

Allgemein bildende und berufliche Schulen Alle Schularten

*Innovativer
Bildungsservice*

Förderung gestalten

Kinder und Jugendliche mit besonderem
Förderbedarf und Behinderungen

Modul D

Herausforderndes Verhalten

Empfehlungen zur Schul- und
Unterrichtsentwicklung

Stuttgart 2013 ■ FG – D



Landesinstitut
für Schulentwicklung

www.ls-bw.de
best@ls.kv.bwl.de

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion:	Katia Düser, LS Stuttgart
Autoren:	Katia Düser, LS Stuttgart Wolfgang Ehinger, Schulpsychologische Beratungsstelle Tübingen Friedrich Wilhelm Frey, Christian-Heinrich-Zeller-Schule Eppingen-Kleingartach Julia Gebhard, Silcherschule Heilbronn Wolfgang Gebhard, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart, Abteilung Sonderschulen Jonas Naumann, LS Stuttgart Patrizia Raible, Staatliches Schulamt Böblingen Viola Widmaier, Rilke-Realschule Stuttgart Irmgard Wörz, Pestalozzischule Geislingen
Layout:	Daniel Walter und Katia Düser, LS Stuttgart
Beratung:	Hubert Haaga, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Stand:	November 2013

Impressum

Herausgeber:	Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart Fon: 0711 6642-0 Internet: www.ls-bw.de E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de
Druck und Vertrieb:	Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart Fax: 0711 6642-1099 Fon: 0711 66 42-1204 Internet: www.ls-webshop.de
Urheberrecht:	Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	2
2	Einführung in die Handreichung	4
3	Leitfragen zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.....	6
3.1	Erkenntnisse aus der Resilienzforschung.....	6
3.2	Einführung in die Leitfragen	9
3.3	Leitfragen für die Gestaltung von Förderung innerhalb der Klasse	10
3.4	Leitfragen für die Entwicklung eines Schulkonzeptes.....	22
3.5	Hinweise und Material zur Entwicklung von Schulkonzepten	25
4	Material zu den Leitfragen.....	30
4.1	Zur Klassen- und Schulebene.....	30
4.2	Zu den Partnern	47
4.3	ADHS – Ein Überblick.....	70
5	Theoretisches Grundwissen	76
5.1	Herausforderndes Verhalten, Verhaltensauffälligkeit, besondere Schwierigkeiten? Eine begriffliche Auseinandersetzung	76
5.2	Systemische Sichtweise von schulischem Lernen, Leisten, Verhalten und Erleben	79
6	Literatur zum Thema.....	85

1 Vorwort

Befragt man Lehrkräfte nach ihren Handlungsstrategien bei herausforderndem Verhalten¹, erhält man vielfältige Antworten, die von ganz konkreten Lösungen über Lösungsversuche, bis hin zu Verunsicherung und Überforderung reichen:

„Im Klassenzimmer habe ich eine Liste, auf der jede Kollegin und jeder Kollege ankreuzen kann, wenn Regeln nicht eingehalten werden. Die Regeln und Konsequenzen bespreche ich mit der Klasse im Klassenrat.“

„Ich schimpfe die Schülerin oder den Schüler nicht vor der ganzen Klasse, rede lieber mit ihr oder ihm am Ende der Stunde.“

„Ich lege viel Wert auf Beobachtungen, schreibe mir auch manches auf. Wenn mir etwas auffällt, versuche ich an dem Kind oder Jugendlichen ‚dran zu bleiben‘, das heißt, ich gehe von Anfang an mit demjenigen ins Gespräch und suche auch früh den Kontakt zu den Eltern.“

„Eigentlich habe ich Mitleid mit Schülerinnen und Schülern, die ständig auffallen und anecken – eben herausfordern. Nur erlebe ich auch immer wieder Situationen, in denen ich selbst an meine Grenzen gerate, und dann nicht so handle wie ich mir das vorgenommen habe. Zum Beispiel verhängte ich Strafen und denke hinterher, ich hätte anders, vielleicht verständnisvoller reagieren, mehr das Gespräch suchen und Handlungsalternativen anbieten müssen.“

Lehrkräfte und Schulen haben zahlreiche Erfahrungen wie sie mit Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten, oder in den Begrifflichkeiten der Verwaltungsvorschrift² ausgedrückt, mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit umgehen können. Trotzdem besteht bei Lehrkräften in diesem Bereich der Wunsch, noch professioneller handeln zu können.

Auf der rechtlichen Ebene ist das Handeln der Lehrkräfte und Schulen im Hinblick auf diese Kinder und Jugendlichen durch oben genannte Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ (2008) geregelt. Dort heißt es beispielsweise:

„Für die persönliche und schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist es von grundlegender Bedeutung, dass ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auf jeder Stufe erkannt werden. [...] Der Erfolg der Förderung hängt entscheidend davon ab, dass der Bedarf rechtzeitig erkannt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. Hierfür ist eine Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, auch der speziell qualifizierten Lehrkräfte, Schulleiter und Eltern, ggf. mit Partnern aus dem außerschulischen Bereich, notwendig, [...]“³

¹ Mit dem Titel der Handreichung wurde bewusst eine Begrifflichkeit außerhalb der Verwaltungsvorschrift gewählt. Damit soll dem systemischen Verständnis von „Verhaltensauffälligkeiten“ Rechnung getragen werden, das der Handreichung zugrunde liegt (siehe dazu Kapitel 5). Im Text werden diese Begriffe zum Teil synonym verwendet.

² Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 8. März 1999 (K. u. U. S. 45), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008 (K. u. U. S. 149, ber. S. 179).

³ Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008, S. 1 und 2.

Diese Vorgaben bedürfen einer entsprechenden (Weiter-) Entwicklung von Unterricht und Schule. Hier setzt die vorliegende Handreichung an und gibt durch eine Mischung von Leitfragen, Hinweisen zur Umsetzung und Beispielen Impulse für die Entwicklung von Schulkonzepten und Unterricht. Ziel ist es, dass Schulen und Lehrkräfte ihre zum Teil bereits bestehenden Handlungsmöglichkeiten erkennen, ausschöpfen und erweitern.

Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses von Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit. Die Darstellung von Ursache, Verlauf oder Therapieform bei verschiedenen Störungsbildern rückt in den Hintergrund. Dies leisten Fachbücher, auf die verwiesen wird. Ebenso wird weitgehend auf konkrete Handlungsempfehlungen im Sinne von Rezepten für die einzelne Lehrkraft verzichtet. Die Erfahrung der Autorengruppe zeigt, dass die Förderung der Kinder und Jugendlichen ein gemeinsames und abgestimmtes Konzept der gesamten Schule braucht.

Die Handreichung entstand im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Rahmen der Handreichungsreihe „Förderung gestalten“. Die Module der gesamten Handreichungsreihe stehen unter www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen zum Download bereit. Dort können auch die Abbildungen aus dieser Handreichung separat abgerufen werden.

Autorengruppe und Redaktion bedanken sich bei folgenden Einrichtungen für die Bereitstellung von Beispielen:

- Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Grund- und Hauptschulen) Schwäbisch Gmünd
- Bickebergschule Villingen-Schwenningen, Gemeinschaftsschule und Ganztageschule von Klasse 1 bis 10
- Rilke-Realschule Stuttgart
- Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach
- Grundschule Weissach im Tal
- Silcherschule Heilbronn, Grundschule
- Pestalozzischule Friedrichshafen, Grund-, Haupt- und Werkrealschule
- Christian-Heinrich-Zeller-Schule Eppingen-Kleingartach, private Schule für Erziehungshilfe
- Gerhart-Hauptmann-Realschule Leonberg
- Ganztageschule Andernacher Straße Bremen
- Grundschule Pattonville Remseck

Wir als Autorengruppe und Redaktion wünschen uns, dass die Beschäftigung mit dieser Handreichung die Kolleginnen und Kollegen ermutigt, sich gemeinsam auf die Suche nach Möglichkeiten für den Umgang mit Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit zu machen und die Fragestellungen anzunehmen, vor die manche „schwierigen“ Kinder und Jugendliche ihre Lehrerinnen und Lehrer immer wieder stellen. Auf diesem Weg wünschen wir Ihnen spannende Erfahrungen, interessante Diskussionen und natürlich viel Erfolg.

2 Einführung in die Handreichung

Die Handreichung richtet sich an Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, bedient aber innerhalb dieser Adressatengruppe unterschiedliche Leseerwartungen:

Ich habe eine schwierige Schülerin oder einen schwierigen Schüler in meiner Klasse und fühle mich unsicher, wie ich mit diesen Verhaltensweisen umgehen soll.

Für diese Adressatengruppe enthält Teil 4 konkrete Hilfen für die Gestaltung von Unterricht. Besteht der Eindruck, dass ADHS der Grund für das Verhalten sein könnte oder ist ADHS diagnostiziert, ist besonders Kapitel 4.3 empfehlenswert. Die Leitfragen für die Ebene der Klasse (Kapitel 3.3) ermöglichen eine Überprüfung des eigenen Unterrichts. Teil 5 legt die theoretischen Grundlagen zum Verständnis der Verhaltensweisen und Kapitel 4.2 gibt einen Überblick über Partner, an die sich einzelne Lehrkräfte wenden können.

Unsere Schule besuchen viele Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten man als schwierig beschreiben könnte. Wir möchten daher die Förderung von Verhalten und Aufmerksamkeit zu einem Schwerpunkt unseres Schulkonzeptes machen, wissen aber noch nicht, wie wir diese komplexe Thematik am besten angehen.

Die Leitfragen in Kapitel 3 sind hilfreich, um bereits bestehende Angebote und den Unterricht zu evaluieren und zu erkennen, an welchen Stellen noch Entwicklungsbedarf besteht. Gleichzeitig eignen sie sich für einen Einstieg in die Thematik, da alle wichtigen Punkte für die Förderung der Schülerinnen und Schüler angesprochen sind. Die Beschäftigung mit den Leitfragen kann im Rahmen eines pädagogischen Tages geschehen. Die Arbeit an einem gemeinsamen Konzept wird mit diesem Vorgehen unterstützt. Gerade in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten ist Konsens im Kollegium besonders wichtig. In den Kapiteln 3.1 und 3.5 findet ein mögliches Schulentwicklungsteam Hinweise darauf, wie Konzepte beziehungsweise einzelne Angebote angelegt sein müssen, damit sie wirksam sind. Das kann den Entscheidungsprozess zur Auswahl von Angeboten unterstützen. Kapitel 4.1 zeigt, wie die Umsetzung auf Schulebene und die Verknüpfung mit dem Konzept „Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“⁴ aussehen könnte. Kapitel 4.2 gibt Einblick in das Netzwerk der Partner, auf das die Schule zurückgreifen kann, und macht Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern. Absprachen zur Zusammenarbeit mit ihnen sollten fest im Schulkonzept verankert sein.

Die Kolleginnen und Kollegen unserer Schule sind sehr an der Thematik interessiert. Wir möchten daher gerne einen pädagogischen Tag zum Thema gestalten.

Im Rahmen eines pädagogischen Tages können die Leitfragen (Kapitel 3) gemeinsam durchgearbeitet werden. Dadurch entsteht ein Bild über Stärken und Schwächen der bereits bestehenden Angebote. Ein Vorschlag für konkrete Arbeitsaufträge an das Kollegium ist im Anhang enthalten. Alle anderen Teile der Handreichung liefern Hintergründe zu den Leitfragen und helfen bei der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.

⁴ vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung: Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Beobachten – Beschreiben, Bewerten – Begleiten. NL-01. Stuttgart 2009

Ein Beispiel wird die Leserinnen und Leser durch die Handreichung begleiten: Die Situation wird hier kurz dargestellt:

Ben (9 Jahre, dritte Klasse Grundschule) zu Hause:

Die Eltern beschreiben Ben als liebes Kind, das zu Hause eigentlich keine Probleme macht. Sie erleben ihn als verantwortungsbewusst und verlässlich. Nach der Schule ist Ben fast immer draußen bei seinen Freunden, mit denen er Skateboard fährt oder Fußball spielt. Wenn er abends nach Hause kommt, versucht er im Wohnzimmer seine Hausaufgaben zu machen. Gleichzeitig schaut seine Familie fern. Oft schläft er dann auf dem Sofa ein und wird später vom Vater ins Bett gebracht. Der Vater ist nur zu unregelmäßigen Zeiten in der Familie, da er viel unterwegs ist. Dann hat Ben zuhause das Sagen.

Zweimal in der Woche geht Bens Mutter abends um 17.00 Uhr zur Arbeit. Ben hat an diesen Tagen die Aufgabe, auf seine vierjährige Schwester aufzupassen. Er macht dies sehr fürsorglich und verantwortungsvoll. Auch die Verantwortung für die schulischen Aufgaben liegt bei Ben. Er entscheidet, mit welcher Priorität er diese Dinge angeht.

Verhaltensauffällig aus Sicht der Eltern?

Ben in der Freizeit

Die Freunde beschreiben Ben als guten Kumpel. Ben ist beliebt und wird wegen seiner Sportlichkeit und seiner tollen Sprüche von seinen Freunden geschätzt und bewundert. Er kann sich in der Freundesgruppe gut durchsetzen und lässt sich nichts gefallen. Ben findet auch dadurch Anerkennung, dass er sich von manchen Lehrerinnen in der Schule nichts sagen lässt.

Verhaltensauffällig aus Sicht der Freunde?

Der Trainer beschreibt Ben als technisch und athletisch begabten Fußballer. Wenn im Spiel aber Auseinandersetzungen auftreten oder Ben eine Regel verletzt, zeigt sich Ben uneinsichtig, wütend und zum Teil auch aggressiv.

Verhaltensauffällig aus Sicht des Trainers?

Ben in der Schule

Die Lehrkräfte beschreiben Ben als interessiertes, aber auch herausforderndes Kind. Er kommt oft zu spät und wirkt meistens übermüdet. In dieser Gemütsstimmung lässt man ihn am besten in Ruhe und stellt keine Forderungen an ihn. Hausaufgaben hat er nur selten gemacht oder sie sind unvollständig und unordentlich. Im Unterricht ist er bei Themen, die ihn interessieren, mit hoher Beteiligung dabei, lässt aber seine Mitschülerinnen und -schüler kaum zu Wort kommen. Es fällt ihm schwer, anderen zuzuhören. Schriftlich arbeitet er nur über kurze Phasen und braucht immer wieder Hinweise, auf die er dann zunehmend gereizt reagiert. Er ist sehr sportlich, doch fällt es ihm schwer, vereinbarte Regeln einzuhalten und sich in eine Mannschaft einzuordnen. Konflikte eskalieren immer öfter und er verlässt unter wüsten Beschimpfungen das Klassenzimmer.

Verhaltensauffällig aus Sicht der Lehrkräfte?

3 Leitfragen zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht

Die folgenden Leitfragen zeigen auf, was bei der Weiterentwicklung von Konzepten zu beachten ist, wenn diese vor allem für Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit geeignet sein sollen. In diesem Kapitel sind Fragen an die Ebene der Klasse und der Schule zusammengestellt. Hinweise zur Realisierung der Antworten sowie Beispiele ergänzen die Fragen. Ziel ist es, im Kollegium ein möglichst umfassendes und miteinander abgestimmtes Handlungsrepertoire auf der Basis bereits vorhandener Ressourcen zu entwickeln.

3.1 Erkenntnisse aus der Resilienzforschung

Die Resilienzforschung liefert Erkenntnisse zum angemessenen Umgang mit Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit. Dieser Forschungszweig beschäftigt sich mit der Frage psychischer Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken⁵. Studien zeigen, dass selbst unter sehr belastenden Bedingungen, das heißt wenn Kinder dem kumulativen Effekt mehrerer Risikofaktoren ausgesetzt waren, positive Entwicklungen nicht nur möglich waren, sondern sogar überraschend häufig auftraten. Mit Resilienz bezeichnet man also ein Phänomen der funktionalen Adaption an widrige Umgebungsbedingungen⁶. Die Resilienzforschung zeigt keine direkten Indikatoren für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten auf. Vielmehr können aus den Forschungsergebnissen und den daraus abgeleiteten Schutzfaktoren präventive Kriterien zur Vermeidung der Ausbildung von Entwicklungsauffälligkeiten herausgefiltert werden.

Fasst man die Ergebnisse der drei großen Resilienzstudien, der Kauai Längsschnittstudie⁷, der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie⁸ und der Mannheimer Risikokinderstudie⁹ zusammen, dann wird deutlich, dass sich Schutzfaktoren auf drei unterschiedlichen Ebenen zeigen. Diese stellen sich wie folgt dar:

Kategorie	Ressourcen	nähere Erklärungen
Personale Ressourcen	Selbstwirksamkeit (-erwartung):	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Überzeugung, dass man fähig ist, etwas zu lernen oder eine Aufgabe auszuführen); - internale Kontrollüberzeugung (Überzeugung, eigenes Verhalten selbst zu kontrollieren); - realistische Kausalattribution (Ursachen für ein bestimmtes Verhalten sehen und verstehen).
	Selbststeuerung:	<ul style="list-style-type: none"> - Emotionsregulierung; - Aktivierung und Beruhigung; - Konzentration; - Bedürfnisaufschub / Ausdauervermögen;
	Proaktive Problemlösestrategien	
	Soziale Kompetenzen:	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzung sozialer Unterstützung; - Konfliktlösefähigkeiten;

⁵ Darlegung der Forschungsergebnisse zum Beispiel in Fröhlich-Gilthoff, K. / Rönnau-Böse, M. 2009.

⁶ vgl. Noeker, M. / Petermann, F. 2008, S. 255

⁷ Werner / Smith 1982, 1992, 2001

⁸ Laucht et al. 1999, 2000

⁹ Lösel / Bender 1999

		<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbehauptung; - Empathie; - Verantwortungsbewusstsein.
	Nutzung individueller Ressourcen und Fähigkeiten	
	Selbst- und Fremdwahrnehmung:	<ul style="list-style-type: none"> - Angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung.
	Körperliche Gesundheitsressourcen	
Ressourcen in der Familie	Bindungsförderliches Elternverhalten	
	Feinfühligkeit, Responsivität und Kompetenz der Eltern:	<ul style="list-style-type: none"> - Responsivität meint die Bereitschaft, auf Interaktion des Kindes einzugehen.
	Autoritativer Erziehungsstil:	<ul style="list-style-type: none"> - Emotionale Wärme, Wertschätzung, Akzeptanz; partnerschaftliche Kommunikation; - klare Verhaltensregeln; - produktive Rückmeldungen; - entwicklungsangemessene Kontrolle; - Monitoring (Verhaltensweisen der Eltern zur Aufmerksamkeit gegenüber und Überwachung der Kinder).
	Positiv-emotionale und stabile Beziehung zu einer Bezugsperson	
	Familiäre Stabilität und Zusammenhalt:	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Unternehmungen; - routinierte Tagesstrukturen, familiäre Rituale; - Übernahme von Aufgaben; - geringes Konfliktpotential; - soziales Eingebundensein; - hohes Bildungsniveau / sozioökonomischer Status.
Ressourcen in der Schule und im sozialen Umfeld	Unterstützung beim Aufbau von Peer-Kontakten und Freundschaftsbeziehungen	
	Positive Erfahrungen in der Schule:	<ul style="list-style-type: none"> - Angemessener Leistungsstandard; - klare, gerechte Regeln; - Partizipationsmöglichkeiten / kooperatives Lernen; - Zusammenarbeit mit Eltern / externen Partnern; - Schulsozialarbeit und spezielle Förderangebote; außerschulische Aktivitäten; - wertschätzendes Klima; - konstruktive Feedbackkultur; - respektvolle, aktiv interessierte, umsorgende Lehrkräfte.
	Zugang zu sozialen Einrichtungen und professionellen Hilfsangeboten	
	Ressourcen auf kommunaler Ebene	
	Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle	

Tabelle 1: vgl. Wustmann, C., 2009. S. 35 - 48

Die aufgeführten Aspekte können Faktoren darstellen, die ein Kind oder Jugendlicher bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, aktuellen Anforderungen und Krisen unterstützen können.

Die Entwicklung einiger der oben genannten Faktoren vollzieht sich idealerweise im allgemeinen Entwicklungs- und Sozialisationsprozess des Kindes oder Jugendlichen. Doch gerade in Zeiten, in denen das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen dieser Aufgabe nicht immer gerecht werden kann, kommt externen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen wie der Schule eine wesentliche Rolle im Hinblick auf die Förderung von Lebenskompetenz und Resilienz zu.

Empirische Untersuchungen belegen die These, dass Einrichtungen dann als „resilient“ bezeichnet werden können, wenn es ihnen gelingt, aufgrund ihrer strukturellen Ressourcen, krisenhafte Entwicklungen zu meistern bzw. der Entstehung von Problemen vorzubeugen. Die Befunde beziehen sich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Ebene der Klasse und der Schule¹⁰ und das Schulklima¹¹.

„Schule stellt somit eine Lernumgebung zum Erwerb von personalem und sozialem Bewältigungskapital dar, über das aus Langzeituntersuchungen zur Resilienz bekannt ist, dass es nicht nur für den Schulerfolg mitentscheidend ist, sondern auch jenseits der Schule die Aufrechterhaltung seelischer Gesundheit unterstützt.“¹²

Schulen stehen vor der schwierigen Aufgabe, die Ausbildung der aufgeführten Schutzfaktoren innerhalb ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags zu unterstützen. Daher muss über die Art und Weise der Integration des hier angeführten Themenbereichs in den schulischen Kontext nachgedacht werden.

Hilfreiche Erkenntnisse dazu liefert die Präventionsforschung: Ein im Sinne der Resilienz angestrebter Ressourcenaufbau lässt sich nicht auf die Anwendung einzelner Projekte, Kurssysteme oder Lernprogramme reduzieren. Nach Greenberg (2000), Durlak (2003) und Heinrichs (2002) entfalten Präventionskonzepte ihre beste Wirkung, wenn sie auf unterschiedlichen Systemebenen ansetzen. Für die Schule bedeutet dies nach Fröhlich-Gildhoff (2011) ein Planungsvorhaben auf den Ebenen

- Organisation Schule,
- Klasse / Lehrkräfte,
- Schülerin / Schüler,
- Eltern,
- externe Institutionen.

Das heißt jedoch nicht, dass Schulen ihre strukturellen und curricularen Grundsätze neu definieren müssen oder weitere Präventionsprogramme implementieren sollen. Es werden bereits an vielen Schulen Anstrengungen unterschiedlicher Art unternommen, die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Nun gilt es, diese Maßnahmen im Sinne der oben aufgeführten Indikatoren daraufhin zu überprüfen beziehungsweise zu reflektieren, ob und inwieweit alle fünf Ebenen eines ganzheitlichen Präventi-

¹⁰ Piko / Fitzpatrick / Wright 2005

¹¹ Christle / Jolievette / Nelson 2005

¹² aus: Fingerle, M. / Fröhlich-Gildhoff, K. 2011

ansatzes mitgedacht werden. Der Reflexionsprozess der Schulen wird unterstützt durch die im Folgenden formulierten Leitfragen.

verwendete Literatur

- Fingerle, M. / Fröhlich-Gildhoff, K.: Unveröffentlichtes Dokument im Rahmen der Expertengruppe Resilienz am Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2012.
- Fröhlich-Gildhoff, K. / Rönnau-Böse, M.: Resilienz. UTB, Stuttgart 2009.
- Gasteiger-Klicpera, B.: u. a. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Hogrefe Verlag, Göttingen 2009.
- Hillenbrand, C.: Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Gasteiger-Klicpera, B.: u. a. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Hogrefe Verlag, Göttingen 2009.
- Noeker, M. / Petermann, F.: Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. In: Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 56 (4), 2008.
- Wustmann, C.: Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Cornelsen Verlag, Berlin 2009.

3.2 Einführung in die Leitfragen

Die Entwicklung von Handlungskonzepten für den Unterricht und für die Schule im Gesamten ist Grundlage, um Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit fördern zu können. Der Vorteil einer strukturierten, langfristigen Konzeptentwicklung für deren Lernen und Entwicklung lässt sich empirisch belegen (siehe Kapitel 3.1) und gilt in besonderem Maße dann, wenn es um die genaue Beobachtung und die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung für diese Kinder und Jugendliche geht. Dieser Auftrag ist eine Herausforderung für jede einzelne Lehrkraft, für die Klassen- und Stufenteams wie für die gesamte Schule und ihre Partner im Einzugsbereich und im Netzwerk der Schule.

Um die Schulen bei der Umsetzung dieses Auftrags zu unterstützen, wurden die folgenden Leitfragen in Orientierung am Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe¹³ entwickelt. Die dort definierten Verbindlichkeiten für die Schule wurden im Hinblick auf die Bedingungen aller Schulen verändert und angepasst. Die Leitfragen unterstützen bei der Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses, sowohl der einzelnen Lehrkraft als auch der Schule, und der bisher entwickelten Lösungswege. Sie sind die Grundlage für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und regen zur Auseinandersetzung im Lehrerteam und Kollegium an. Sie geben aber auch Impulse für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen. Je besser das Handeln Einzelner eingebettet ist in das gemeinsame Selbstverständnis eines Kollegiums und seiner Partner, desto besser werden die Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und desto mehr wird ihnen Sicherheit und Vertrauen vermittelt. Die Auseinandersetzung mit den Leitfragen bietet die Möglichkeit, gemeinsam ein Schulkonzept (weiter) zu entwickeln, das auch Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit möglichst umfassend gerecht wird. Bei der Durchsicht der Leitfragen werden die Lehrkräfte erkennen, an welchen Bereichen ihre Schu-

¹³ siehe www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfEh

le bereits erfolgreich arbeitet und wo die Schwerpunkte einer Weiterentwicklung zu sehen sind. Die Leitfragen sollen aber auch helfen, die Grenzen des eigenen Handelns zu erkennen und professionelle Unterstützung zu suchen, wo dies notwendig ist (vgl. Vorschlag für die Durchführung eines pädagogischen Tages mit Hilfe der Handreichung im Kapitel 3.5). Die zu den Leitfragen aufgeführten Impulse helfen bei der Antwortsuche. Sie sind exemplarisch und können je nach Situation vor Ort andere Schwerpunkte haben.

Jeder Leitfrage sind Impulse zur Umsetzung in zufälliger Reihenfolge zugeordnet, die eine exemplarische und unvollständige Sammlung von möglichen Zugängen für die Förderung darstellen. Sie werden ergänzt durch Hinweise auf weiterführende Literatur und Darstellung konkreter Umsetzungsbeispiele.

3.3 Leitfragen für die Gestaltung von Förderung innerhalb der Klasse¹⁴

Leitfrage 1:

Welche Möglichkeiten haben Lehrkräfte Interaktionsprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler sowie deren Verhalten zu beobachten und zu beschreiben?

- Kontinuierliche Beobachtung der Klasse (siehe auch Kapitel 4.1.1 und Handreichung: "Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten", NL-01);
- Einsatz von Beobachtungsbögen (siehe Kapitel 4.1.1);
- gegenseitige Hospitation (z. B. mit Hilfe von QUS www.qus-net.de oder Hinweise zum Ablauf einer kollegialen Hospitation www.kmk-format.de/Mathematik3.html);
- außerschulische Partner hinzuziehen, spätestens wenn es um eine genaue Abklärung geht (Hinweise auf Partner: Kapitel 4.2; Hinweise zum Diagnostikprozess: Kapitel 4.1);
- Vereinbarungen im Kollegium, wann welche Verfahren eingesetzt werden (eine Übersicht zu verschiedenen Verfahren gibt Modul A, Kapitel III.1 „Ermittlung des Lern- und Entwicklungsstandes“);
- im Kollegium entwickelte Förderplanung mit Aussagen zur
 - Verantwortung für den Prozess der Förderplanung (Wer lädt zu Gesprächen ein? Wer führt Beobachtungen zusammen?);
 - zeitlichen Organisation (Wann wird beobachtet? Wann finden Gespräche statt? Wann findet Förderung statt?);
 - Einbeziehung von Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung, Eltern, Schülerinnen und Schülern oder weiteren Partnern (Wann nimmt wer teil? Wann werden Partner von außen eingebunden? ...);
 - Dokumentation von Beobachtungen und Fördervereinbarungen;
 - Gestaltung der Förderung (Gibt es Programme, die durchgeführt werden? Was kann im Unterricht getan werden? Gibt es für den Unterricht Absprachen zum Beispiel zu bestimmten Methoden? ...);
- Klassenführung im Tandem;
- ...

¹⁴ In dieser Ebene mitgedacht sind sowohl Aspekte, die die Schülerinnen und Schüler als Individuum betreffen, als auch Anforderungen an die Gruppe und die Lehrkraft.

Leitfrage 2:

Welche Faktoren kennen und nutzen die Lehrerinnen und Lehrer, um beobachtetes Verhalten zu interpretieren? Welche Rahmenbedingungen stehen ihnen für diesen Schritt zur Verfügung?

- Analyse der Lebenssituation, Berücksichtigung von biographischen Erfahrungen und des kulturellen Hintergrunds (Unter welchen Voraussetzungen wächst das Kind oder der Jugendliche auf? Siehe dazu das Beispiel von Ben in Kapitel 2, in Kapitel 4.1 und 4.2);
- als Lehrkraft den eigenen Lebenszusammenhang beziehungsweise die eigene Biographie als Einflussgröße für das Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten erkennen (oft ist der Hintergrund von Lehrkräften ein ganz anderer als der der Schülerinnen und Schüler, sodass die Frage berechtigt ist, ob eventuell unpassende Erwartungen die Situation beeinflussen);
- Reflexion des eigenen Anteils am Interaktionsprozess und dessen Auswirkungen auf beobachtetes Schülerverhalten;
- Verhalten der Schülerinnen und Schüler „umdeuten“ (siehe dazu Kapitel 5.2 und Veröffentlichung des Landesjugendrings: Das können wir besser. Methodische Bausteine. Stuttgart 2010. Download unter Service / Publikationen auf www.ljrbw.de);
- grundlegendes Wissen über Erkrankungen, Benachteiligungen und Gefährdungen (psychische Erkrankungen, Mobbing, Entwicklungs- oder Teilleistungsstörungen):
 - Kontaktbüro Prävention:
www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/gewaltpraevention/kbuero/aufgabe.html;
 - Fortbildungsangebote der staatlichen Schulämter, der pädagogischen Hochschulen, der Seminare;
 - Fachliteratur (siehe Literatursammlung in Kapitel 6);
- Ableitung eines Förderplans aus Beobachtungen und Interpretationen (siehe dazu Leitfrage 1);
- feste Strukturen für den kollegialen Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen, falls möglich auch mit Hilfe angeleiteter Supervision;
- Auseinandersetzung innerhalb des Kollegiums über das Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten (siehe dazu Veröffentlichung des Landesjugendrings 2010);
- Wissen über Möglichkeiten der fachlichen Unterstützung und Beratung (siehe dazu Partner in Kapitel 4.2);
- ...

Leitfrage 3:

Welche Möglichkeiten in der Unterrichtsplanung und -durchführung nutzen die Lehrkräfte, um Verhaltensstörungen vorzubeugen oder ihnen zu begegnen?

- Inhalte auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler abstimmen (Kinder und Jugendliche sind mit altersspezifischen Themen beschäftigt, dazu gehören im Jugendalter die Entwicklung eines tragfähigen Selbstkonzeptes, der reflektierte Umgang mit Medien oder die Suchtprävention¹⁵);

¹⁵ siehe Kretschmann 2010, S. 241 ff

- bei der Auswahl der Inhalte auf die Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen aller Beteiligten achten (auch der eigenen), das heißt Themen wählen, die für die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wichtig sind und kein Konfliktpotential bieten („negativ besetzte Themen“);
- Anforderungen sowohl im Verhalten als auch in anderen Kompetenzen in der "Zone der nächsten Entwicklung"¹⁶ auswählen,
- Unterricht auswerten: In welchen Phasen, bei welchen Sozialformen oder Themen gab es Schwierigkeiten? Was lief gut?
- Unterricht sorgfältig planen, aber auf Geschehnisse im Unterricht auch zeitnah und flexibel reagieren;
- kooperative Lernformen sorgfältig anbahnen und dauerhaft begleiten;
- handlungsorientierte Angebote mit kooperativem Lernen verbinden;
- den Ablauf des Unterrichts klar strukturieren, Wechsel rechtzeitig ankündigen und lange Pausen vermeiden;
- klare, einfach formulierte Arbeitsaufträge;
- Einbau von Bewegungspausen;
- sorgfältige Wahl der Sitzordnung, wobei der Einzelplatz für störende Schülerinnen und Schüler nicht immer die beste Alternative ist, sondern unter Umständen auch Isolation und die geringe Anbindung an den Unterricht verstärken;
- positive Verstärkung von aufgabenbezogenem Verhalten;
- Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, wenn möglich in Vor- und Nachbereitung sowie während des Unterrichts;
- Beachtung möglicher Verknüpfungen zwischen Verhalten und anderen (schulischen) Lern- und Entwicklungsbereichen; herausforderndes Verhalten kann eine Folge von Schwierigkeiten in der Sprache, mit allgemeinen schulischen Anforderungen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen sein oder mit der Einschränkung kognitiver Funktionen wie Gedächtnis, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit zusammen hängen;
- ...

weitere Hinweise zum Unterricht beispielsweise in folgenden Veröffentlichungen:

- Kretschmann R.: Interventionsansätze und Handlungskonzepte; Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kohlhammer. Stuttgart 2010. S. 241 ff
- Stein, R.: Unterricht; In: Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kohlhammer. Stuttgart 2010. S. 258 ff
- Textor, A.: Analyse des Unterrichts mit "schwierigen" Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Klinkhardt. Braunschweig 2007.

¹⁶ Wygotskij 1987, S. 83

Hinweise zu altersspezifischen Themen und Sozialisationsbedingungen beispielsweise in:

- Mediencurriculum des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg (Download unter www.lmz-bw.de / Bildungsplanmatrix / Mediencurriculum)
- Informationsdienst zur Suchtprävention (Download unter www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/)
- Kinder- und Jugendbericht

Hinweise zur Förderung anderer Lern- und Entwicklungsbereiche in:

- Modul B „Besondere Schwierigkeiten in Mathematik“ (FG B, LS 2012)
- Modul C „Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Rechtschreiben“ (FG C, LS 2011)
- zur Leseförderung: www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/
- Handreichung „Deutsch als Zweitsprache im Grundschulunterricht“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009)
- zur Sprachförderung: www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/
- zur Förderung bei Schulschwierigkeiten: www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/probleme/

Leitfrage 4:

Wie sichern die Lehrkräfte, dass Schülerinnen und Schüler die eigenen Fähigkeiten und Grenzen wahrnehmen und sich als Person mit Stärken und Schwächen akzeptieren können?

- Anlässe schaffen, um über Gefühle, Bedürfnisse und Verhaltensweisen zu sprechen (siehe Beispiel „Klassenrat“);
- Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, um eigene Stärken und Schwächen wahrzunehmen und um die eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen;
- Möglichkeiten schaffen, damit Schülerinnen und Schüler eigene Stärken einbringen können (siehe Beispiel „Mädchen-AG“);
- Lern- und Erprobungsfelder bereitstellen, die unterschiedliche Zugänge ermöglichen (zum Beispiel sportlich, künstlerisch, sozial);
- ...

Klassenrat

Von Klassenstufe 5 bis 10 gibt es eine im Stundenplan fest verankerte Stunde für den Klassenrat, die nach einer festen Struktur durchgeführt wird. In dieser Stunde werden vor allem Probleme der Schülerinnen und Schüler besprochen. Außerdem werden Methoden für eine gelingende Kommunikation trainiert, wie konstruktives Feedback geben oder Ich-Botschaften senden.

Ziele: Die Schülerinnen und Schüler

- lernen, sich angemessen über Konflikte auszutauschen;
- haben Raum und Zeit, über ihre Probleme zu sprechen und fühlen sich ernst genommen;
- lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

Mädchen-AG

Für die Mädchen der Klassenstufen 7 und 8 wird als freiwilliges Angebot am Nachmittag eine Mädchen-AG angeboten. Mädchen nutzen die Möglichkeit, um für zwei Schulstunden spezifische Themen und Probleme zu besprechen, wie Selbstbewusstsein, Schönheit, Werbung, Medien, Körperbewusstsein, Essstörungen oder Sexualität.

Ziele: Die Schülerinnen

- erleben eine Wertschätzung ihrer Person und ihrer Persönlichkeit;
- erweitern ihr Selbstwertgefühl;
- fassen nachhaltiges Vertrauen und üben sich im interkulturellen Austausch.

Beispiel „Diagnose und Therapie – DuT“

"Diagnose und Therapie" ist ein Versuch, Schülerinnen und Schülern, die in einem bestimmten Fach Lernschwierigkeiten haben, gezielt Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Die jeweilige Fachlehrkraft entscheidet, das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt, ob eine Schülerin oder ein Schüler zur DuT-Lehrkraft gehen soll. Für einige Stunden wird diese Schülerin oder dieser Schüler zusätzlich zum normalen Fachunterricht von einer anderen Lehrkraft betreut. Im Einzelgespräch oder in kleinen Gruppen werden die Probleme im betreffenden Fach analysiert und gemeinsam Lösungsmöglichkeiten entwickelt.

Leitfrage 5:

Welche Möglichkeiten der Partizipation und der Verantwortungsübernahme für Schülerinnen und Schüler bieten Lehrkräfte?

- Gemeinsame Rituale (siehe dazu Kapitel 4.1.5);
- Einbringen von Interessen und Fähigkeiten, auch unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds;
- Gestaltung des Miteinanders in der Klasse, Klärung der gemeinsamen Werte und Umgangsformen (siehe Beispiel „Klassenrat“);
- individuelle Ausdrucksformen anbieten;
- bewusste und feinfühlig Einbindung von „Außenseitern“, beziehungsweise Schülerinnen und Schülern, denen Kontaktaufnahme und aktives Einbringen schwerfallen (siehe „Roter Faden Prävention“ des Kontaktbüros Prävention am Kultusministerium, www.kontaktbuero-praevention-bw.de/_Lde/Roter+Faden+Praevention);
- Verantwortung im Alltag an die Schülerinnen und Schüler übertragen (siehe Beispiel „Kindergemeinderat“);
- Unterstützung des selbstständigen Planens und eigenverantwortlichen Handelns;
- Vor- und Nachteile des Zusammenlebens thematisieren;
- ...

Kindergemeinderat

Je drei Schülerinnen oder Schüler aus Klasse 3 und 4 werden nach einer Kandidatenkür (mit Rede und Programm) von ihren Klassen in den Kindergemeinderat gewählt. Zwei Mal im Schuljahr treffen sich diese Kindergemeinderäte mit dem Bürgermeister, dem Hauptamtsleiter und den Schulleiterinnen und Schulleitern, um „echte“ Themen zu beraten und zu beschließen. Zu diesen Themen gehören beispielsweise die Neugestaltung des Schulhofspielplatzes oder die Mitgestaltung des Kinderortsplans (Markierung guter Schlittenhänge, Drachensteigplätze, ...). Anschließend wird in den Klassen darüber berichtet.

Ziele:

- Teilhabe der Kinder am kommunalpolitischen Geschehen und Einblick in demokratische Entscheidungsprozesse;
- Wertschätzung ihrer Lebenswelt und -erfahrung;
- Übernahme von Verantwortung.

Leitfrage 6:

Wie gestalten Lehrkräfte die Bewertung von Leistung und Kompetenzen?

- Transparenz der Bewertungskriterien und des Bewertungsprozesses, gegebenenfalls Auswahl der Bewertungskriterien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern;
- Formen des Nachteilsausgleichs in Betracht ziehen (siehe Beispiele für einen Nachteilsausgleich bei ADHS in Kapitel 4.3);
- individuelle Anpassung der Anforderungen, die an das Kind oder den Jugendlichen gestellt werden, dabei Berücksichtigung individueller Stärken und Bedürfnisse – Anforderungen sollten weder über- noch unterfordern;
- stärkenorientierte Rückmeldung;
- Selbsteinschätzung einfordern (Beispiel für die Gestaltung von Selbsteinschätzung unter www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfEh/mat);
- Austausch im Kollegium darüber, wie überfachliche Kompetenzen (zum Beispiel Empathie, Konflikt- und Kritikfähigkeit) ebenfalls ein Teil der Leistungsbewertung sein können und Schülerinnen und Schüler dazu Rückmeldung erhalten;
- ...

Beispiele

- Lobheft: In ein Heft der Schülerin oder des Schülers werden alle positiven Ergebnisse und Verhaltensweisen eingetragen; zuvor muss zwischen Lehrkraft, Schülerin, Schüler und auch den Eltern klar sein, welche Erwartungen gestellt werden;
- alle Formen von Beobachtungsbögen, zum Beispiel für Präsentationen oder bezogen auf Verhalten;
- Warme Dusche:

Das Angebot ist Teil des Projektes „F. ü. R.“ („Freunde üben Rücksicht“), das in den Unterrichtsalltag langfristig eingebettet wird. Eine Schülerin oder ein Schüler darf sich in die Mitte eines Stuhlkreises setzen und bekommt reihum von jedem Anwesenden etwas Gutes gesagt.

Ziel: Stärkung des Selbstwertgefühls, der Selbsteinschätzung und der Selbstkompetenz (vgl. www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/gewaltpraevention/kbuero/projekte/projekt57.html)

Leitfrage 7:

Welche Möglichkeiten nutzen die Lehrkräfte, um den Grundbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden?

- Bedürfnis nach Zuwendung ernst nehmen: Zeit und Raum zum persönlichen Gespräch anbieten (zum Beispiel offenen Tagesbeginn oder Pausenzeiten nutzen) und flexibel auf Bedürfnisse reagieren, also Gesprächsbedarf aufgreifen bevor mit dem Unterricht begonnen wird (Pflege der persönlichen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern);
- über Möglichkeiten zum Frühstück / der Ernährung in der Schule nachdenken (siehe Beispiel „Brotzeit“), denn Lernen ist nur möglich, wenn körperliche Bedürfnisse (Nahrung, Trinken, Schlaf) sowie das Bedürfnis nach Sicherheit, Bindung und Wertschätzung gestillt sind (vgl. Bedürfnishierarchie nach Maslow¹⁷);
- sich über angemessene Kleidung und Hygiene mit den Eltern, den Schülerinnen und Schülern verständigen;
- Bewegungsangebote im Unterricht machen (Ideen zum Beispiel auf www.mehrbewegung-in-die-schule.de/; Hinweise auch im Basispapier von Kultusministerium, Regierungspräsidien und Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik „zu Sportunterricht und der Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Schule“, www.lis-in-bw.de/);
- Zeiten und Räume der Ruhe, des Rückzugs und der Entspannung im Unterricht bewusst anbieten und gestalten;
- bewältigbare, entwicklungsgerechte Anforderungen stellen;
- klare Strukturen und Regeln geben;
- Aufbau von Freundschaften und sozialen Netzwerken unterstützen;
- ...

Projekt „Brotzeit“ (siehe auch www.brotzeitfuerkinder.com)

Mit der Unterstützung von ehrenamtlichen Seniorinnen und Senioren wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, vor Schulbeginn an einem kostenlosen Frühstücksangebot in der Mensa teilzunehmen.

Ziele: Die Schülerinnen und Schüler

- werden zu einer ausgewogenen Ernährung erzogen;
- erhalten Raum und Zeit für persönliche Gespräche außerhalb des Unterrichts;
- kommen in den Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen.

¹⁷ vgl. Jünger, W. / Leitz, I.: Motivation und Kooperatives Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht; in: Lehren & Lernen, 1-2010, S. 15 ff.

Leitfrage 8:

Wie unterstützen die Lehrkräfte die Entwicklung von kontextangemessenem Verhalten?

- Rollenerwartung mit den Schülerinnen und Schülern für bestimmte Kontexte klären, die Sichtweisen anderer kennen- und verstehen lernen und dabei individuelle Hintergründe beachten;
- die eigene Rolle als Lehrkraft klären, sich im Kollegium darüber verständigen und dies den Schülerinnen und Schülern transparent machen;
- individuelle Zielvereinbarungen bzgl. des Verhaltens (siehe Kapitel 4.1.4);
- positive Verstärkung von erwartetem, angemessenem Verhalten – Fokussierung auf gelingende Situationen im Unterricht, auch wenn es Kleinigkeiten sind (siehe Kapitel 4.1.4 und Beispiel „Giraffensprache“);
- im Konfliktfall klären, inwiefern das Verhalten dem Kontext angemessen war, Möglichkeiten zur Reflexion schaffen und die Veränderung des Verhaltens aufgrund der gewonnenen Einsichten anleiten;
- Möglichkeiten der Selbsteinschätzung und -bewertung schaffen und nutzen (zum Beispiel Hinweise zu einem Punktesystem in der Veröffentlichung des Landesjugendrings 2010, S. 12 f);
- ...

„Giraffensprache“

Basierend auf dem Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ von Marshall Rosenberg. Die Giraffe hat das größte Herz und den besten Überblick, daher wird die gewaltfreie Sprache für die Kinder so benannt – im Gegensatz zur wilden „Wolfsprache“. Sobald in der Klasse ein wüstes Wort fällt, bekommt das Kind die Giraffen-Handpuppe in die Hand und soll nun das, was es sagen will, unter diesen vier Prämissen ausdrücken: „Ich sage dir, was mich stört, wie ich mich fühle, was ich mir von dir wünsche, ohne dich zu beschimpfen.“

Ebenso bekommt ein Kind, das durch ein besonders nettes Verhalten auffällt oder die gesteckten Verhaltensziele umsetzen kann, die Giraffe für diesen Tag als Begleiter.

Ziele: Positives Verhalten wird verstärkt, negative Sprache in positive verwandelt. Die Benutzung der Giraffensprache erfordert die Reflexion der eigenen Sprache. Die Reflexionsfähigkeit wird damit gefördert und die Grundlage für Verhaltensänderungen geschaffen.

weitere Anregungen:

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Aktiv für soziales Lernen. Gewaltprävention an beruflichen Schulen. Stuttgart 2008.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Innenministerium und Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg: Aktiv gegen Gewalt. Ein Reader der Initiative „aktiv gegen Gewalt“. Stuttgart 2008 (3. Auflage).
- <http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/iag-report3-2011.pdf> (umfangreiche Liste von Programmen zur Gewaltprävention).

Leitfrage 9:

Wie unterstützen die Lehrkräfte den Aufbau von tragfähigen sozialen Netzwerken für Einzelne?

- Unterstützung des Aufbaus und der Pflege von Freundschaften innerhalb des Klassenverbunds oder der Schule, Förderung des sozialen Miteinanders in der Gruppe;
- Unterstützung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten (Beispiele in „Wir können auch anders“ von C. Spies oder der Veröffentlichung des Landesjugendringes 2010);
- Eltern auf die Bedeutung von sozialen Netzwerken aufmerksam machen und gegebenenfalls beim Aufbau von Kontakten (zum Beispiel zu Vereinen) unterstützen;
- Förderung von Empathie, Fairness, Offenheit und Toleranz (siehe Beispiel „No blame approach“ oder Handreichung „Sozial Verhalten Lernen“ 2006);
- ...

„No-Blame-Approach“ (siehe Beschreibung hier:

www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/auffaelligkeiten/mobbing/)

"No Blame Approach" ist eine in Deutschland noch neue und gleichzeitig zunehmend angewandte Methode, um Mobbing in der Schule zu begegnen. Der Ansatz wurde Mitte der 80er Jahre in England von Barbara Maines und George Robinson entwickelt und später in der Schweiz aufgegriffen und mit viel Erfolg dort gegen Mobbing eingesetzt. Die Faszination des Ansatzes liegt darin begründet, dass er – trotz der schwerwiegenden Problematik – vollständig auf Schuldzuweisungen und Bestrafungen verzichtet. Vielmehr wird der "Teufelskreis von Mobbinghandlungen" dadurch durchbrochen, dass Anführer und Mitläufer in die Lösung des Mobbingproblems einbezogen werden. "No Blame Approach" ist ein praktischer Interventions- und Handlungsansatz für die Schule, um Mobbing unter Schülerinnen und Schülern innerhalb kurzer Zeit zu beenden.

Weitere Beispiele

- Übungen zur Förderung von Selbstwahrnehmung und Kommunikation in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Sozial Verhalten Lernen. Für die erzieherische Arbeit in Schulen und Jugendarbeit. Stuttgart 2006.
- Ideen, wie eine gewaltfreie Kommunikation eingeübt werden kann, in Landesjugendring: Das können wir besser. Methodische Bausteine. Stuttgart 2010. Download unter Service/Publicationen auf www.ljr bw.de

Leitfrage 10:

Über welche Regel- und Ordnungssysteme verfügt die Klasse?

- Gemeinsame Definition in der Klasse von kränkendem, demütigendem, abwertendem und nicht hinnehmbarem Verhalten, aber auch von akzeptierter Streitkultur (siehe Beispiel „Monatsregel“);
- gemeinsames Erarbeiten von Regeln; Einbindung von Eltern und Schülerschaft; Auswahl weniger, aber verbindlicher Regeln;
- Klassenregeln an Schulregeln anpassen;
- Hilfen zur Einhaltung der Regeln;

- Absprachen zum Umgang mit Sanktionen; Transparenz der Konsequenzen;
- Sanktionen mit Hilfsangeboten verknüpfen (Prävention weiterer Schwierigkeiten);
- Anleitung zu einer äußeren Ordnung: gemeinsam entwickelte und allen einsichtige Ablage- und Ordnungssysteme; wenn räumlich möglich Lernzonen; klare räumliche Strukturierung („Funktionsräume“) sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene;
- ...

Einheitliche „Monatsregel“

Die Schülerinnen und Schüler einigen sich gemeinsam mit den Lehrkräften auf zwölf für alle gültige Regeln. Um die Schülerinnen und Schüler aktiv am Prozess der Regelfindung zu beteiligen, wählen sie im Klassenverband für sie wichtige Regeln, die dann von den Klassenlehrerinnen und -lehrern zusammengetragen werden. Die am häufigsten genannten Regeln werden in den Wandkalender aufgenommen. Zur visuellen Unterstützung malen die Schülerinnen und Schüler zu jeder dieser Regeln ein Bild. Die zwölf Regeln werden zu einem großen Wandkalender zusammengefügt, der gut sichtbar für alle in der Aula hängt. Jeden Monat wird nun eine Regel ausgewählt (die Monatsregel), auf die in diesem Monat besonders geachtet werden soll.

Ziele:

- Für alle Beteiligten klare und verbindliche Regeln;
- sichtbare Partizipation der Schülerinnen und Schüler und damit auch bessere Akzeptanz der Regeln;
- der Fokus ist jeden Monat nur auf eine Regel gerichtet, das erleichtert die Einhaltung und überfordert die Kinder nicht mit einem ganzen Regelkatalog;
- alle Beteiligten werden täglich an die Monatsregel erinnert.

„CHANCE-RAUM“

Auf der Grundlage des „SOZIALER-TRAININGSRAUM“-Programms wurde in einer Gesamtlehrerkonferenz entschieden das so genannte „CHANCE-RAUM“-Programm an der Schule durchzuführen. Der CHANCE-RAUM wurde eingerichtet, alle notwendigen Organisations-, Trainings- und Informationsaufgaben wurden durchgeführt. Die Stunden, die Lehrkräfte als Trainer im CHANCE-RAUM verbrachten, wurden als halbe Deputatsstunde verrechnet. Um die Transparenz der Vorgänge im CHANCE-RAUM für alle Beteiligten zu verbessern und die gewonnenen Daten im Sinne der gezielteren Einflussnahme auf defizitäre Verhaltensmuster eines Teils der Schülerinnen und Schüler besser verwerten zu können, wurde ein netzbasiertes Programm entwickelt, welches auch die Verwaltung der Abläufe vereinfachen und papierlos machen sollte.

Ziele

Das erste Ziel des CHANCE-RAUM-Programms besteht darin, die lernbereiten Schülerinnen und Schüler zu schützen und ihnen entspannten, ungestörten Unterricht zu ermöglichen, indem der störend Handelnde in den separaten Raum geschickt wird.

Das zweite Ziel ist, häufig störenden Schülerinnen und Schülern Hilfen anzubieten. Die Hilfen sind darauf ausgerichtet, deren Sozialverhalten zu verbessern und ihnen die notwendigen sozialen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln.

Umsetzungsschritte

- Bekanntmachung der drei Regeln und der Verhaltensziele in der Gesamtlehrerkonferenz und in der Klassendiskussion;
- Aufhängen von Transparenten mit den drei Grundregeln in den Unterrichtsräumen;
- Einrichtung, Gestaltung, Pflege und Organisation des CHANCE-RAUMS und der dort stattfindenden Abläufe;
- jährliche Aktualisierung und Verteilung des CHANCE-RAUM-Flyers und Information des Kollegiums;
- Einführung und Schulung des Personals im Raum. Erstellung und Aktualisierung von schriftlichen Tätigkeitsbeschreibungen;
- Mandantenbindung für das CHANCE-RAUM-Personal: Jeder Fall wird bis zum Abschluss betreut. Das betrifft die Erstellung, Besprechung und Rückgabe des Rückkehrplans und die Durchführung von Hilfsangeboten und Maßnahmen bei häufigem Trainingsraumbesuch;
- Kooperation mit Schulsozialarbeit und anderen Institutionen innerhalb der Schule zur gezielten Hilfe bei der Häufung von bestimmten Verhaltensproblemen;
- Berichterstattung bei der Schulleitung und vor der Gesamtlehrerkonferenz zu Auffälligkeiten im Zusammenhang mit der Auswertung der Nutzung des CHANCE-RAUMS;
- regelmäßige Evaluation aller mit dem CHANCE-RAUM verbundenen Abläufe durch Befragung aller Beteiligten und Auswertung der Statistik;
- Angebot der Beaufsichtigung einzelner Schülerinnen / Schüler oder kleiner Schülergruppen mit individuellen Arbeitsaufgaben;
- Angebot eines Time-out-Raums für die Grundschule.

Nähere Beschreibung des Projekts in:

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): „SE2 - Das Programm ‚Sozialer Trainingsraum – Umgang mit Unterrichtsstörungen‘“, Stuttgart 2007.

Leitfrage 11:

Wie unterstützen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler in belastenden Situationen?

- Kreative Ausdrucksformen, um sich auszudrücken und dadurch mögliche Belastungen „bearbeiten“ zu können (zum Beispiel Rollenspiele oder freies künstlerisches Gestalten unter Anleitung);
- Rückzugsmöglichkeiten anbieten;
- Schule und Unterricht ist flexibel genug, um auf die Bedürfnisse und Gefühlslagen der Kinder und Jugendlichen reagieren zu können;
- nach Erfahrungen des Scheiterns neue Wege gemeinsam mit Schülerinnen, Schülern und Eltern angehen (Hilfen können hier schulpsychologische Beratungsstellen an den staatlichen Schulämtern geben);
- Wissen über positive und negative Einflussfaktoren im Unterricht (siehe Kapitel 4.1.5);
- ...

Schülersprechstunde

Die Schülersprechstunde findet zu einer festgelegten Nachmittagsstunde statt. Die Schülerinnen und Schüler können mit allen Problemen, die sie beschäftigen, zur betreuenden Person kommen und sie hört ihnen zu. Es herrscht das Prinzip der Schweigepflicht (Ausnahme Straftaten). Die Schülersprechstunde wird von einer Person (Schulsozialarbeiterin, Schulsozialarbeiter, Beratungslehrkraft oder einer anderen dafür geeigneten Lehrkraft) durchgeführt, zu der die Schülerinnen und Schüler Vertrauen haben. Diese Person fungiert auch als Verbindungsstelle zu externen Beratungsstellen und Fachleuten.

Ziele:

- Schulische, häusliche und persönliche Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen oder Schüler können im vertrauten, verschwiegenen Rahmen angesprochen werden.
- Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich von der Schule und den Lehrkräften wertgeschätzt.

weiteres Beispiel:

Wahrnehmung von und Handlungsmöglichkeiten bei Schulschwänzen in Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Aktiv gegen Schulschwänzen. Stuttgart 2006.

Leitfrage 12:

Wie verstehen und gestalten Lehrkräfte und Eltern ihre Zusammenarbeit?

- Freiräume schaffen, in denen die Zusammenarbeit im Zentrum steht;
- Ziel der Zusammenarbeit reflektieren: Informationsaustausch, Beratung, emotionale Unterstützung, Planung und Durchführung von pädagogischen Maßnahmen;
- regelmäßige Gespräche (zum Beispiel zweimal im Jahr) zum Aufbau und zur Pflege der Beziehung, unabhängig davon ob ein konkreter Anlass beziehungsweise Schwierigkeiten vorliegen;
- Reflexion über das jeweilige Rollenverständnis und die jeweiligen Erwartungen;
- Wahrung einer professionellen Distanz und Erkennen der eigenen Grenzen (Hilfe suchen bei über pädagogische Themen hinausgehenden Problemen, siehe Teil 4);
- ...

Einheitlicher Schuljahresplaner (siehe Anhang)

Die Schülerinnen und Schüler erhalten zu Beginn des Schuljahres einen Schuljahresplaner, in dem auf den ersten Seiten alle wichtigen Informationen zur Organisation des Schulalltags zusammengefasst sind (Schulregeln, Verhalten im Krankheitsfall, Unterrichtszeiten, Kontaktdaten, Infos zur Ganztagesbetreuung). Außerdem dient dieses Heft als Hausaufgaben- und Mitteilungsheft.

Ziele:

- Transparenz für Schülerinnen, Schüler und Eltern über bestehende Regeln im Schulleben;
- Ermöglichung besserer Zusammenarbeit zwischen den Eltern, Lehrkräften und der Ganztagesbetreuung.

weiteres Beispiel:

Modul A, Kapitel 3.2: Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern – Empfehlungen an Lehrkräfte, S. 136 ff

(www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/handreichungen/)

3.4 Leitfragen für die Entwicklung eines Schulkonzeptes

Leitfrage 13:

Wie sichert die Schule, dass Lehrkräfte im Umgang mit belastenden Situationen Unterstützung erhalten?

- Gemeinsame Verständigung auf den Umgang mit schwierigen Situationen, zum Beispiel durch klare Absprachen, was bei Unterrichtsstörung, Regelverstößen oder Leistungsverweigerung zu tun ist;
- fest etablierte Formen der kollegialen Unterstützung bei Schwierigkeiten mit Schülerinnen oder Schülern, bei der Diagnostik und der Gestaltung von Förderung (siehe Beispiel „Offene Türen“);
- gegenseitige emotionale Unterstützung innerhalb des Kollegiums;
- Unterstützung beim Aufbau einer professionellen inneren Distanz;
- Fortbildungen, pädagogische Tage, ... zum Thema ermöglichen (Ansprechpartner siehe unter „weitere Beispiele“);
- Aufbau eines Netzwerks von Partnern inner- und außerhalb der Schule mit dem Ziel, dass die Lehrkräfte wissen, wo sie sich Hilfe holen können (die Schulämter, bzw. die Arbeitsstellen Kooperation an den Schulämtern führen in der Regel eine aktuelle Liste über Partner und Zuständigkeiten in der Region; siehe dazu auch Kapitel 4.2);
- ...

Kurzbeschreibung für "Offene Türen"

Während des Unterrichts bleiben die Klassenzimmertüren geöffnet. Die Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit auch den Raum außerhalb des Klassenzimmers für das Lernen zu nutzen. Um ein zielgerichtetes Lernen zu unterstützen, stehen bestimmte Lernarrangements wie zum Beispiel Lerninseln (kleinere Tischecken auf den Fluren) zur Verfügung.

Ziele:

- Die räumliche Entzerrung fördert konfliktfreies Lernen.
- Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird gefördert.
- Eine engere Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen wird ermöglicht und fördert die Entlastung für jede Einzelne und jeden Einzelnen.

weitere Beispiele:

- Konstanzer Trainingsmodell (siehe Literatur im Anhang).
- Fortbildungen zum Umgang mit Konflikten werden an der Lehrerakademie in Bad Wildbad sowie im Rahmen von SchILF an den staatlichen Schulämtern angeboten.
- Ansprechpartner für die Begleitung pädagogischer Tage könnten die Seminare für Didaktik und Lehrerbildung, Abteilung Sonderschulen, in Stuttgart und Freiburg, die PH Lud-

wigsburg / Reutlingen (Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung), die staatlichen Schulämter (vor allem die Arbeitsstellen Kooperation), die Regierungspräsidien (Abteilung 7) oder das Kontaktbüro Prävention am Kultusministerium sein.

Leitfrage 14:

Welche Möglichkeiten schafft die Schule zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in (für alle) herausfordernden Situationen?

- Klare Absprachen zu Grenzen, Regeln und möglichen Interventionen, die im Kollegium abgestimmt und den Schülerinnen und Schülern transparent sind;
- dauerhafte Unterstützungsmöglichkeiten finden (zum Beispiel Verhaltensvereinbarungen oder spezielle Förderangebote; siehe dazu Kapitel 4.1.1 und 4.1.5);
- Raum und Zeit schaffen, um Gründe des Handelns darzulegen (Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter können in dieser Hinsicht eine neutrale Instanz sein);
- Problemlösungsmöglichkeiten anbieten bzw. durch bestimmte Strukturen bei der Problemlösung unterstützen;
- Reduzierung unkontrollierter Bereiche im Schulhaus und auf dem Schulgelände;
- geschützte Räume und Zeiten schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler scham- und angstfrei über sie belastende Situationen sprechen können (zum Beispiel durch einen offenen Unterrichtsbeginn oder Angebote wie das Beispiel „Mädchen-AG“);
- ...

Leitfrage 15:

Mit welchen Maßnahmen wirkt Schule Stigmatisierungen beziehungsweise Ausgrenzungen (Gewalt, Mobbing, ...) entgegen?

- Respektvoller Umgang zwischen allen am Schulleben Beteiligten;
- Schutz von Betroffenen und Beschuldigten;
- Aufbau von Wissen zu den Problematiken (siehe dazu „Ansprechpartner“ oben);
- Konzepte zur Prävention und frühzeitigen Intervention (siehe Kapitel 3.5.1);
- Aufbau eines Netzwerks mit internen und externen Partnern (geschulte Lehrkräfte an der Schule, Schulsozialarbeit, aber auch Partner von außen – siehe dazu Kapitel 4.2);
- ...

Hinweise in:

- Anregungen und Hilfen für die Integration von sozialem Lernen in den Unterricht in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Aktiv für soziales Lernen. Gewaltprävention an beruflichen Schulen. Stuttgart 2008.
- Hilfen zum Aufbau von schulischen Strukturen, um Gewalt vorzubeugen bzw. zu begegnen in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Innenministerium und Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg: Aktiv gegen Gewalt. Ein Reader der Initiative „Aktiv gegen Gewalt“. Stuttgart 2008 (3. Auflage).
- Beschreibung zahlreicher Programme und Projekte zum sozialen Lernen, zur Sucht- und Gewaltprävention in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Roter

Faden Prävention. Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Gewalt- und Suchtprävention. Stuttgart 2013.

Leitfrage 16:

Welche demokratischen Grundsätze, Werte, Normen und Regeln prägen das Schulleben?

- Gegenseitige Wertschätzung und Achtung aller Beiträge / Meinungen ist die Grundlage für ein demokratisches Miteinander;
- Etablierung von Mitspracheformen für Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler, Eltern und Netzwerkpartner;
- Gesprächskultur im Unterricht, in Konferenzen und allen Formen des Miteinanders etablieren;
- gemeinsame Definition von Werten und Normen, aber auch von kränkendem, demütigendem, abwertendem und nicht hinnehmbarem Verhalten;
- gemeinsames Erarbeiten von Regeln; Einbindung von Eltern und Schülerschaft; Auswahl weniger, aber verbindlicher Regeln;
- Absprachen zur Dokumentation von Regeln;
- Absprachen zum Umgang mit Sanktionen, Transparenz der Konsequenzen;
- ...

Leitfrage 17:

Welche Partner unterstützen die Schule

- **bei der Wahrnehmung von Schwierigkeiten und der Planung von Förderung?**
- **bei der Einbindung der Schülerinnen und Schüler in soziale Netzwerke?**
- **beim Aufbau von tragfähigen Netzwerken für Einzelne?**
- Partner benennen und dokumentieren, zum Beispiel mit Hilfe von Schaubildern oder Listen, vor allem im Hinblick auf die Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen;
- Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der Partner transparent machen als vorwiegende Aufgabe der Schulleitung (hier helfen die Listen der staatlichen Schulämter, beziehungsweise der Arbeitsstellen Kooperation),
- Vertrauen und Respekt als Handlungsgrundsätze in der Kommunikation der Partner etablieren;
- Förderung des Soziallebens in der Gruppe (siehe dazu beispielsweise die Übersicht über geeignete Programme in „Roter Faden Prävention“ des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg);
- ...

Übersicht über Partner und ihre Kompetenzen in Kapitel 4.2.

Leitfrage 18:

Wie sichert die Schule die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler?

- Grundlegend sind Wertschätzung und Anerkennung der Schülerinnen und Schüler;
- Rhythmisierung des Schulalltags (Begegnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten schaffen, Verlässlichkeit und Struktur sichern);
- Bewegungsangebote (siehe „weitere Beispiele“);
- Eltern sowie Schülerinnen und Schüler über Ernährung und andere Versorgungsaspekte wie Kleidung und ausreichend Schlaf informieren, gegebenenfalls in Einzelfällen Lösungen zur Befriedigung dieser Bedürfnisse in den Schulalltag einbinden;
- Evaluation der Angebote im Hinblick auf die Befriedigung individueller Bedürfnisse;
- ...

Beispiele:

- Klasse 2000: Programm zur Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltprävention in der Grundschule (siehe www.klasse2000.de),
- Ein umfassendes Schulkonzept zur Prävention von Schwierigkeiten ist "Leichtigkeit und Gleichgewicht", das an der Grundschule Pattonville entwickelt wurde. Informationen zu diesem Konzept finden Sie in "Lehren&Lernen"¹⁸ und unter www.pattonville.lb.schule-bw.de.

3.5 Hinweise und Material zur Entwicklung von Schulkonzepten

3.5.1 Hinweise aus der Forschung

Wenn Schulen sich auf den Weg machen, ein Konzept zur Förderung von Verhalten und Aufmerksamkeit zu erarbeiten, bestehende Konzepte zu prüfen oder geeignete Programme auszuwählen¹⁹, sollten folgende Aspekte aus der Präventionsforschung²⁰ und aus Studien zur Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen²¹ Beachtung finden:

- Ressourcenorientierung, das heißt das Ansetzen an den Stärken der Kinder und Jugendlichen und nicht das Beheben von Entwicklungsdefiziten;
- Stärkung der pädagogischen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkraft als Voraussetzung für gelingendes Lernen (Beziehungsdidaktik);
- Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz, zum Beispiel durch Elternbildungs- und -beratungsangebote gemeinsam mit Partner wie dem Jugendamt, dem sonderpädagogischen Dienst sowie Ärztinnen und Ärzten oder Therapeutinnen und Therapeuten;
- vom System ausgehen, das heißt alle am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten tragen die Angebote mit, bestenfalls sind sie sogar involviert. Die Angebote setzen an der Lebenswirklichkeit der Kinder, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen und deren Familien an;

¹⁸ Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Heft 6 – 2010, 36. Jahrgang. Neckar-Verlag Stuttgart.

¹⁹ Einen Überblick über Projekte und Programme zu verschiedenen Themen gibt das Heft „Roter Faden Prävention“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013

²⁰ Greenberg et al. 2000, Heinrichs et al. 2002, Durlack 2003, Beelmann 2006

²¹ Schlack et al. 1989

- Angebote auf allen institutionellen Ebenen, das heißt die Schule muss entscheiden, welche Maßnahmen in der Schulorganisation, in der Klasse, in der Arbeit der Lehrkraft, für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler, die Eltern und externe Partnerinnen und Partner greifen. Idealerweise sollten diese Maßnahmen auch aufeinander bezogen sein;
- Eingesetzte Verfahren orientieren sich an resilienzfördernden Schutzfaktoren und nehmen mit Übungselementen möglichst direkten Einfluss auf das Verhalten;
- alle Maßnahmen können in den Alltag integriert werden und sind nicht additiv.

Ein Beispiel für ein vernetztes Schulkonzept ist in Abbildung 1 dargestellt.

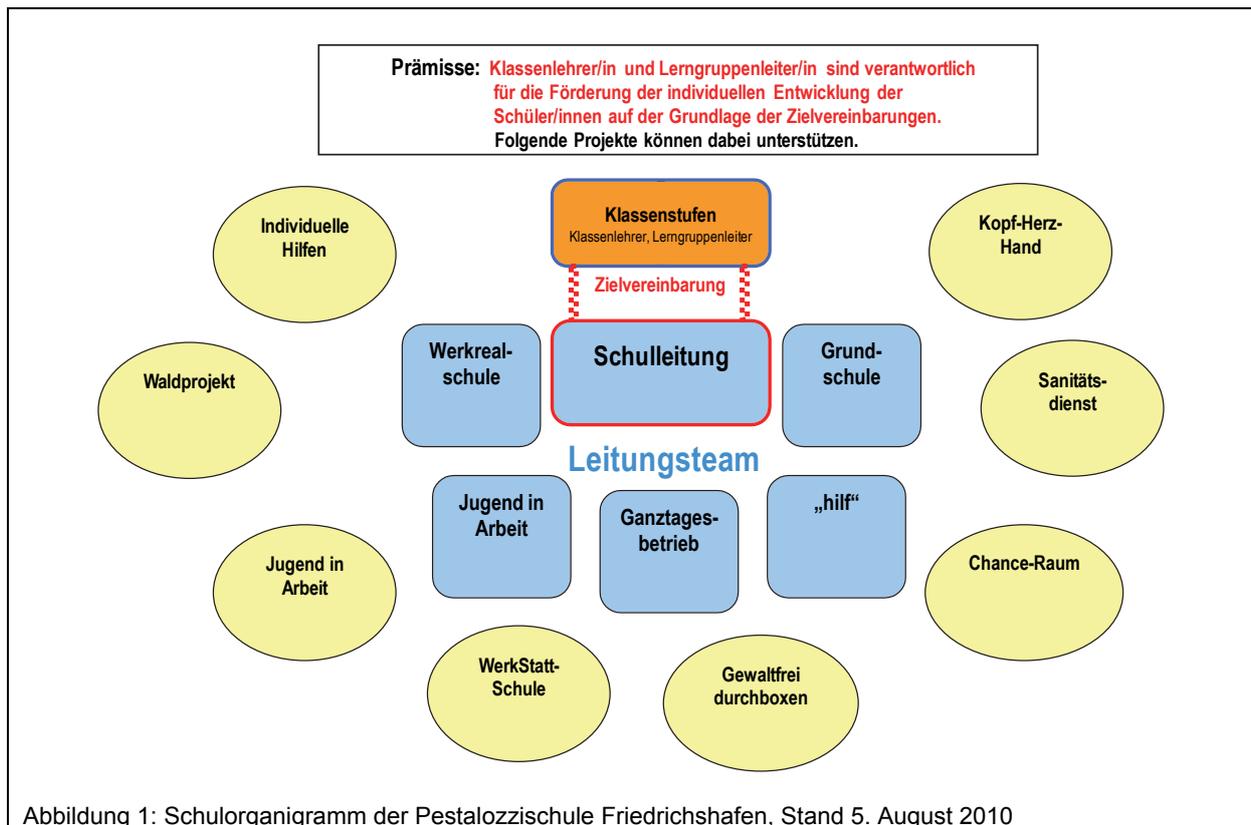


Abbildung 1: Schulorganigramm der Pestalozzischule Friedrichshafen, Stand 5. August 2010

3.5.2 Vorschlag für die Nutzung der Leitfragen

Hat man sich als Schule dafür entschieden, sich auf den Weg zu machen und gemeinsam das Schulkonzept im Hinblick auf den Schwerpunkt „Verhalten und Aufmerksamkeit“ weiterzuentwickeln, bietet es sich an, dies im Rahmen eines pädagogischen Tages zu tun. Die Leitfragen können dabei als Einstieg in die Thematik und als Grundlage dienen, die darüber hinaus viele Impulse für die Weiterarbeit und intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik bietet. Für die erfolgreiche Weiterentwicklung eines Schulkonzeptes ist es wichtig, dass sich möglichst das ganze Kollegium mit der Thematik auseinandersetzt und aktiv an der Entwicklung und Umsetzung beteiligt. Bei dem vorliegenden Nutzungsvorschlag für die Handreichung in Form eines pädagogischen Tages ist bewusst darauf geachtet worden, das Kollegium am gesamten Prozess zu beteiligen. Dies geschieht in Form von Arbeits- und Interessensgruppen, die schon vor dem eigentlichen pädagogischen Tag von einem Planungs-

team angeleitet werden. Dadurch kann der pädagogische Tag für eine intensive inhaltliche Beschäftigung genutzt werden.

Möglicher Ablauf eines pädagogischen Tages mit Vor- und Nachbereitung:

Vorbereitung einer ersten Gesamtlehrerkonferenz zum Thema durch das Planungsteam:

- Jede Kollegin und jeder Kollege bekommt die Leitfragen und beantwortet diese individuell in Schriftform. Um einen schnellen Überblick über den IST-Stand zu bekommen, bietet sich auch alternativ oder ergänzend das Ausfüllen der unten aufgeführten Checkliste an. Diese stützt sich auf die Ergebnisse der Resilienzforschung.
- Die Antworten werden vom Planungsteam gebündelt und ausgewertet.
- Ausbaufähige Bereiche werden identifiziert und daraus Arbeitsfelder abgeleitet (zum Beispiel Wahrnehmung/Beobachtung von Schwierigkeiten, Entwicklung von Regeln, ...).
- Die Planungsgruppe bereitet auf dieser Grundlage Material zur Verwendung am pädagogischen Tag für die einzelnen Arbeitsfelder vor.

Gesamtlehrerkonferenz 1

- Vorstellung des Themas "Herausforderndes Verhalten – Schul- und Unterrichtsentwicklung", gegebenenfalls mit der Präsentation zur Handreichung: www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/handreichungen/;
- Bildung eines Planungsteams zur Steuerung des Prozesses.

Gesamtlehrerkonferenz 2

- Vorstellung der Ergebnisse der Befragung und der ausgewählten Arbeitsfelder;
- Bildung von Gruppen zu den entsprechenden Arbeitsfeldern.

Aufgabe bis zum pädagogischen Tag: Material zum Arbeitsfeld, soweit bereits vorhanden, sammeln und mitbringen.

Pädagogischer Tag

- Die Arbeitsgruppen erhalten Material (Seiten der Handreichung zu den gewählten Arbeitsfeldern) und folgenden Arbeitsauftrag:
- *Ermitteln Sie in der Arbeitsgruppe den IST-Stand der Schule in Bezug auf das Arbeitsfeld.*
- *Ermitteln Sie in der Arbeitsgruppe den SOLL-Stand und formulieren Sie Ziele, die Sie für die Schule oder sich selbst für erstrebenswert halten (möglichst operationalisiert). Legen Sie fest, mit welchen Maßnahmen Sie diese Ziele erreichen wollen. Die Handreichung und Ihr mitgebrachtes Material liefern hierfür Hinweise.*
- Die Ergebnisse werden im Plenum (alternativ dazu: in der GLK) vorgestellt. Das Kollegium einigt sich auf ein bis zwei Ziele (zum Beispiel mit Hilfe einer Punktabfrage).
- Im Anschluss daran erhält jede Arbeitsgruppe folgenden Auftrag:
- *Erarbeiten Sie einen Projektplan für die vereinbarten Ziele.*
- *Legen Sie dabei erste Maßnahmen, Zuständigkeiten, Indikatoren und den zeitlichen Ablauf fest.*

Nachbereitung durch das Planungsteam:

Das Team erarbeitet auf Grundlage der Ergebnisse aus der Gruppenphase Umsetzungsschritte und legt Verantwortlichkeiten und ein Datum zur Zielüberprüfung fest. Diese Planungen werden der Gesamtlehrerkonferenz zur Abstimmung vorgelegt. Änderungswünsche arbeitet das Planungsteam gegebenenfalls ein. Anschließend legt es den Projektplan im Lehrerzimmer aus und sorgt für die Aufnahme in die schulische Qualitätsdokumentation (gegebenenfalls Absprachen diesbezüglich mit anderen Verantwortlichen).

Arbeitsfeld: _____
 Teammitglieder: _____

Ziel	Maßnahmen / Zuständigkeiten	Indikator qualitativ / quantitativ	Ist-Wert	Soll-Wert	Termin der Zielerreichung

Abbildung 2 (Arbeitsgruppe der Handreichung): Vorlage zur Analyse der Arbeitsfelder

Ziel	Maßnahmen / Zuständigkeiten	Indikator qualitativ / quantitativ	Ist-Wert	Soll-Wert	Termin der Zielerreichung

Abbildung 3 (Arbeitsgruppe der Handreichung): Vorlage eines Projektplanes

Arbeitsfeld: *Personale Kompetenzen von Schülern*

Teammitglieder: _____

Ziel	Maßnahmen / Zuständigkeiten	Indikator qualitativ / quantitativ	Ist-Wert	Soll-Wert	Termin der Zielerreichung
Die Schülerinnen und Schüler lernen eigene Empfindungen und Wünsche auszudrücken, die anderer zu akzeptieren und Verantwortung zu übernehmen.	Zuständigkeit: Alle Klassenlehrer der Klassenstufen 3 und 4. Maßnahme: In den Klassenstufen 3 und 4 findet einmal in der Woche ein Klassenrat statt.	In den Tagebüchern wird die wöchentliche Durchführung des Klassenrates dokumentiert.	50 % (nur die dritten Klassen)	100 % (alle dritten und vierten Klassen)	Ende des nächsten Schuljahres
...

Abbildung 4 (Arbeitsgruppe der Handreichung): Beispiel eines ausgefüllten Projektplanes

<p>Ebene der Einrichtung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formen kollegialer Unterstützung (kollegiale Fallberatung, Supervision,...) <input type="checkbox"/> Bereitstellen von Ressourcen (Fortbildungen, Materialien etc.) <input type="checkbox"/> Ganztagesbetreuung <input type="checkbox"/> Partizipation als gelebtes Prinzip <input type="checkbox"/> Wertschätzendes Klima <input type="checkbox"/> Systematische Koordination von Fördermaßnahmen und Kooperation <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ 	<p>Ebene der Schülergruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Partizipationsmöglichkeiten (zum Beispiel Klassenrat) <input type="checkbox"/> Feedbackkultur <input type="checkbox"/> Konfliktkultur (Streitschlichtung) <input type="checkbox"/> Peer-Culture (Kinder stärken Kinder) <input type="checkbox"/> Individuelle Entwicklungsgespräche <input type="checkbox"/> Methodencurriculum <input type="checkbox"/> Wochenplanarbeit <input type="checkbox"/> Rhythmisierung des Unterrichts <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
<p>Ebene der Schülerin / des Schülers</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entwicklungs- und Lernbeobachtungen des Kindes <input type="checkbox"/> Beobachtung des individuellen Lernprozesses (Selbstbeobachtung) <input type="checkbox"/> Anerkennungskultur kindlicher Leistungen <input type="checkbox"/> kooperative Lernformen <input type="checkbox"/> außerunterrichtliche Veranstaltungen <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ 	<p>Ebene der Eltern / externer Partner</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Beratungs- und Informationsangebote (Themenelternabende, Elternsprechtage,...) <input type="checkbox"/> Elternbildungsangebote <input type="checkbox"/> Individuelle Entwicklungsgespräche <input type="checkbox"/> gemeinsame Planung und Gestaltung des Schullebens <input type="checkbox"/> Aufbau eines Netzwerks externer Partnerinnen und Partner (frühe Hilfen, Jugendamt,...) <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____

Abbildung 5 (Arbeitsgruppe der Handreichung): Checkliste

Die Inhalte der Checkliste orientieren sich an den Ergebnissen der Resilienzforschung (vgl. Kapitel 3.1).

4 Material zu den Leitfragen

Fragen verlangen nach Antworten. Im Prozess der Lösungssuche unterstützt das vierte Kapitel die Schulen. Es liefert Grundlagen

- zur Frage wie Förderung in der Schule als System angelegt sein muss, damit sowohl Prävention als auch Intervention möglich sind (System der gestuften Hilfen),
- zur Beobachtung im Unterricht und zur Ableitung von Förderangeboten,
- zu pädagogischen Interventionsstrategien, wenn Schwierigkeiten auftreten.

Darüber hinaus gibt dieses Kapitel einen Überblick über mögliche Partner und geht exemplarisch auf die Eltern, auf den sonderpädagogischen Dienst, die Jugendhilfe und das Sozialpädiatrische Zentrum ein. Die Zusammenarbeit aller an Bildung, Erziehung und Gesunderhaltung Beteiligten ist notwendig, damit die Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen gelingen kann. Ebenso haben die Lehrkräfte einen Anspruch auf Beratung und Unterstützung in ihrer täglichen Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern. Anhand eines Überblicks zu ADHS wird klar, wie all diese Grundsätze im Alltag zusammenwirken können.

4.1 Zur Klassen- und Schulebene

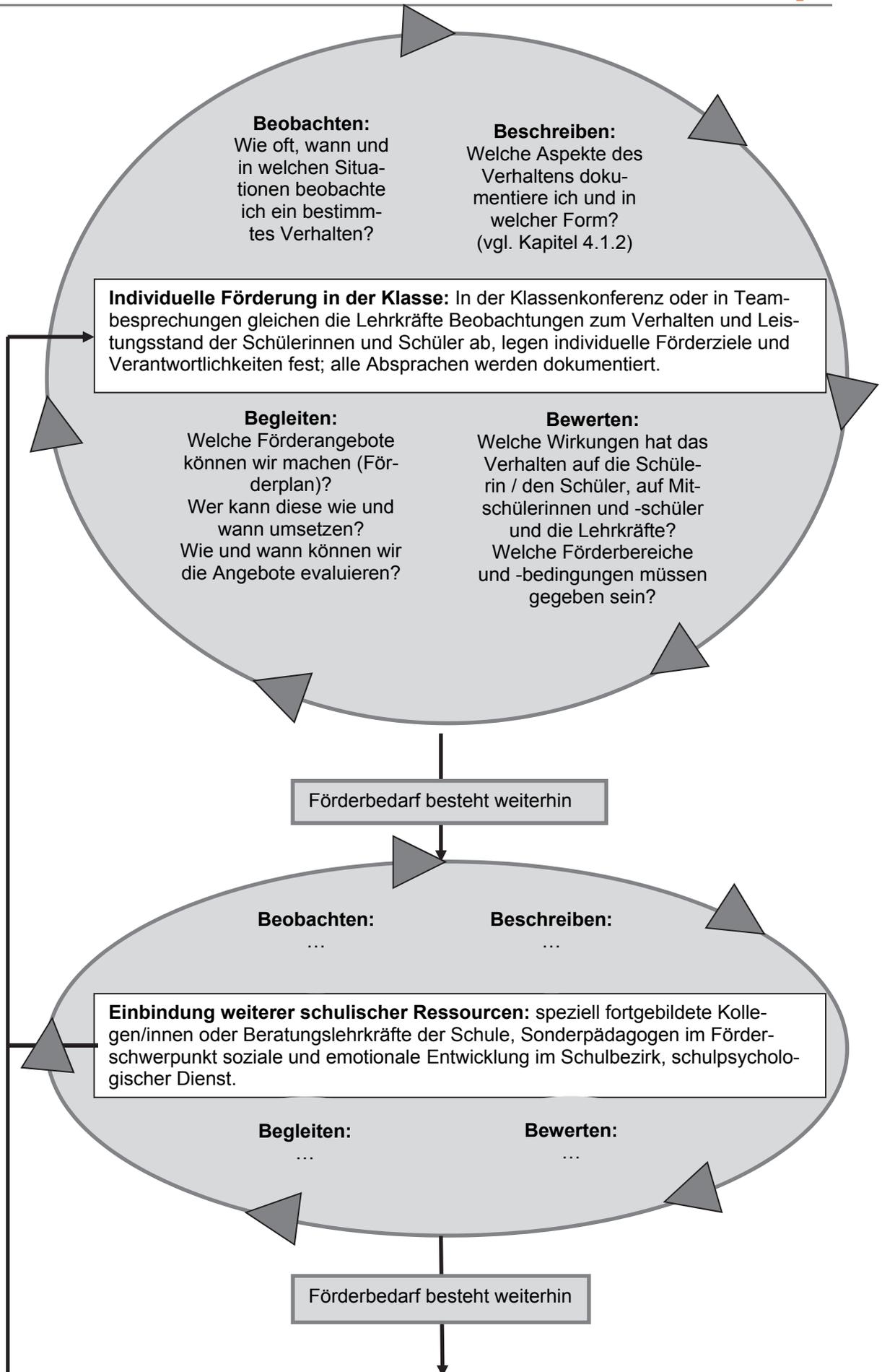
4.1.1 Verhalten beobachten und verstehen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln

Das System der gestuften Hilfen

Die Entscheidung, wann welche Förderung notwendig ist, trifft eine Lehrkraft nicht allein. Das folgende Schaubild stellt dar, welche Schritte im System der gestuften Hilfen aufeinander folgen, wenn besondere Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit auftreten. Rechtlich geregelt ist dieses Verfahren in der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 22. August 2008²². Es ist Aufgabe der Schule dafür zu sorgen, dass alle Schritte realisiert werden, indem Klassenkonferenzen und Teambesprechungen stattfinden, gemeinsame Beobachtungsverfahren eingesetzt werden oder das Netzwerk an Unterstützungssystemen an der Schule bekannt ist. Das System ist aufgegliedert in Teilschritte, die zur Planung von Förderung notwendig sind. Diese sind in der folgenden Grafik als Kreise hinzugefügt und in Frageform formuliert. Grundlage dafür ist das Konzept eines Förderkreislaufs wie er in „Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“²³ beschrieben ist.

²² Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999 (K. u. U. S. 45), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008 (K. u. U. S. 149, ber. S. 179).

²³ vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung: Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. NL-01. Stuttgart 2009.



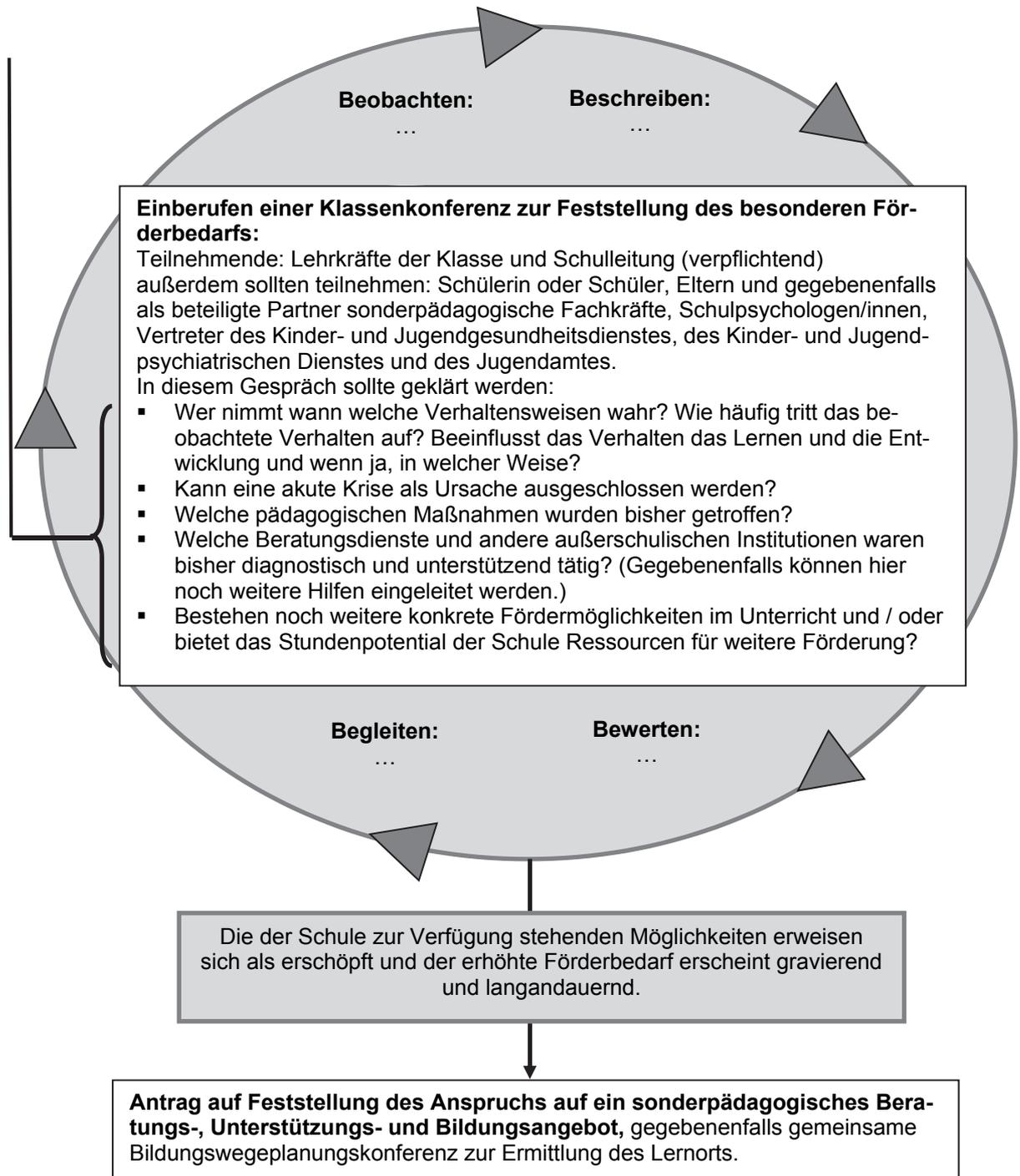


Abbildung 6 (K. Düser): Übersicht über das System der gestuften Hilfen in Baden-Württemberg in Verbindung mit dem dahinterliegenden Förderkreislauf nach „Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ 2009

Die Planung von Förderangeboten am Beispiel Ben

Auf der Stufe der individuellen Förderung soll das Vorgehen am Beispiel verdeutlicht werden:

Lehrerin Y ist Bens Klassenlehrerin. Sie erlebt ihn als schwierigen Schüler, mit dem sie regelmäßig Konflikte hat, die in letzter Zeit auch häufig zur Eskalation geführt haben.

1. Beobachten und beschreiben

Lehrerin Y befasst sich mit folgenden Fragen:

- Wann und wie häufig treten Konflikte mit Ben auf?
- Was haben die verschiedenen Konfliktsituationen gemeinsam?
- Was macht die Situationen aus, die ohne Konflikte verlaufen?

Vermutlich wird Frau Y feststellen, dass eskalierende Auseinandersetzungen mit Ben häufig dann zu beobachten sind, wenn er in der Klasse vor seinen Mitschülerinnen und Mitschülern kritisiert wird, sich bloßgestellt fühlt und Sorge haben muss, sein Gesicht zu verlieren, zum Beispiel wenn er Hausaufgaben nicht gemacht oder eine Regel missachtet hat. In Einzelgesprächen ist er auch für kritische Rückmeldungen wesentlich offener.

Mit diesen Beobachtungen geht Lehrerin Y auf ihre Kolleginnen und Kollegen und die Eltern zu und stellt folgende Fragen:

- Treten die Probleme auch in anderen Situationen und bei anderen Personen auf?
- Wann und wie häufig treten diese auf?

Lehrer X beschreibt, dass er zunächst ebenfalls immer wieder Stress mit Ben hatte. Aber dann beobachtete er, dass Ben morgens erst mal in Ruhe gelassen werden muss. Er kommt dann meistens von sich aus ohne Aufforderung in den Sitzkreis. Lehrer X gibt nur selten Hausaufgaben, um die sich häufig daraus ergebenden Konflikte zu vermeiden.

Die Klassenlehrerin Y hält Hausaufgaben dagegen für wichtig, fordert sie ein und zieht Konsequenzen, wenn sie nicht angefertigt werden. Sie erwartet, dass Ben – wie alle anderen Schülerinnen und Schüler – beim Klingeln unaufgefordert im Morgenkreis sitzt. Da Ben diese Erwartung nicht erfüllt, hat sie häufig schon in den ersten Minuten des Unterrichts Konflikte mit ihm.

Die Eltern schildern die Schwierigkeiten mit Ben beim Anfertigen seiner Hausaufgaben und zeigen sich überfordert.

Materialien zur strukturierten Beobachtung finden sich in Kapitel 4.1.2.

2. Bewerten

Gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen sowie den Eltern stellt sich Frau Y folgende Fragen:

- Welche Bedingungen wirken sich belastend auf Bens Verhalten aus?
- Wie können für Ben förderliche Bedingungen geschaffen werden?
- Wie kann jede Lehrkraft diese Bedingungen in ihrem Unterricht umsetzen?
- Wie können die Eltern unterstützend mitwirken?

Bei der Analyse der Beobachtung zeigt sich, dass die Selbstkontrolle in emotional belasteten Situationen ein zentraler Entwicklungsbereich für Ben ist.

- Beim morgendlichen Ankommen werden die Anforderungen an ihn zurückgenommen. Konflikte sollten in Einzelgesprächen ausgetragen werden.
- In der Frage der Hausaufgaben wird ein mit Ben und den Eltern abgestimmtes Verfahren für alle Lehrkräfte entwickelt.
- Klare Verhaltenserwartungen und positive Rückmeldungen können Ben Orientierung geben.
- Die Anfertigung der Hausaufgaben wird im Hausaufgabenheft zurückgemeldet und von den Eltern unterschrieben und belohnt.

3. Begleiten

Gemeinsam verständigt sich das Lehrerteam gemeinsam mit den Eltern auf die Beantwortung der folgenden Fragen:

- Wie werden die vereinbarten Fördermaßnahmen von den Beteiligten umgesetzt?
- In welchen Zeitabständen wird die Entwicklung überprüft?

- Die Lehrkräfte vereinbaren mit Ben, dass er morgens selbst entscheiden kann, ob er am Morgenkreis teilnimmt. (Hinweis: Voraussetzung dafür ist, dass die Klasse an differenzierendes Lernen gewöhnt ist.)
- Seine Teilnahme am Morgenkreis wird positiv gewürdigt und dokumentiert.
- Ben schreibt alle gestellten Hausaufgaben ins Hausaufgabenheft und lässt dies von der Lehrkraft unterschreiben.
- Wenn Ben die Aufgaben angefertigt hat, unterschreibt er im Hausaufgabenheft. Die Eltern unterschreiben nach Kontrolle über die Anfertigung ebenfalls im Hausaufgabenheft. (Beispiel für ein Hausaufgabenheft im Kapitel 4.2.1)
- In einem gemeinsamen Gespräch aller Beteiligten wird die Entwicklung nach vier Wochen überprüft.

Förderplan

für: BenKlasse: 3Datum: 15. Dezemberanwesend: Frau Y, Herr X, Herr Z, Frau W, Frau V, Bens Eltern

Bereich	Förderziel	Maßnahmen	Verantwortlich	Datum der Kontrolle
Umgang mit Anforderungen	Selbstkontrolle in emotional belasteten Bereichen	Ben entscheidet selbst, ob er am Morgenkreis teilnimmt. Sein Verhalten wird dokumentiert und positiv gewürdigt.	Lehrer X und Lehrerin Y	30. Januar
Hausaufgaben	Verhaltenssicherheit	Klare Verhaltenserwartungen: Hausaufgaben werden im Hausaufgabenheft notiert und dort sowohl von Ben als auch von seinen Eltern bestätigt. Positives Verhalten wird gewürdigt.	alle Lehrkräfte Eltern Ben	30. Januar

Abbildung 7 (K. Düser): Förderplan für Ben

4. Reflexion

Im vereinbarten Folgegespräch nach vier Wochen zeigt sich, dass Ben bei Lehrer X immer regelmäßiger am Morgenkreis teilnimmt, während bei Lehrerin Y keine Fortschritte erkennbar sind. Nach wie vor erledigt Ben seine Hausaufgaben unregelmäßig. Die aufgeschriebenen Hausaufgaben werden von allen beteiligten Lehrkräften im Heft unterschrieben, von Ben und seinen Eltern jedoch nur selten.

Das Lehrerteam stellt gemeinsam mit den Eltern fest, dass die eingeleiteten Unterstützungsmaßnahmen nach vier Wochen noch nicht in allen Bereichen den gewünschten Erfolg zeigen. Sie verständigen sich darauf, für die weitere Förderplanung Maßnahmen im erweiterten Umfeld von Ben zu vereinbaren. Daher ist ein erneuter Durchgang der Förderschleife ab dem Schritt „Einbindung weiterer schulischer Ressourcen“ notwendig. Dies wären im Beispiel Ben Unterstützung durch Einbeziehung einer Beratungslehrkraft und die Möglichkeiten zur Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung.

4.1.2 Materialien zur Beobachtung für die Hand der Lehrkräfte

Beispiel 1: Die Lehrerversion der Sozial- und Lernverhalten Einschätzliste (SL-L)²⁴

Die Sozial- und Lernverhalten Einschätzliste (SL-L) ist ein Instrument, das Lehrkräften das Beobachten, Erfassen, Systematisieren und Beurteilen von Verhaltensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler erleichtert. Sie wurde an der Christian-Heinrich-Zeller-Schule in Eppingen-Kleingartach, einer Schule für Erziehungshilfe, von Schulpraktikern, Psychologinnen und Psychologen entwickelt.

Den Verhaltensdimensionen Sozial- und Lernverhalten sind jeweils Teilbereiche zugeordnet:

Sozialverhalten	Lernverhalten
1. Kooperation	8. Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer
2. Selbstwahrnehmung	9. Konzentration
3. Selbstkontrolle	10. Selbstständigkeit beim Lernen

²⁴ Petermann, U. / Petermann, F. unter Mitarbeit von Frey, F. 2006.

4. Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft	11. Sorgfalt
5. Angemessene Selbstbehauptung	12. Motorische Ruhe
6. Sozialkontakt	
7. Umgang mit Regeln und Normen	

Abbildung 8 (F. Frey, Kleingartach): SL-L Verhaltensdimensionen

Diesen zwölf Teilbereichen werden jeweils sechs Items zugeordnet, die das kompetente Verhalten innerhalb des Teilbereichs beschreiben, das auch als „Zielverhalten“ angenommen werden kann. Die positive Formulierung soll den Entwicklungsprozess des jungen Menschen unterstützen, sich auf neue bzw. komplexere Aufgaben einzulassen und die eigene Aktivität dabei zu steuern. Die Beobachtung in der Schule bezieht sich auf die aktuell wahrnehmbaren Kompetenzen bei den im Alltag zu leistenden Herausforderungen. Darunter gibt es, kursiv gedruckt, etwa 200 Beobachtungs- und Beurteilungshinweise. Sie beschreiben mögliche Kontexte, in denen das Verhalten insbesondere in der Schule beobachtbar sein könnte. Dadurch wird klar, wie sich die Items voneinander unterscheiden. Jedes Item wird bezüglich der Häufigkeit des Auftretens eingeschätzt, um eine Aussage darüber zu erhalten, welches Verhalten gehäuft zu beobachten ist. Von besonderem Interesse ist das dann, wenn der Bogen von unterschiedlichen Personen ausgefüllt wird und dadurch Unterschiede in der Wahrnehmung und im Auftreten deutlich werden (siehe Beispiel von Ben):

Die Liste soll Ihnen helfen, auf einer Skala von 0 bis 3 Schülerverhalten einzuschätzen.	
Hierbei bedeutet	
0 = Verhalten tritt nie auf (ca. 0 bis 25 %)	2 = manchmal (ca. 50% bis 75 %)
1 = selten (ca. 25% bis 50 %)	3 = häufig (ca. 75% bis 100%)
Legen Sie das beobachtete Verhalten der letzten vier Wochen zugrunde.	

Abbildung 9 (F. Frey Kleingartach): SL-L Kurzanleitung zur Auswertung

Neben dem Teil, bei dem bestimmte Items eingeschätzt werden müssen, wurde auch ein Teil entwickelt, in dem Anmerkungen niedergeschrieben werden können. Hier können Hinweise zur Beurteilung der Daten und auf die anstehende Förderplanung dokumentiert werden.

Es sind Anmerkungen möglich zu:

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Schulleistungen <ol style="list-style-type: none"> a) Noten in Deutsch und Mathematik b) besondere Stärken und Schwächen in einzelnen Fächern 2. Beobachtungen <ol style="list-style-type: none"> a) im häuslichen Bereich b) im Freizeitverhalten | <ol style="list-style-type: none"> 3. Empfehlungen <ol style="list-style-type: none"> a) medizinische Abklärungen b) pädagogisch-psychologische Erkenntnisse 4. Sonstiges |
|--|--|

Mit der SL-L kann Verhalten beobachtet und beurteilt werden, es können Förderansätze gefunden und ausgewertet sowie Entwicklungsprozesse dokumentiert werden. Die Einschätzliste bietet für die Anwendung in der Schule folgende Vorteile²⁵ – diese gelten auch für andere Beobachtungsbögen:

²⁵ Siehe dazu die Erläuterungen zu den Anwendungsbereichen von Einschätzlisten nach Gießler-Fichtner et al. (2000).

- Mit einer Einschätzliste kann der Entwicklungsverlauf von Schülerinnen und Schülern über einen längeren Zeitraum dokumentiert werden.
- Neben der Dokumentation des Verlaufs kann auch die Effizienz (sonder-)pädagogischer Maßnahmen beurteilt werden.
- Die Einschätzliste kann eine Entscheidungshilfe sein, sowohl hinsichtlich notwendiger Fördermaßnahmen als auch hinsichtlich der Anforderungen, denen eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise bei einem Schulwechsel gerecht werden muss. Mit der Einschätzliste kann vor Übergängen geprüft werden, inwiefern der Erwartungshorizont erreicht wird.
- Einschätzlisten können als Grundlage für Beratungsgespräche genutzt werden, wenn sich die Eltern mit den Lehrkräften, die Lehrkräfte einer Schule untereinander oder alle Beteiligten bei „runden Tischen“ über die nächsten Schritte verständigen wollen.
- Sie erleichtern die Konsensbildung im Team hinsichtlich der Beobachtungskriterien aber auch hinsichtlich der exakten Zielformulierung für die Förderung, da ein gemeinsamer Beurteilungsmaßstab vorliegt. Das kann auch bei der Beurteilung von Arbeitshaltung, Selbstständigkeit und Zusammenarbeit im Hinblick auf die Notengebung hilfreich sein.

3. Selbstkontrolle					
a)	Kontrolliert impulsives Verhalten: <i>(hält sich zurück; Verhaltenslenkung durch Selbstgespräche; verwendet Selbstinstruktionshilfen z. B. Karten vs. ungehemmtes Verhalten)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
b)	Schiebt eigene Bedürfnisse auf: <i>(essen; trinken; Gang zur Toilette; Bewegung)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
c)	Erträgt Misserfolge: <i>(z.B. bei schlechten Noten, warten müssen vs. ausrasten; verweigern; resignieren; Desinteresse bekunden)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
d)	Geht mit Kritik angemessen um: <i>(Tadel, Beleidigungen, Ungerechtigkeiten werden ertragen und klargestellt; Konsequenzen werden akzeptiert)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
e)	Hört anderen zu: <i>(vs. losplappern; herausschreien; dagegen reden; sich anderem zuwenden)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
f)	Zeigt außerhalb des Unterrichts Selbstkontrolle: <i>(geht Streit aus dem Weg; holt Hilfe; hält die Regeln ein)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
4. Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft					
a)	Erkennt, wenn andere Hilfe brauchen: <i>(verstehen Mimik, Körperhaltung, Gestik, verbale Äußerungen)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
b)	Übt Rücksicht gegenüber anderen: <i>(ruhig sein; zurückhalten; Zeit lassen; Defizite akzeptieren; Schwächere integrieren)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
c)	Hilft aus eigener Initiative: <i>(Notwendigkeit sehen aus eigenem Antrieb zu helfen; selbstverantwortlich Hilfe holen)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
d)	Tröstet andere, wenn ihnen Schaden zugefügt wurde: <i>(hilfreicher Zuspruch vs. auslachen; Pseudo-Mitleid; ignorieren)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
e)	Teilt mit anderen: <i>(Nahrung; Arbeitsmaterial; Spielzeug; ideell Wertvolles)</i>	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3

f)	Muntert andere auf: (<i>stärken; ermutigen; andere unterstützen</i>)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
5. Angemessene Selbstbehauptung					
a)	Löst Konflikte gewaltfrei: (<i>beruhigt sich; löst Probleme verbal, überlegt; Fäuste in der Tasche ballen; Reaktionsverzögerung</i>)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
b)	Verfolgt eigene Interessen angemessen: (<i>verbal fair, vs. unterdrücken, zwingen, beherrschen, Macht oder Stärke ausnutzen</i>)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
c)	Reagiert auf unangebrachtes Verhalten anderer angemessen: (<i>ignorieren, Grenzen setzen, zeitweiliges Ertragen, lehnt angemessen ab</i>)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
d)	Äußert eigene Meinungen angemessen: (<i>auch wenn andere dagegen sind; verständlich machen; in Ich-Form sprechen</i>)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
e)	Äußert Kritik angemessen: (<i>Tonfall; Wortwahl; Ansprechpartner; Situation</i>)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3
f)	Äußert eigene Wünsche akzeptabel: (<i>Höflichkeit vs. Ausfälligkeit, Drohung, Nötigung</i>)	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3

Abbildung 10 (Frey, F. / Petermann, U. / Petermann, F.): Auszug aus der SL-L

Lehrkräfte und Schulen, die sich für die SL-L interessieren, nehmen für weitere Informationen bitte mit der Christian-Heinrich-Zeller-Schule in Eppingen-Kleingartach Kontakt auf.

Literatur

- Arnold, K-H. / Hoffmann, G.: Diagnose von Verhaltensauffälligkeit bei Schülern: Anwendungsmöglichkeiten des Lehrerfragebogens „Teacher`s Report Form“ (TRF) in der sonderpädagogischen Förderung. *Kindheit und Entwicklung*, 1999/8. S. 100-110.
- Gießler-Fichtner, O. A. / Freimann, M. / Frey, F. / Menzel, S. / Petermann, U.: Verhaltensbeurteilungsbogen Schule (VBS-L). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2000/47. S. 307-317.
- Lauth, G. W. / Schlotzke, P. F.: Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Beltz, Weinheim 1999 (3. Aufl.).
- Petermann, U.: Einführung in den Themenbereich. In: Petermann, U. (Hrsg.), *Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen*. Otto Müller, Salzburg 1998 (2. Aufl.). S. 13-16.
- Petermann, U. / Menzel, S. / Eckert, F.: Verhaltensbeurteilungsbogen Schule (VBS-L). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2003/54. S. 99-104.
- Petermann, U. / Petermann, F. unter Mitarbeit von Frey, F.: *SL-L Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Hogrefe, Göttingen 2006.
- Petermann, F. / Petermann, U.: *Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. Hogrefe, Göttingen 2007 (8. Aufl.).
- Projektgruppe Schule Kleingartach: *Sozial- und Lernverhalten Einschätzliste Lehrerversion (SL-L)*. Diakonische Jugendhilfe, Eppingen-Kleingartach 2003.
- WHO: *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F)*. Huber Verlag, Bern 2011 (8. überarbeitete Aufl.).

Weitere Beispiele für Beobachtungsbögen

3 Arbeitsverhalten

Indikatoren

	beobachtete/bemerkte ich		
	nur selten	öfter	(fast) immer
31 ... arbeitet konzentriert, bis er seine Aufgabe fertig hat.	0	2	3
32 ... bricht eine angefangene Arbeit einfach ab.	3	1	0
33 ... zeigt Ausdauer auch bei anstrengenden Arbeiten.	0	2	3
34 ... übernimmt leicht das Wesentliche.	3	2	1
35 ... denkt erst nach, bevor er auf eine Lehrerfrage antwortet.	0	1	2
36 ... weiß, welche Aufgaben er bewältigen kann.	0	1	2
37 ... kennt seine Stärken und Schwächen.	0	1	2
38 ... unterbricht öfter: seine Arbeit wird dadurch nicht / sehr spät fertig.	3	2	1

Summe der angekreuzten Werte: _____

Aus Gründen einer größeren Objektivität bei der Verhaltens einschätzung eines Schülers wird empfohlen, dass nicht nur der Klassenlehrer, sondern auch die Fachlehrer ihre Beobachtungen in einen separaten Vordruck des "Beobachtungsbogens" eintragen, anschließend untereinander abgleichen und Fördermaßnahmen beraten.

Auswertung
Förderungsbedarf besteht, wenn die Werte ihres Schülers die nachfolgenden Grenzwerte unterschreiten:

1 Selbstkontrolle	14 oder weniger
2 Lernbereitschaft/Motivation	11 oder weniger
3 Arbeitsverhalten	9 oder weniger

Überlegen Sie anschließend, welche Fördermaßnahmen Sie gegebenenfalls – auf theoretisch begründbarer Grundlage – auswählen und praktizieren (vgl. z.B. *Harke, B. / Vrban, R.: Schwieriger Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Buxtehude 2009*).

Anmerkungen zur Förderung:

.....

.....

.....

Hinweis zur Reliabilität der Skalen:

Skala	Cronbachs Alpha
Selbstkontrolle	0,90
Lernbereitschaft/Motivation	0,92
Arbeitsverhalten	0,89

N = 68

Beobachtungsbogen
zur Diagnose / Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Problemen im Verhalten
("Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen", VV vom 21. August 2008, K.u.U. 14-15/2008, S. 149)

Bitte füllen Sie für jeden Schüler, für den eine Fördermaßnahme gemäß obiger Rechtsgrundlage in Betracht kommt, diesen Beobachtungsbogen sorgfältig aus. Zuvor müssen Sie im Unterricht entsprechende Beobachtungen bereits angestellt und dokumentiert haben.
Zu den schülerrelevanten Verhaltensbereichen Selbstkontrolle, Lernbereitschaft/Motivation und Arbeitsverhalten finden Sie nachfolgend Indikatoren, mit deren Hilfe Sie Einschätzungen zu gezieltem Schülerverhalten vornehmen können.
(Anm.: Zur leichteren Lesbarkeit wird ausschließlich die männliche Sprachform verwendet.)

Name: _____, Vorname: _____, Klasse: _____

männlich weiblich

1 Selbstkontrolle

Indikatoren

	beobachtete/bemerkte ich		
	nur selten	öfter	(fast) immer
11 ... hält sich an die Klassenregeln / Schulordnung.	0	1	2
12 ... kommt gut mit anderen Schülern aus.	0	1	2
13 ... reagiert nach Ermahnungen störrisch, trotzig, ...	3	2	1
14 ... klart Konflikte mit anderen gewaltfrei.	0	1	2
15 ... sucht ständig Streit (> ärgert andere, nimmt ihnen Sachen weg, kritisiert in ihre Herbe, ...).	3	2	1
16 ... rätet schnell aus, schlägt zu.	3	2	1
17 ... macht sich über seine Mitschüler lustig.	3	2	1
18 ... respektiert die Autorität des Lehrers.	0	1	2

Summe der angekreuzten Werte: _____

2 Lernbereitschaft/Motivation

Indikatoren

	beobachtete/bemerkte ich		
	nur selten	öfter	(fast) immer
21 ... meldet sich im Unterricht.	0	1	2
22 ... bringt Beiträge zur Sache ein.	0	1	2
23 ... muss zur Beteiligung aufgehalten werden.	3	2	1
24 ... berichtet von seinen besonderen Interessen.	0	1	2
25 ... zeigt Desinteresse an Inhalten des Unterrichts.	3	2	1
26 ... lernt auch aus eigenem Interesse.	0	1	2
27 ... zeigt keinerlei Interesse an unbekanntem Inhalten.	3	2	1
28 ... lässt sich leicht anspornen.	0	1	2

Summe der angekreuzten Werte: _____

Abbildung 11 (Seminar Schwäbisch Gmünd): Beispiel für einen Beobachtungsbogen

Kompetenzanalysebogen

Name: _____
(Auswahl der Kompetenzen entsprechend der Leitfragen in Modul D; Aufbau und Struktur angelehnt an die Vorlage der Carl-Meissner-Schule Freiburg)

Ausgefüllt am: Datum 1 + Datum 2 + Datum 3 + Datum 4 + Datum 5 + Datum 6

Kompetenz	-	-	+	++	Kommentar
Selbstwahrnehmung und -einschätzung (zu Leitfrage 1, 2, 4 und 6)					
... kann eigene Gefühle und Handlungsweisen wahrnehmen und reflektieren.					
... kann Selbst- und Fremdbild reflektieren.					
... kann sich selbst wertschätzen und akzeptieren.					
... kann eigene Fähigkeiten einschätzen sowie Lernziele formulieren.					
... kann Beiträge und Leistungen anderer wahrnehmen und wertschätzen.					
...					
Umgang mit sich und anderen (zu Leitfrage 7 und 9)					
... kann körperliche und psychische Grundbedürfnisse wahrnehmen und in angemessener Weise gerecht werden.					
... kann situations- und adressatenbezogen in Beziehung treten.					
... kann im schulischen Rahmen Beziehungen gestalten.					
...					
Gemeinschaft gestalten (zu Leitfrage 10, 15 und 16)					
... kann sich an die sie/ihn betreffenden Regeln halten.					
... erkennt Regeln und Rituale als Strukturierungshilfe und wendet diese in Unterrichtssituationen an.					
... kann Rechte anderer erkennen und respektieren.					
... kann Verantwortung übernehmen.					
...					
Mit schwierigen Situationen umgehen (zu Leitfrage 8 und 9)					
... kann soziale Situationen wahrnehmen, beschreiben, reflektieren und Handlungsmöglichkeiten erkennen.					
... kann eigene Emotionen in sozial angemessener Weise zum Ausdruck bringen und das eigene Verhalten regulieren.					
... kann einen Konflikt aufarbeiten.					
... kann andere um Verzeihung bitten und selbst verzeihen.					
... kann in schwierigen Situationen um Hilfen bitten und sie annehmen.					
...					

Abbildung 12 (K. Düser nach einer Vorlage der Carl-Meissner-Schule Freiburg): Kompetenzanalysebogen

4.1.3 Materialien zur Selbsteinschätzung für die Hand der Schülerinnen und Schüler
Beispiel 1: Weiterentwicklung der SL-L

Selbst- und Fremdeinschätzungen ergänzen einander und bilden eine unabdingbare Grundlage für gelingende Verhaltensarbeit. Mit dem Selbsteinschätzungsbogen des Sozial- und Lernverhaltens für Schülerinnen und Schüler (SL-S) liegt ein Instrument vor, das den zuvor beobachteten, ins Stocken geratenen, Umsetzungsprozess von Verhaltenserwartungen und spezifischen Reproduktionen wieder dialogfähig machen will. Der diagnostische Prozess wird um die Mitwirkung des Kindes oder des Jugendlichen erweitert und so der Gefahr begegnet, Schülerinnen und Schüler auf ihre defizitären schulischen Anpassungsleistungen zu reduzieren.

Nicht nur die breitere Basis diagnostischer Daten für die anstehenden Veränderungsprozesse sprechen für dieses Verfahren. Weitere Vorteile ergeben sich, indem

- das Zielverhalten Transparenz erfährt – damit wird ein sicherer Rahmen installiert;
- die Anforderungen konkret beschrieben werden – Erwartungsklärunen schaffen Verlässlichkeit;

- bereits gelingende (Teil-)Verhaltensweisen wahrnehmbar sind – die Fokussierung auf „Schwierigkeiten“ tritt in den Hintergrund;
- beim Abgleich der zu bearbeitenden Fragestellungen Beziehungsarbeit geschieht – als Grundlage sich vertrauensvoll einzulassen;
- die Mitwirkung die Selbstverantwortung stärkt – als Motivationsbasis und bei der Zuschreibung des eigenen Erfolgs.

Nach den beschriebenen Anwendungsmöglichkeiten von Einschätzlisten sind bei der vorliegenden Selbsteinschätzung zwei Bereiche besonders hervorzuheben, die der Erwartung nach Unterstützung der Verhaltensarbeit in der Schule entgegenkommen.

1. Voraussetzung für den Beginn eines Veränderungsprozesses ist zunächst die Standortbestimmung. Dazu bedarf es des Abgleichs der Wahrnehmung seitens der Lehrkräfte mit Schülerin oder Schüler. Dabei werden eine gemeinsame Sichtweise entwickelt, die Fragestellung und Verhaltenserwartung geklärt sowie die Schritte des Vorgehens und die Merkmale des Gelingens vereinbart. Mit den ausformulierten Hinweisen können alle Beteiligten auf einer gemeinsamen Basis aufbauen und Vorhaben zusammen planen.

2. Schülerinnen und Schüler geben mit dem Bogen sich und den weiteren Erziehungspartnern Rechenschaft über Fördermaßnahmen und welche Wirkungen im Hinblick auf ein vereinbartes Ziel sie bei sich selbst sehen. Darüber hinaus dokumentieren sie zum Beispiel vor anstehenden Planungsgesprächen mit Eltern und Schule (gegebenfalls mit Beratungslehrkräften / -stellen oder Jugendamt) ihren augenblicklich erreichten Lern- und Entwicklungsstand. Dieser regt zu Vergleichen mit früheren Einschätzungen an.

Der Selbsteinschätzungsbogen baut auf der bereits vorgestellten SL-L auf. Für seinen Einsatz wurden die Verhaltensitems sprachlich zu Selbstaussagen über gelingendes Verhalten in der Schule angepasst. Darüber hinaus wurde er so modifiziert, dass bei der Durchführung die individuellen Voraussetzungen (Alter, Leistungsfähigkeit etc.) und die zu bearbeitenden Fragestellungen in den Mittelpunkt gerückt werden können.

Bei der Selbsteinschätzung müssen nicht alle Verhaltensbereiche bearbeitet werden. Das könnte sonst schnell zu einer Überforderung der Schülerin oder des Schülers führen und bei der Vielzahl von formulierten Verhaltenserwartungen demotivierend wirken. Zudem verlangt das Nachdenken über sich selbst und die Suche nach Beispielen Zeit und Genauigkeit. Das Auffinden von gelungenen „Verhaltensbeweisen“ kann zur Grundlage bei der Auswertung mit der Lehrkraft werden. Günstiger ist sicher, einige wenige Bereiche auszuwählen, wobei mindestens ein Bereich dabei sein sollte, in dem der junge Mensch nach der (Fremd-) Einschätzung der Lehrkraft im SL-L bereits auf gelingendes Verhalten setzen kann.

In der bisherigen Praxis wurden für die Selbsteinschätzung aus den sechs Items des SL-L jeweils zwei ausgewählt, die den Verhaltensbereich in prägnanter Weise kennzeichnen und für ein Gelingen im Schulalltag als wesentlich erscheinen. Darüber hinaus könnte gegebenenfalls noch eine weitere Verhaltensaussage hinzugefügt werden, abhängig von der zu bearbeitenden Fragestellung und der angestrebten individuellen Förderplanung. Mit einer bildlichen Darstellung können insbesondere jüngere Schülerinnen und Schüler genauer über ihr Verhalten Auskunft geben. Zudem zeigen die Kinder beim Ausfüllen, wie viel sie bereits können und welche „Wegstrecke“ sie schon zurückgelegt haben. Beim Abgleich mit der Lehrkraft kann dies ein Anlass zur Bestätigung sein, aber auch der Beginn, um über Verhaltensausrägungen zu sprechen, die eine Verlängerung des Balkens ermöglichen würden.

Die Liste soll Dir helfen, Dein Verhalten in der Schule einzuschätzen.
Mit der Anzahl der ausgefüllten Feldern kannst Du zeigen, wie weit eine Aussage auf Dich zutrifft.

Wenn Du das beschriebene Verhalten bei Dir noch **nie** beobachtet hast, füllst Du kein Feld aus.

Wenn Du **immer** so handelst, füllst Du alle Felder aus.

Wenn Du Dich **gelegentlich** schon so verhalten hast, füllst Du eine kleinere Anzahl von Feldern aus.

Suche Dir dazu Beispiele aus den letzten vier Wochen.
Schreibe sie in Stichworten auf.

Abbildung 13 (F. Frey): Kurzanleitung

3. Selbstkontrolle		Das trifft bei mir zu:	
		nie	immer
a)	Wenn mir plötzlich etwas einfällt, kann ich mich selbst steuern. <i>(Ich kann warten; ich kann nochmals genau überlegen; ich kann mir die Folgen vorstellen.)</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b)	Wenn ich kritisiert werde, kann ich es für mich einordnen. <i>(Wenn es stimmt kann ich es akzeptieren; wenn es nicht stimmt, kann ich es höflich richtig stellen.)</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c)	<i>Ggf. eigene Auswahl hinzufügen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft		Das trifft bei mir zu:	
		nie	immer
a)	Ich weiß, wenn andere Hilfe brauchen. <i>(Ich kann die Körperhaltung und die Bewegungen bei anderen deuten; ich kann die Stimmung im Gesicht ablesen; ich kann eine gesprochene Bitte hören.)</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b)	Ich helfe von mir aus. <i>(Ich warte nicht bis ich aufgefordert werde; ich hole Hilfe, wenn ich es nicht allein schaffe.)</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c)	<i>Ggf. eigene Auswahl hinzufügen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Angemessene Selbstbehauptung		Das trifft bei mir zu:	
		nie	immer
a)	Wenn mir etwas nicht passt, finde ich eine Lösung ohne Gewalt. <i>(Ich kann einfach ruhig bleiben; ich kann weggehen; ich kann Hilfe holen; ich kann deutlich meine Meinung sagen.)</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b)	Wenn ich etwas brauche, kann ich es passend sagen. <i>(Ich bleibe höflich; ich schaue den anderen an; ich spreche klar und deutlich; ich kann eine Bitte äußern.)</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c)	<i>Ggf. eigene Auswahl hinzufügen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 14 (F. Frey): Beispiel aus SL-S, Verhaltensbereich Sozialverhalten

Beispiel 2: Entwicklungsstern

Besonders in der Grundschule ist es nicht einfach, für die Schülerinnen und Schüler verständliche und trotzdem aussagekräftige Selbsteinschätzungsverfahren zu finden. Eine gute Möglichkeit bietet die Methode des Entwicklungssterns, wie sie von der Ganztagesesschule Andernacher Straße in Bremen genutzt wird. Diese Methode ermöglicht es, den Entwicklungsstand einer Schülerin oder eines Schülers mit den jeweiligen Stärken und Schwächen einzuschätzen, zu analysieren und zu dokumentieren. Der Stern bildet ein Fähigkeitsprofil ab. Dabei steht jeder Zacken des Sterns für eine Kompetenz. Jedes Kind kennzeichnet an seinem Stern, als wie weit entwickelt es selbst seine jeweiligen Kompetenzen einschätzt. Im Anschluss daran vergleicht die Lehrkraft die eigenen Einschätzungen mit denen der Schülerin oder des Schülers. Weichen die Einschätzungen in einzelnen Bereichen stark voneinander ab, bietet der Stern eine gute Gesprächsgrundlage zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler. In diesem Gespräch legt die oder der Lernende selber fest, in welchem Bereich sie oder er das Verhalten ändern möchte und welche Unterstützung dabei gewünscht ist. Dies wird als Zielvereinbarung in einem Gesprächsprotokoll festgehalten. Es bietet sich an, die Entwicklungssterne und Gesprächsprotokolle in einem Portfolio zu sammeln. Dadurch kann die Entwicklung jeder Schülerin oder jedes Schülers gut dokumentiert werden. Der Entwicklungsstern kann außerdem als Grundlage für Schülersprechstage genutzt werden. Die Lernenden und die Lehrkräfte besprechen anhand des Entwicklungssterns den Lernstand bezüglich der einzelnen Kompetenzen. Auch hier liegt die Entscheidung über Ziele und die gewünschten Hilfen bei der Schülerin oder beim Schüler.

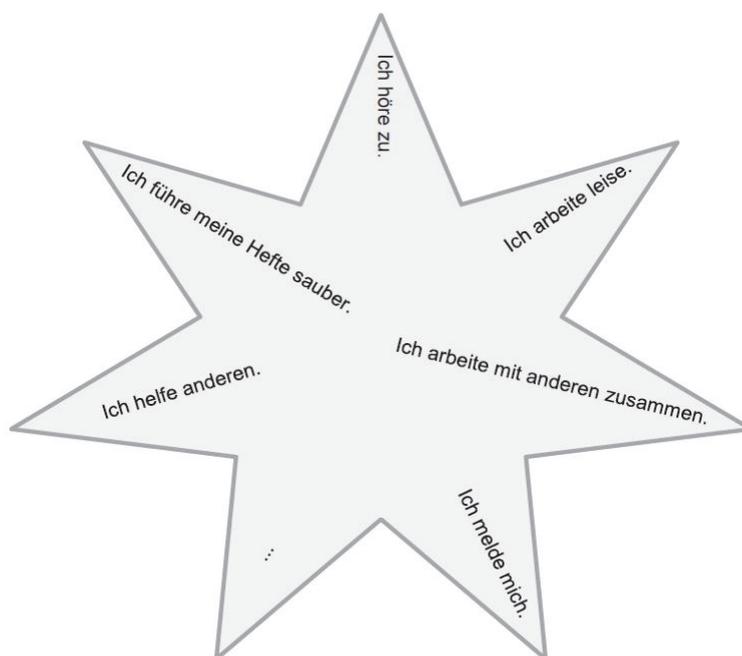


Abbildung 15 (J. Gebhard nach Vorlage der Ganztagesesschule Andernacher Straße Bremen): Beispiel für einen Entwicklungsstern zum Kompetenzfeld „Verhalten in der Klasse“

4.1.4 Pädagogische Interventionsstrategien im Unterricht²⁶

²⁶ Der folgende Textteil wurde in Anlehnung an die beiden Veröffentlichungen erstellt: ISB München: Kinder stützen – Lehrer stärken. München 2007. S. 73 – 75; LISUM Berlin-Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung in Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Berlin 2008. S. 14 ff

Strukturiertes Material und Arbeitsumgebung

Das Arbeitsmaterial für die Hand der Lernenden sollte klar und eindeutig strukturiert sein, sodass sich die Schülerinnen und Schüler auf den Inhalt einlassen und durch das Material Hilfen zur Bewältigung der Aufgabe erhalten. Eine Voraussetzung dafür ist ein eindeutig formulierter Arbeitsauftrag und die Benennung von damit verbundenen Verhaltenserwartungen. Außerdem sollten zeitliche Abläufe, die Reihenfolge von Aktivitäten und Lernorten klar strukturiert sein. Das heißt, das Ende von Unterrichtsphasen wird rechtzeitig angekündigt und der Übergang von einer Aktivität zur nächsten ist geplant und transparent. Die Schülerinnen und Schüler erfahren in allen Unterrichtssituationen eine klare Anleitung durch das Material und die Lehrkraft. Das gilt vor allem für offene Unterrichtsformen, die aufgrund Grundstruktur für Verunsicherung sorgen können.

Loben

Angemessenes Verhalten ist es wert, bemerkt zu werden. Wenn sich positives Verhalten wiederholen soll, sollten es die Lehrkräfte durch glaubwürdiges Lob bestätigen. Zudem sind gerade Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit oft unsicher, was ihre Fähigkeiten, ihr Verhalten und ihr Selbstbild angeht. Das Lob der Lehrkräfte und gegenseitiges Schülerfeedback ist eine wichtige Orientierungshilfe für die Kinder und Jugendlichen. Sie nicht zu loben, sondern für falsches Verhalten zu bestrafen, kann der falsche Weg sein. Das gilt allerdings nicht für schwere Regelverletzungen. Hier müssen klare Sanktionen folgen und es muss über Wege der Wiedergutmachung entschieden werden. Ein Lob wäre in solchen Fällen das falsche Signal. Bei Verhalten im Unterricht, das weder Personen noch das Miteinander gefährdet, ist die Voraussetzung für die Strategie des Lobens, dass die Lehrkraft die individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsziele kennt und daher entscheiden kann, wer für welches Verhalten auf welche Weise gelobt wird. Grundsätzlich ist „jeder Fortschritt im Verhalten – sei er auch noch so gering oder so selbstverständlich – Anlass für positive Rückmeldung“²⁷.

Ignorieren

Nicht jede Unterrichtsstörung verlangt eine sofortige Intervention. Bewusstes Ignorieren, in der Annahme, dass sich die Störung umso schneller von selbst erledigt, je weniger Aufhebens man darum macht, kann verhindern, dass sich kleine Störungen zu großen Problemen auswachsen. Allerdings sollten nur die Dinge ignoriert werden, von denen klar ist, dass sie dauerhaft ausgeblendet werden können ohne zu eskalieren.

Spiegeln

Mit der Strategie des Spiegeln ist gemeint, dem Kind oder Jugendlichen wertfrei zu beschreiben, wie das Verhalten aus Sicht der Lehrkraft wahrgenommen wird. Dabei wird sich nur auf die positiven Anteile des beobachteten Verhaltens bezogen. Dadurch wird eine Rückmeldung zu Fähigkeiten und Fortschritten gegeben und die Selbstwahrnehmung unterstützt. Wichtig ist, dabei

²⁷ aus: ISB München: Kinder stützen – Lehrer stärken. München 2007. S. 73

- nicht zu werten („Du hast die Arbeitsanweisung durchgelesen und sofort angefangen.“ statt „Super gemacht, echt Spitze!“),
- Erfolg oder Fortschritt zu bestätigen („Du hast es heute gut geschafft ruhig zu warten, bis du dran gekommen bist.“) und
- eine Verhaltensanforderung zu benennen („In dieser Gruppe verteilen die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben gerecht.“)

Durch die Strategie des Spiegeln erhält die Lehrkraft die Möglichkeit, zum Verhalten konkret Rückmeldung zu geben, ohne dabei normativ oder wertend sein zu müssen. Den Schülerinnen und Schülern wird das eigene Verhalten bewusst und sie können sich selbst als erfolgreich erleben, ohne dass der Erfolg bereits von außen vorgegeben beziehungsweise bestätigt ist. Beim Spiegeln sollte darauf geachtet werden, dass die Sätze kurz sind und trotzdem spontan und natürlich formuliert. Bergsson²⁸ weist darauf hin, dass es mehrere Wochen dauern kann, bis Lehrkräfte diese Fertigkeit beherrschen. Die Hospitation von Kolleginnen und Kollegen kann in diesem Prozess ein wichtiges Medium der Reflexion sein. Außerdem darf Spiegeln nicht eingesetzt werden, um das Verhalten von zwei oder mehr Schülerinnen oder Schülern gegeneinander auszuspielen. Nicht passieren sollte also „Die anderen Kinder haben bereits mit der Aufgabe begonnen.“. Es geht vielmehr um die Rückmeldung ohne Bezug zum Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler, das auch nur dann eingesetzt wird, wenn wirklich positives Verhalten zu beobachten ist, das aufgrund des Entwicklungsstandes verstärkt werden muss.

Umlenken

Anstatt eine Störung überhaupt erst entstehen zu lassen oder direkt auf eine beginnende Störung einzugehen, wird die Aufmerksamkeit der Schülerin oder des Schülers gezielt zurück auf die Aufgabe gelenkt. Dies kann beispielsweise gelingen, indem die Kinder und Jugendlichen ermutigt werden, indem zusätzliche Hilfen angeboten werden oder indem die Anforderung so umgestaltet wird, dass sie erfolgreich bewältigt werden kann (zum Beispiel durch Minderung des Aufgabenumfangs oder Zeitzugaben).

Regeln formulieren und äußere Hilfen

Schülerinnen und Schüler brauchen klar formulierte Verhaltenserwartungen, die Bezug zu konkret zu bewältigenden Situationen haben. Sie sollten daher möglichst kurz sein und positiv formuliert werden, z. B. „Ich melde mich, wenn ich etwas sagen will“ statt „Ich rufe nicht in die Klasse“. Um an Regeln zu erinnern und Grenzen zu setzen, ist es sinnvoll, dem Kind oder Jugendlichen frühzeitig Rückmeldung über das Verhalten zu geben. Je stärker solch eine Rückmeldung ritualisiert ist, umso klarer ist für die Schülerinnen und Schüler im Alltag erkennbar, wenn ihr Verhalten nicht adäquat war. Ebenso kennen sie den Ablauf, den die Schule für Regelverstöße vereinbart hat. Solche Rückmeldungen können zum Beispiel entsprechend einer zuvor festgelegten Eskalations-Leiter gegeben werden:

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

²⁸ Bergsson 2004, S. 93 ff

4. Konsequenz.

Viele Programme zur Verhaltenssteuerung arbeiten mit solchen oder ähnlichen kognitiven Problemlösestrategien.

„Auszeit“ vom Klassenunterricht (siehe auch Hinweis auf Trainingsraummodelle, Leitfrage 10 in Kapitel 3.3)

Eine zeitlich begrenzte „Auszeit“ außerhalb oder an einem speziell dafür vereinbarten Ort innerhalb des Klassenraumes kann das Eskalieren einer Situation verhindern. Wichtig ist, die Strategie einzusetzen, bevor die Situation eskaliert, sonst kann das Herausnehmen als Strafe verstanden werden. Aus dem gleichen Grund sollte die Auszeit ritualisiert sein. Es muss transparent sein, welchen Zweck das Verlassen des Klassenraums hat, beispielsweise sich zu beruhigen oder die Konzentration wiederherzustellen. Sinnvoll ist es, eine „Auszeit“ durch vorher vereinbarte Zeichen anzukündigen. Dabei sind nichtsprachliche Zeichen (zum Beispiel gelbe / rote Karte) zu bevorzugen, da sie wenig Emotionen transportieren und den Unterrichtsablauf kaum stören. Wichtig ist außerdem das Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler über die Situation, über notwendige Hilfen, um zu angemessenem Verhalten zurückzukehren, und über Verhaltensalternativen. Über die letztendliche Rückkehr in den Raum entscheidet die Lehrkraft. Verlassen Schülerinnen und Schüler den Klassenraum muss klar geregelt sein, wohin sie gehen, zum Beispiel in einen dafür eingerichteten Raum. In diesem ist im besten Fall eine Beaufsichtigung beziehungsweise die Möglichkeit zum Gespräch vorhanden.

Konfliktgespräche

Manche Probleme lassen sich nicht im Unterricht lösen und es wird erforderlich sein, ihre Bearbeitung kurzzeitig zu verschieben. Wichtig ist in diesem Fall bereits in der Situation zu klären, wann über das Problem gesprochen werden kann. Für das Gespräch sollte ausreichend Zeit und Ruhe zur Verfügung stehen. Das gilt auch, wenn für die Klärung des Konflikts das Gespräch mit der ganzen Gruppe notwendig ist. Im Gespräch geht es darum, Ziele für Veränderungen zu entdecken und die Schülerin oder den Schüler darin zu bestärken, Handlungsalternativen zu erproben.

Literatur:

Bergsson, M.: Von Drachen, Igeln und Schnecken – Entwicklungsförderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule. Fern-Universität Gesamthochschule Hagen. Studienbrief 4586-3-01-S1. 2004

ISB München: Kinder stützen – Lehrer stärken. München 2007. S. 85

LISUM Berlin-Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung in Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Berlin 2008.

4.1.5 Checkliste zur Etablierung förderlicher Bedingungen in der Klasse und der Schule

Der sonderpädagogische Dienst der Heinrich-Christian-Zeller-Schule in Eppingen-Kleingartach hat auf Grundlage der eigenen Erfahrungen eine Liste zusammengestellt, die Lehrkräften helfen kann, für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit förderliche Bedingungen zu erkennen und zu schaffen:

- Der Tagesablauf ist durch feste Strukturen gegliedert.
- Rituale, die das Lernen und Zusammenleben in der Klasse erleichtern (Besprechung des kommenden Tages, Arbeitsplan für den Tag an der Tafel, Begrüßungs-, Arbeitsbeginnritual) sind eingeführt.
- Das Klassenzimmer ist in Bereiche eingeteilt (Arbeitsplätze, Rückzug, Einzelarbeitsplatz, Lerntheke etc.), in denen ggf. verschiedene Regeln gelten.
- Die Schülertische werden der jeweiligen erwünschten Sozialform des Unterrichts angepasst (Omnibusform für Einzel-/Partnerarbeit, Tischgruppe für Gruppenarbeit, U-Form für Diskussionsrunden).
- Reizarme Stillarbeitsplätze sind eingerichtet.
- Auf Ordnung und Sauberkeit wird geachtet, Klassendienste wechseln regelmäßig.
- Die Klassenregeln werden mit allen Schülerinnen und Schülern vereinbart, hängen im Klassenzimmer aus und werden eingefordert. Sie werden in regelmäßigen Abständen in der Klasse thematisiert und eingeübt.
- Ein einheitliches Rückmeldesystem bei Regelverletzungen mit vereinbarten Konsequenzen wird von allen Lehrkräften in der Klasse angewandt (zum Beispiel gelbe und rote Karte, Verhaltensbarometer).
- Konflikte werden anhand eines verbindlichen Modells gelöst (zum Beispiel Eskalationsleiter, siehe auch Kapitel 4.1.4).
- Auszeiten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers sind besprochen (zum Beispiel Auszeitkarte, vergleichbar mit dem System der gelben und roten Karten).
- Alternative Lernorte stehen zur Verfügung und können bei Schwierigkeiten aufgesucht werden (zum Beispiel innerhalb des Klassenzimmers, Patenklasse, Patenlehrkraft, Schulsozialarbeit, Lerninsel).
- In einer wöchentlichen „Sozialstunde“ werden die Angelegenheiten und Bedürfnisse der Klasse besprochen.
- Bei regelmäßigen Veranstaltungen (Geburtstagsfeiern, Aktivität des Monats) kann das „Wir-Gefühl“ in der Klasse gestärkt werden.
- Beschwerden oder Verbesserungsvorschläge werden aufgegriffen (z. B. Kummerkasten).
- Durch ein Patensystem wird die Verantwortung füreinander gestärkt.
- Nach einzelnen Unterrichtsphasen gibt es ein kurzes Bewegungsangebot.
- Nach der großen Pause wird der Unterricht mit einer Entspannungsübung begonnen.
- Im Sportunterricht lernen Schülerinnen und Schüler kooperative Spiele (ohne Sieger und Verlierer) kennen.
- An Talentetagen können eigene Stärken präsentiert werden (z. B. Jonglieren, Einradfahren, Rap aufführen, Vogelstimmen nachmachen, Comics vorstellen).
- Bevor die Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, wird der Schultag reflektiert.

4.2 Zu den Partnern

Je nach Region und Diagnose sind unterschiedliche Stellen beteiligt. Daher ist es nicht möglich innerhalb dieser Handreichung alle Ansprechpartner vor Ort vollständig abzubilden. Eine Liste mit konkreten Ansprechpartnern in der jeweiligen Region führen meist die staatlichen

Schulämter beziehungsweise die Arbeitsstellen Kooperation am Schulamt. Meist arbeiten Personen aus folgenden Bereichen mit Schulen und Lehrkräfte zusammen:

Bereich	Bezeichnung	Institution und Funktion
Eltern		
Bildungssystem ²⁹	Beratungslehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Schule - durch Fortbildungen für bestimmte Themenbereiche (zum Beispiel ADHS oder LRS) ausgebildet
	Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen	<ul style="list-style-type: none"> - Beratungsstelle eines (kooperierenden) sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums - Vermittlung durch das staatliche Schulamt bzw. die Arbeitsstelle Kooperation (ASKO) - an beruflichen Schulen eventuell direkt durch den schuleigenen sonderpädagogischen Dienst - Beratung der Lehrkräfte in Bezug auf Förderung und Unterricht, Unterstützung bei der Diagnostik und der Förderplanung
	Schulpsychologinnen und Schulpsychologen	<ul style="list-style-type: none"> - staatliches Schulamt - Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern
	Ansprechpartner AD(H)S	<ul style="list-style-type: none"> - staatliches Schulamt - Information über die Symptomatik, Beratung für alle Beteiligten
	Kontaktbüro Prävention	<ul style="list-style-type: none"> - Kultusministerium - landesweite Vernetzung und Koordination aller schulischen Aktivitäten zu Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltprävention
Sozial- und Gemeinwesen	Jugendsozialarbeit an Schulen beziehungsweise Jugendberufshelferinnen und -helfer	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Schule - je nach Schule; zum Beispiel erlebnis- und sozialpädagogische Angebote, Beratung der Lehrkräfte, Schülersprechstunden
	Jugendamt / Sozialamt	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine soziale Dienste des Jugendamtes - Beratungsstellen

²⁹ Einen allgemeinen Überblick über Partner aus dem Bildungswesen enthält Modul A, Kapitel 4.1 "Unterstützungsangebote auf Ebene der Schule".

medizinischer Bereich	Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst	<ul style="list-style-type: none"> - an vielen Kliniken - stationäre und teilambulante Behandlung bei Verhaltensstörungen und seelischen Erkrankungen - zum Teil ist an die Klinik auch eine Schule für Kranke angeschlossen (siehe www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/sfk/)
	Kinder- und Jugendpsychiater oder -psychotherapeuten	<ul style="list-style-type: none"> - ambulante Behandlung und Beratung bei Verhaltensstörungen und seelischen Erkrankungen
	Sozialpädiatrische Zentren	<ul style="list-style-type: none"> - an großen Kliniken - ambulante interdisziplinäre Einrichtung, die andere Angebote für Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen ergänzen

4.2.1 Zusammenarbeit mit Eltern

Bens Mutter berichtet:

„Mutter zu sein, ist schwerer als ich erwartet hatte. Vor allem Ben stellt mich immer wieder vor Rätsel. Einerseits ist er ein lieber Junge und hilft viel zuhause. Andererseits macht er was er will und ich scheine ihn nicht zu erreichen. Mit seiner kleinen Schwester geht das alles einfacher. Ich habe das Gefühl, nach jedem Konflikt unsere Beziehung neu aufbauen zu müssen. Das macht mich traurig und verzweifelt, denn ich verstehe mein eigenes Kind manchmal nicht. Dabei dachte ich immer, dass das das Einfachste der Welt ist.“

Die Situation der Eltern

Eltern wollen das Beste für ihr Kind und unterstützen es im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Wenn Schwierigkeiten auftreten, die sich entweder innerhalb der Familie entwickeln und auf andere Systeme Auswirkungen haben oder die die Kinder aus anderen Systemen „mitbringen“, dann beeinflusst das das Zusammenleben einer Familie und die Situation der Eltern. Dazu kann gehören, dass Eltern traurig, ärgerlich oder erschöpft sind, wenn sie ihren Kindern in ständigen Ermahnungen und Auseinandersetzungen sagen müssen, wie sie sich zu verhalten haben und dies von den Kindern dann nicht umgesetzt werden kann. Es kann aber auch bedeuten, dass sie selbst Mühe haben den Tagesablauf für sich und das Kind zu strukturieren und all die Anforderungen zu erfüllen, die an sie und das Kind gerichtet werden. Dazu kommen die vielfältigen weiteren Belastungen in Familie oder Beruf, denen Eltern ausgesetzt sind. Zu fragen bleibt, wo die innerfamiliären und schulischen Ressourcen im Umgang mit den belastenden Situationen zu finden sind. Die Gefahr ist, dass sonst die gesamte Familie in eine negative Dynamik von gegenseitigen Verletzungen, Strafen oder enttäuschten Erwartungen gerät, die weder für die Kinder noch die Eltern hilfreich sind.

Eine Mutter schrieb in einem Brief an ihren 16-jährigen Sohn, als er im Internat war:

„Deine Arbeit ist eine Beleidigung Deiner Intelligenz. Wenn Du Dir nur einen Plan ausarbeiten und Dich entschlossen daran halten würdest, bin ich sicher, dass Du alles erreichen könntest, was Du Dir wünschst. Dein größter Feind aber ist Deine Gedankenlosigkeit.“

Nach einem schlechten Schulabschluss folgte dieser Sohn dem Rat seines Vaters und ging zum Militär, fiel aber dort durch die Aufnahmeprüfung und erhielt mit 19 Jahren folgenden Brief von seinem Vater:

„Es gibt zwei Wege eine Prüfung zu gewinnen. Der eine ist ehrenhaft, der andere genau das Gegenteil. Leider hast du genau den zweiten Weg gewählt und scheinst auch noch sehr zufrieden mit Deinem Erfolg zu sein... Falls Du von Deinem faulen, nutz- und wertlosen Leben nicht ablässt, das Du in Deiner Schulzeit und danach geführt hast, dann bin ich überzeugt, dass Du zu einem bloßen Taugenichts verkommen wirst, zu einem von Hunderten von Versagern aus den öffentlichen Schulen, und Du wirst zu einer schäbigen, unglücklichen, nichtsnutzigen Existenz degenerieren. Wenn dies passiert, was mit Sicherheit der Fall sein wird, dann wirst Du die Verantwortung für Dein Unglück selbst tragen müssen.“

Diese Briefe erhielt Winston Churchill von seinen Eltern.³⁰

Lehrkräfte sollten die Situation in den Familien berücksichtigen und sich bewusst sein, dass die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule eine entscheidende Einflussgröße für Lernen und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist.

Faktoren einer gelingenden Zusammenarbeit mit Eltern

Von grundlegender Bedeutung ist die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule. Sie umfasst den Zeitraum der gesamten Schulzeit und wird jederzeit gepflegt, nicht nur wenn Schwierigkeiten auftreten, das heißt³¹:

- Ein regelmäßiger vertrauensvoller Austausch zwischen den Eltern, den Lehrkräften und auch mit den Schülerinnen und Schülern ist die Voraussetzung. Es gilt, sich über das Verständnis von Bildung und Erziehung auszutauschen und eine gemeinsame Ausrichtung zu finden.
- Gespräche zwischen Elternhaus und Schule finden frühzeitig und nach Bedarf auch öfters statt. Sie haben eine transparente Zeitstruktur.
- Gemeinsame Unternehmungen, Feste und Feiern bereichern die Zusammenarbeit und das soziale Miteinander.
- Regelmäßige Elternbriefe oder Informationsveranstaltungen für Eltern vermitteln ihnen wichtiges Wissen über die Arbeitsweise der Schule oder informieren über häufige Schwierigkeiten im Lernen und im Miteinander (zum Beispiel Informationen zu LRS, zu Mobbing, ... und den jeweils dazu vorhandenen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten).

Beispiel: Einheitlicher Schuljahresplaner als Medium der Zusammenarbeit

Um die Kommunikation zwischen Schülerinnen, Schülern, Eltern und Schule zu verbessern und für alle Beteiligten transparent zu machen, kann die Einführung eines einheitlichen

³⁰ vgl. Vortrag von Hartmann, Tom: „Eine andere Art, die Welt zu sehen“; in: Informationsmappe ADS e.V.

³¹ vgl. Glasl, F. 2011, S. 23 f

Schuljahresplaners hilfreich sein. Dessen Einsatz soll an dieser Stelle beispielhaft anhand einer Grundschule aufgezeigt werden.

Jeweils zu Beginn des neuen Schuljahres erhalten die Schülerinnen und Schüler diesen Planer, der für alle Klassenstufen gleich gestaltet ist. Das erleichtert die Orientierung für Kinder und Eltern. Auf den ersten Seiten werden allgemeine, die Schule betreffende Informationen festgehalten, wie die Schulregeln, das Verhalten im Krankheitsfall, die Unterrichtszeiten und wichtige Telefonnummern. In dem daran anschließenden größten Teil halten die Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben fest.

Auf jeder Doppelseite gibt es ausreichend Platz für die Kommunikation zwischen Eltern, Lehrkräften und der Hausaufgabenbetreuung. Außerdem bieten leere Seiten am Ende des Planers Raum für eine ausführlichere, individuelle Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern.

Abbildung 16 (Silcherschule Heilbronn): Auszug aus dem Schuljahresplaner der Schule

Der Platz „Elterninfos – Gesprächstermine – Betreuungsinfos“ kann auch als Rückmeldesystem für einzelne Schülerinnen oder Schüler beziehungsweise deren Eltern genutzt werden. Die folgenden Beispiele sollen nur als Anregung dienen und müssen jeweils individuell angepasst werden:

- Smiley-System: Die Schülerin oder der Schüler erhält Rückmeldung über das Verhalten in Form von Smileys. Durch die Dokumentation im Schuljahresplaner erhalten darüber hinaus auch die Eltern eine kurze, direkte Rückmeldung.
- Verstärkersystem-Häuschen: Die Schülerin oder der Schüler erhält für positives Verhalten einen Strich. Die Striche werden so angeordnet, dass sechs Striche ein Häuschen ergeben. Auch hier erhalten alle eine direkte, einfache Rückmeldung (ausführliche Beschreibung siehe Umsetzungsbeispiel zum Bildungsplan für Erziehungshilfe: Rückmeldesysteme im Unterricht der Hans-Zullinger-Schule, Stuttgart 2012,

www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfEh/ubserz/BP-SfE_Bsp_Rueckmeldesysteme.pdf).

- Ein Verhaltensvertrag wird im Planer festgehalten und in regelmäßigen Abständen überprüft.
- Denkbar wäre auch, den Schuljahresplaner durch ein zusätzliches Mitteilungsheft zu ergänzen.
- ...

Beispiel: Themenelternabende

Gerhart-Hauptmann-Realschule

Gerhart-Hauptmann-Straße 7
71229 Leonberg

Telefon: 07152/990-4302
e-mail: poststelle@ghr-leonberg.schule.bwl.de

Postfach 1313
71202 Leonberg

Fax: 07152/990-4390
www.ghr-leonberg.de

Einladung zum Informationsabend

**„body and more
– über Körperideale, Essstörungen und den ganz
alltäglichen Genuss“**

**Montag, 12. November 2007
19.30 Uhr
Gerhart-Hauptmann-Realschule**

Liebe Eltern der Klassen 7a und 7b,

**für unsere Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 steht im November das
Projekt „body and more“ auf dem Stundenplan.**

„body and more“ soll Jugendliche in der als schwierig erlebten Phase der Pubertät unterstützen und ihnen helfen, eigene Bilder von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit zu entwickeln und ein wertschätzendes Verhältnis zum eigenen Körper aufzubauen, sodass Konflikte nicht durch Manipulation des Körpers wie Nahrungsaufnahme oder -verweigerung bewältigt werden. Im Rahmen des Projekts werden die Themen Selbstwertgefühl, Körperbild und -ideale, Konfliktlösung, produktiver Umgang mit aggressiven Gefühlen und Solidarität in der Gruppe in geschlechtsspezifischen Gruppen bearbeitet.

**Wir werden dieses Projekt in Zusammenarbeit mit Fachleuten und dem
Gesundheitsamt Böblingen durchführen und würden uns freuen, Sie als Eltern
am Informationsabend begrüßen zu dürfen.**

Mit freundlichen Grüßen

Ch. Schwellinger, Realschulrektorin

Abbildung 17 (Gerhart-Hauptmann-Realschule Leonberg): Einladungen zu zwei Elternforen

Gerhart-Hauptmann-Realschule
 Postfach 1313
 71229 Leonberg
 Telefon: 07152-990-4302
 e-mail: poststelle@ghr-leonberg.schule.bwl.de

Einladung zum Elternforum:

Cyber-Mobbing und Soziale Netzwerke

Unter Cyber-Mobbing versteht man das absichtliche Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen anderer mit Hilfe moderner Kommunikationsmittel – meist über einen längeren Zeitraum.

Gerade bei Cyber-Mobbing unter Kindern und Jugendlichen kennen Opfer und TäterInnen einander meist auch in der „realen“ Welt. Die Opfer haben fast immer einen Verdacht, wer hinter den Attacken stecken könnte. Cyber-Mobbing geht in der Regel von Personen aus dem eigenen Umfeld aus – der Schule, dem Wohnviertel, der Stadt oder der Community.

Zusammen mit der medienpädagogischen Referentin vom Landesmedienzentrum wollen wir uns mit diesem Thema beschäftigen.

**Donnerstag, 26. April
19.30 Uhr in der
Gerhart-Hauptmann-Realschule**

Wir laden Sie herzlich zu unserem Elternforum ein und freuen uns über eine rege Teilnahme.

Mit freundlichen Grüßen

Elternbeiratsvorsitzende
Realschulrektorn

Das Eltern-Medienzentrum-Programm ist ein Projekt im Rahmen der Initiative Kindermultimedia Baden-Württemberg und wird vom Landesmedienzentrum Baden-Württemberg im Auftrag der Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg durchgeführt. Die Initiative Kindermultimedia Baden-Württemberg ist ein Projekt der Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesmedienzentrum Baden-Württemberg und der MFC Medien und Filmgesellschaft Baden-Württemberg ins Leben gerufen.

Abbildung 17 (Gerhart-Hauptmann-Realschule Leonberg): Einladungen zu zwei Elternforen

Gespräche mit Eltern

Gespräche mit Eltern, deren Kinder „Sorgen machen“, gehören sicherlich zu den schwierigeren Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Die Eltern sind oft tief betroffen und das gemeinsame Gespräch wird leicht ein Suchen nach Schuld denn ein Suchen nach Lösungen. Zunächst sollten Eltern darüber informiert werden, was der Anlass des Gesprächs ist. Ein klares, aber auch mitfühlendes Gespräch am Telefon, das das Problem darstellt, aber den Eltern auch zeigt, dass es um die gemeinsame Suche nach Lösungen geht, kann den Gesprächsbedarf deutlich machen und in einer Terminvereinbarungen münden.



Abbildung 18 (K. Düser): Möglicher Ablauf von Elterngesprächen

Vor allem für das erste Gespräch können folgende Schlagwörter hilfreich sein³²:

³² Betz / Breuninger 1996, S. 100

- „Akzeptanz des Kindes im Hier und Jetzt [...], das heißt Schuldzuschreibung an das Kind, aber auch an die Eltern müssen unbedingt vermieden werden;
- *Entdramatisierung von Misserfolgen [...]*, stattdessen kann der Blick gemeinsam auf die Ressourcen des Kindes gerichtet werden;
- *hilfreiche Begleitung [...]*, zum Beispiel bei der Umsetzung von Fördermaßnahmen;
- *Ermutigung [...]*;
- *Hilfen dann geben, wenn sie gewünscht werden [...]*;
- *in der Familie das KIND groß und die Schule klein schreiben [...]*“.

Schilderungen von verschiedenen Lebensläufen Betroffener fördern eine Vielfalt an Lebenssituationen und Biografien zutage. Sie berichten von berühmten Personen aus allen Lebensbereichen, die auf Grund ihrer Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit Schule nicht als den besten Ort zum Lernen erlebt haben und zu „Schulversagern“ wurden. Dazu gehören beispielsweise Bill Gates, Bill Clinton, Albert Einstein, Thomas Edison, Leonardo Da Vinci oder Hermann Hesse – um nur einige Vertreter namentlich zu nennen.³³

Eltern bangen und sorgen sich um die Zukunft ihrer Kinder. Daher kann diese Art von Biografien für Eltern auch ermutigend sein. Sie sehen, dass ihre Kinder nicht von vornherein im sozialen Abseits sind trotz schlechter Sozialprognose und dass ihre Kinder wie andere auch lernen können, ihr Leben selbst zu gestalten.

Selbsthilfeverbände bieten Eltern, aber auch Lehrkräften, Information und Beratung an und haben vor Ort Gesprächskreise. Darüber hinaus können sie bei der Kontaktvermittlung zu Fachleuten helfen. Auf Wunsch bieten sie auch fachliche Begleitung und Unterstützung bei Gesprächen mit der Schule an. Gemeinsame Gespräche können gerade im Kontext von Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit schwierig sein. Lehrkräfte erleben sich dabei oft als stark in ihrer Person gefordert. Wichtig ist der achtsame Umgang mit sich selbst, auch innerhalb des Kollegiums (vgl. Leitfrage 13). Dazu gehört auch Unterstützungsmöglichkeiten zu nutzen, wie etwa die genannten Selbsthilfeverbände, die Kolleginnen und Kollegen an der Schule oder Expertinnen und Experten aus den staatlichen Schulämtern.

Wenn es an die Bildung von Hypothesen geht, die das Verhalten zu erklären versuchen und die der Ansatz für eine hypothesengeleitete Förderung sind, können Fragen an die Eltern wichtige Informationen liefern.³⁴

Zur Person:

- Ist das Kind oder der Jugendliche oft krank? Gab es in der Vergangenheit Krankheiten oder Unfälle?
- Ist zu irgendeinem Zeitpunkt eine Entwicklungsverzögerung festgestellt worden?
- Gibt es den Verdacht, dass das Kind oder der Jugendliche nicht gut hört oder sieht oder dass eine andere körperliche Beeinträchtigung vorliegt?

Zu den Bezugspersonen:

- Wer verbringt am Tag die meiste Zeit mit dem Kind oder dem Jugendlichen?
- Wer sind bevorzugte Spielpartner / Freunde? Wer wird abgelehnt?
- Wer beeinflusst das Kind stark (im Sinne eines Vorbildes)?
- Besteht zwischen den Eltern Einigkeit in Erziehungsfragen? Wo gibt es Differenzen?

³³ vgl. Christof Gießler/ Hubert Warter 2007

³⁴ vgl. Elternfragebogen in: Korte 2005. S. 88 - 92.

Zum Verhalten des Kindes oder Jugendlichen:

- Welche Interessen hat das Kind oder der Jugendliche?
- Womit verbringt das Kind oder der Jugendliche die meiste Zeit am Tag (eventuell eine kurze Skizzierung des Tagesablaufs)?
- Befolgt das Kind oder der Jugendliche Anweisungen?
- Wie reagiert das Kind oder der Jugendliche auf Enttäuschungen (zum Beispiel mit Wut, Rückzug, Beschimpfungen, Aggression gegen sich selbst)?
- Wie verhält sich das Kind oder der Jugendliche in Konflikten?
- Zeigt das Kind oder der Jugendliche in bestimmten Situationen Angst?
- Wie zeigt sich das Kind oder der Jugendliche gegenüber Gleichaltrigen?
- Gibt es Situationen, in denen sich besondere Probleme zeigen? Welche sind das?

Zum Elternverhalten:

- Welche gemeinsamen Freizeitaktivitäten gibt es in der Familie?
- Wie versuchen die Eltern Einfluss auf das Verhalten ihres Kindes zu nehmen?
- Wofür und wie wird das Kind oder der Jugendliche belohnt / bestraft? Wie reagiert das Kind oder der Jugendliche darauf?
- Weiß das Kind oder der Jugendliche, was die Eltern von ihm erwarten?
- Redet das Kind oder der Jugendliche mit den Eltern über seine Probleme?

Genauso wichtig wie das Verstehen der familiären Situation ist aber, dass Eltern die Situation in der Schule kennenlernen. Deshalb sollten die Lehrkräfte möglichst konkret schildern,

- wie sie das Verhalten des Kindes oder Jugendlichen erleben;
- welche Situationen besonders schwierig sind (möglicherweise können Videoaufzeichnungen helfen);
- was bereits unternommen wurde, um die Situation zu verändern (Arbeitsweisen, -techniken oder Hilfen zur Steuerung von Verhalten);
- welche grundsätzlichen Regeln im Unterricht gelten;
- was sich ändern müsste und was die Eltern dazu beitragen können (zu diesem Punkt sollte vor dem Gespräch sorgfältig überlegt werden, was Kind und Eltern leisten können).

Während des Gesprächs ist es die Aufgabe aller Beteiligten, auf die Einhaltung der folgenden Grundsätze zu achten³⁵:

- Die sachliche, vorurteilsfreie Auseinandersetzung steht im Vordergrund, insbesondere auch im Hinblick auf Prävention.
- Gefühle können verbalisiert werden.
- Gegenseitige Schuldzuweisungen werden unterlassen, möglicherweise muss auch explizit auf Schuldgefühle bei den Eltern eingegangen werden.

³⁵ vgl. Henning, C. / Ehinger, W. 2006

- Gemeinsam wird nach praktikablen Lösungen gesucht, es werden schulische Alternativ- oder Übergangslösungen mit allen Beteiligten beraten und ein Konsens gesucht, ohne Ideale zu propagieren. Dabei werden Ziele und erste Schritte festgelegt.
- Konkrete Vereinbarungen über weitergehende Maßnahmen oder Kontakte zu anderen Partnern, werden getroffen und festgehalten.
- Die Gesprächsinhalte werden dokumentiert und allen Beteiligten zugänglich gemacht. Die Aufzeichnungen sind wichtig und belegen Vereinbarungen so, dass Eltern und Lehrkräfte auch zu einem späteren Zeitpunkt oder gegenüber anderen Personen darauf zurückgreifen können.

Anwesende:		
Datum:		
Uhrzeit:		
Gesprächsgrund:		
Bericht der Eltern:		
Bericht der Lehrerin/ Gesprächsanlass:		
Weitere Berichte (Ärzte, Jugendamt, Kindergarten, ...)		
Vereinbarungen	erledigt von	erledigt bis

Abbildung 19 (J. Gebhard): Protokollvorlage für ein Elterngespräch

Die Lehrerinnen und Lehrer von Ben möchten ein Gespräch mit Bens Eltern führen. Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

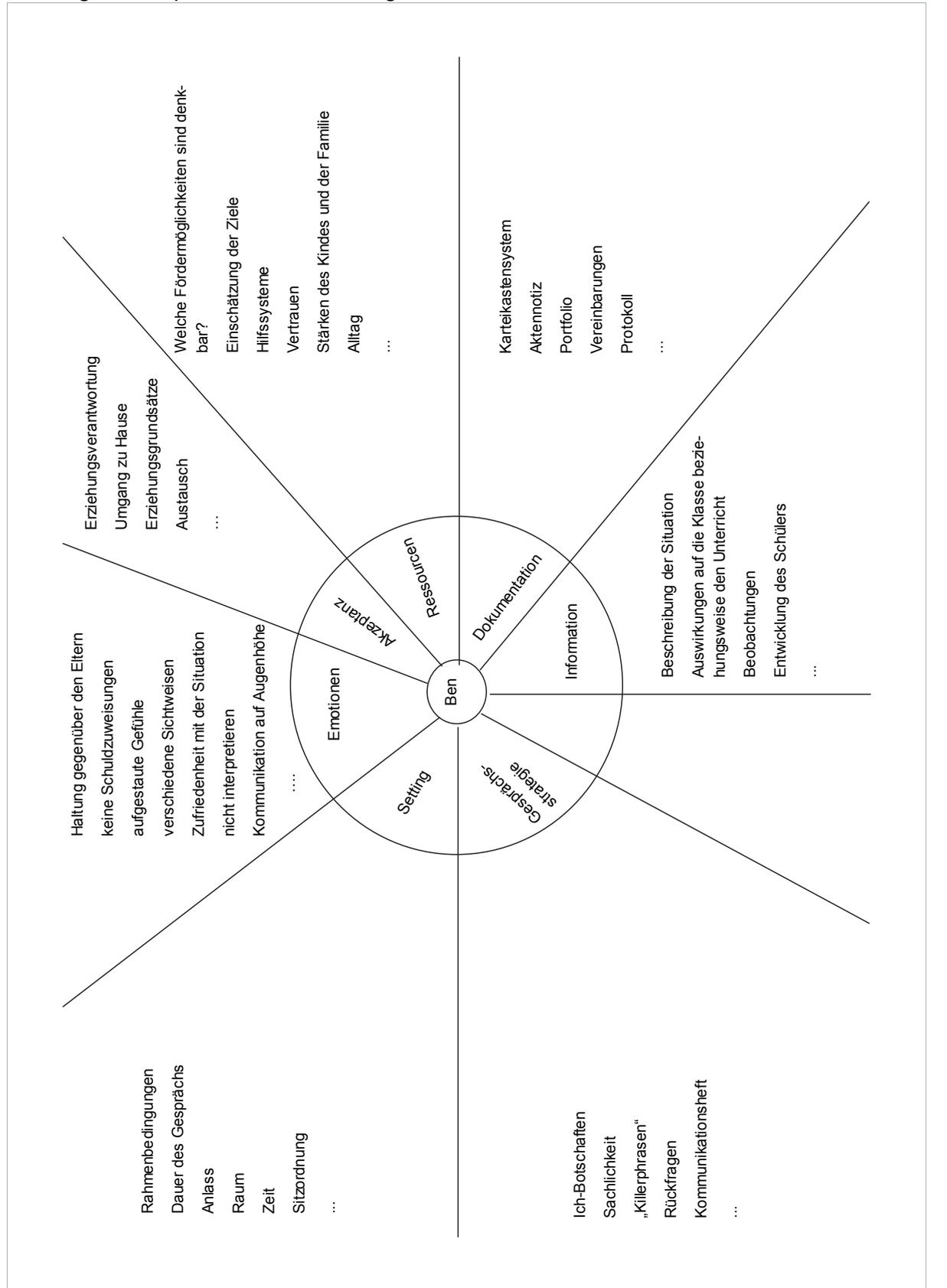


Abbildung 20 (K. Düser / P. Raible): Aspekte im Gespräch mit Eltern

Mögliche Hürden in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

In der Abstimmung zwischen Schule und Elternhaus kann es passieren, dass Eltern sich mit Vorwürfen seitens der Schule konfrontiert sehen – und umgekehrt. Eltern wissen oft um die Schwierigkeiten ihrer Kinder, können an der Schulsituation direkt aber nichts ändern. Dazu kommt, dass die Eltern anderer Kinder negative Auswirkungen auf ihre eigenen Kinder befürchten und ihre Kinder teilweise auffordern, sich von den betroffenen Schülerinnen und Schülern fernzuhalten. Damit ist auch von den Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler keine Unterstützung möglich und die betroffenen Eltern fühlen sich allein gelassen und unter Druck gesetzt. Das kann wiederum dazu führen, dass die Eltern die Schule im Hinblick auf eine Veränderung der Situation unter Druck setzen. Gegenseitige Vorwürfe von Seiten der Eltern und Lehrkräfte tragen nicht dazu bei, den Schülerinnen und Schülern zu helfen. Zusätzliche Schwierigkeiten können entstehen, wenn Elternhaus und Schule wichtige Informationen nur unvollständig austauschen. Unterstützende Maßnahmen hängen davon ab, wie früh und eng die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule stattfindet.

Wenn Schwierigkeiten auftreten, sind folgende Punkte zur Orientierung hilfreich³⁶:

- Die Eltern informieren die Schule frühzeitig, wenn sie Schwierigkeiten bei oder mit ihrem Kind wahrnehmen beziehungsweise prüfen sorgfältig, ob sie Informationen zu bereits bestehenden Schwierigkeiten nach einem Schulwechsel an die Lehrkräfte weitergeben. Unter Umständen kann das für die neue Schule sehr hilfreich sein. Die Eltern sind aber nicht verpflichtet, Informationen dieser Art an die Schule weiterzugeben.
- Die Lehrkräfte informieren die Eltern frühzeitig über Beobachtungen und gegebenenfalls über Schwierigkeiten im Unterricht und im sozialen Umfeld.
- Die Schule akzeptiert Diagnosen und fühlt sich zum Beispiel für die Medikamentengabe mitverantwortlich oder passt Rahmenbedingungen an, räumt beispielsweise während der Unterrichtsstunde Bewegungspausen ein.
- Klare Absprachen über die Anforderungen der Schule sind wichtig. Diese sollten nicht nur in einer Klassenkonferenz, sondern auch mit den Eltern abgesprochen und geklärt werden.
- Individuelle Regelungen zu Verhaltensweisen, die mit den Kindern und Jugendlichen vereinbart werden, sollen für Elternhaus und alle am Schulleben Beteiligten transparent sein. Dazu gehört auch, dass Konsequenzen vorher abgesprochen und nicht willkürlich ausgesprochen werden. Sie sollten maßvoll angewendet werden. Das Reflektieren der Interventionen im Alltag durch die Lehrkräfte, die den jeweiligen Bedürfnissen der Kinder angepasst werden müssen, ist unabdingbar.
- Die Verlässlichkeit im Hinblick auf die Umsetzung der Vereinbarungen auf beiden Seiten signalisiert Verständnis für die Probleme und zeugt von gegenseitiger Empathie.

Wenn es doch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit gibt, schalten die Lehrkräfte am besten Partner mit Vermittlungsfunktion ein. Das können bisher unbeteiligte Lehrkräfte, Beratungslehrkräfte, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Fachberaterinnen und -berater vom Schulamt oder Kolleginnen und Kollegen aus dem sonderpädagogischen Dienst sein.

³⁶ vgl. Hennig, C. / Ehinger, W. 2010. S. 28

Folgende Fragen helfen bei der Suche nach Konfliktlösungen³⁷:

- Was war der Ausgangspunkt der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten? Um welches Thema ging es?
- Wie schildern die Beteiligten die aktuelle Situation?
- Welche Hypothesen haben die Beteiligten zur Entstehung der Schwierigkeiten? Welche Lösungsmöglichkeiten sehen sie?
- Wie kann das Problem versachlicht werden?
- Was kann für alle Betroffenen getan werden, d. h. für die Klassensituation, die betreffende Schülerin oder den betreffenden Schüler, die Lehrkräfte, die Eltern?
- Wie kann die weitere Zusammenarbeit gestaltet werden?
- Welche Hilfen oder Hilfssysteme von außen eignen sich?
-

Zum Thema „Beratung“ sind Basisqualifikationen der Lehrkräfte notwendig, die sie sich in Aus- und Weiterbildung aneignen können.

Literatur:

- Bamberger, G.: Lösungsorientierte Beratung. Beltz Verlag, Weinheim 2010 (4. Auflage)
- Barkley, R.: Das große ADHS-Handbuch für Eltern. Huber Verlag, Bern 2010.
- Bauer, J.: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Heyne Verlag, München 2005.
- Betz, D. / Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen. Psychologie-Verlagsunion, Weinheim 1996 (4. Auflage).
- Ehinger, W.: Schulprobleme in der Familie – Familienprobleme in der Schule. CreaSys, Tübingen 2010 (6. Auflage).
- Gießler, C. / Warter H.: Geniale Querköpfe. Träumer, Schulschwänzer und Genies – über Albert Einstein, Jules Verne und 15 weitere eigensinnige Persönlichkeiten. Moses-Verlag, Kempen 2007.
- Glasl, F.: Konfliktmanagement. Freies Geistesleben, Stuttgart 2011 (10. Auflage).
- Hennig, C. / Ehinger, W.: Lösungsorientierte Beratung. CreaSys, Tübingen 2010 (8. Auflage).
- Hennig, C. / Knödler, U.: Schulprobleme lösen. Beltz Taschenbuch, Weinheim 2007.
- Henning C. / Ehinger W.: Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Auer-Verlag, Donauwörth 2012 (6. Auflage).
- Korte, J.: Aktivierende Elternarbeit in der Grundschule. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung. Göttingen 2005.
- Keller, G.: Schulschwierigkeiten – was tun? Schulpsychologische Hilfen für die Praxis. Verlag Quelle&Meyer, Wiebelsheim 1999.
- Lohmann, G.: Mit Schülern klar kommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtstörungen und Disziplin Konflikten. Cornelsen Scriptor, Berlin 2011 (8. Auflage).
- Molnar, A. / Linqvist B.: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Verlag modernes Leben, Dortmund 2009 (9. Auflage).
- Mutzeck, W.: Kooperative Beratung. Beltz Verlag, Weinheim 2008 (6. Auflage).
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 1-3. Sonderausgabe. Rowohlt Verlag, Hamburg 2001.
- Spieß, W. (Hrsg.): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. borgmann publishing, Dortmund 2000 (2. Auflage).

³⁷ vgl. Mutzeck, W. 2008, S. 63 und S. 88 ff

4.2.2 Zusammenarbeit mit dem sonderpädagogischen Dienst

Die schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, Benachteiligungen beziehungsweise besonderem Förderbedarf ist Aufgabe aller Schulen. Für Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungsangebot erweitert sich diese Verantwortung (siehe dazu das System der gestuften Hilfen, Kapitel 4.1.1). Sonderpädagoginnen und -pädagogen unterstützen die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen dabei, ihrer Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Ergänzend zu dem seit vielen Jahren etablierten sonderpädagogischen Dienst, der ausgehend von den sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (bisher: Sonderschulen) zur Unterstützung der allgemeinen Schulen geleistet wird, wird seit dem Schuljahr 2011/12 an beruflichen Schulen ein eigener sonderpädagogischer Dienst im Rahmen der Enquete-Maßnahmen „Individuelle Unterstützungsmaßnahmen in der Berufsschule“ eingeführt. Dieser basiert gleichermaßen auf den Vorgaben zum sonderpädagogischen Dienst, wie sie in der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ beschrieben sind.

Aus der Praxis des sonderpädagogischen Dienstes einer Schule für Erziehungshilfe soll anhand der am häufigsten gestellten Fragen gezeigt werden, wie die beschriebene Aufgabe gemeinsam bewältigt werden kann.

Aufgabe des sonderpädagogischen Dienstes

In der Verwaltungsvorschrift „Kinder- und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ werden die Aufgaben wie folgt beschrieben:

„Die allgemeine Schule wird von sonderpädagogischen Diensten unterstützt, wenn aufgrund einer Behinderung oder aufgrund besonderer Entwicklungsprobleme ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder jedenfalls deutliche Anhaltspunkte eines solchen Bedarfs vorliegen. Diese Dienste werden im Rahmen der Kooperation der Sonderschulen mit den allgemeinen Schulen geleistet und von der unteren Schulaufsichtsbehörde im Zusammenwirken mit den betroffenen Schulen eingerichtet und koordiniert.“³⁸

Beim Auftreten von Schwierigkeiten im Verhalten oder in der Aufmerksamkeit leisten vor allem die Schulen für Erziehungshilfe, im Weiteren auch die Förderschulen und die Arbeitsstellen Kooperation (ASKO) bei den Schulämtern Unterstützung. Über die ASKOs bei den staatlichen Schulämtern erhalten die Schulen Informationen zu grundsätzlich verfügbaren Unterstützungssystemen. Ausgehend von den individuellen Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler wird gemeinsam mit dem sonderpädagogischen Dienst und allen an Bildung und Erziehung Beteiligten nach angemessenen Antworten vor Ort gesucht, Förderkonzepte werden entwickelt und erprobt.

Im Einzelnen beinhaltet dies:

- Diagnostik (kooperativ mit Eltern und Lehrkräften, darüber hinaus mit weiteren Fachdisziplinen),
- Beratung (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler),

³⁸ Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999 (K. u. U. S. 45), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008 (K. u. U. S. 149, ber. S. 179), S. 3 (Punkt 3.2)

- Förderplanung (mit allen Erziehungs- und Bildungspartnern der Schule, darüber hinaus auch mit außerschulischen Leistungs- und Kostenträgern),
- sonderpädagogische Förderung (im Rahmen des Unterrichts in arbeitsteiligen Verfahren),
- Schulberatung (Aufbau von Hilfesystemen, Netzwerken und Förderkonzepten).

Die Unterstützung der sonderpädagogischen Dienste steht allen allgemeinen Schulen zur Verfügung. Ziel ist es, dem individuellen Bildungs- und Erziehungsanspruch junger Menschen mit Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit gerecht zu werden sowie zur pädagogischen und konzeptionellen Weiterentwicklung der Schule beizutragen. Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler sollen dadurch die Möglichkeiten des Lernens in den Räumen zwischen der allgemeinen Schule und der Sonderschule erweitert und gestaltet werden – bis hin zur Klärung eines möglichen alternativen Lernortes.

Anforderung von Unterstützung durch den sonderpädagogischen Dienst

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Unterstützung durch den sonderpädagogischen Dienst zumeist dann angefordert wird, wenn aufgrund bestimmter Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern viele drängende Fragen aufgetaucht sind und eine erweiterte Unterstützung notwendig erscheint. Das heißt, der Zugang zum sonderpädagogischen Dienst erfolgt häufig über einen besonderen Bedarf im Einzelfall, weniger über Formen bereits installierter struktureller Zusammenarbeit. Zunächst wird in der Zusammenarbeit im Sinne des Systems der gestuften Hilfen davon ausgegangen, dass die allgemeine Schule ihrem pädagogischen Förderauftrag nachgekommen ist, bereits individuelle Förderangebote umgesetzt hat und diese dokumentiert sind. Mögliche Gründe für eine Unterstützung durch den sonderpädagogischen Dienst können vor diesem Hintergrund sein, dass sich trotz entsprechender Angebote erwartete Fortschritte nicht einstellen oder dass die zu bearbeitenden Fragestellungen sehr komplex sind – sowohl im Hinblick auf das zu generierende Fachwissen als auch bezüglich der Moderation mehrerer parallel laufender Prozesse.

Nachdem die Eltern einer Zusammenarbeit mit dem sonderpädagogischen Dienst zugestimmt haben, geht die bisherige Förderdokumentation (Pädagogischer Bericht) – als Grundlage für die weitere Zusammenarbeit – über die Schulleitung der allgemeinen Schule an

- die Arbeitsstelle Kooperation, die eine geeignete Kooperationslehrkraft vermittelt oder sich selbst unterstützend einbringt oder
- eine Sonderschule (Schule für Erziehungshilfe), die aufgrund einer regionalen Landkarte als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht oder
- die Sonderschule, die als fest installierte Partnerschule fallunabhängig einen Stützpunkt an der nachfragenden Schule unterhält (zum Beispiel in Verbindung mit einer Außenklasse, Kooperationen mit der Jugendhilfe im Lebensfeld oder zusammen konzipierten Angeboten mit der Schulsozialarbeit).

Leistungsspektrum des sonderpädagogischen Dienstes

Entsprechend den in der Verwaltungsvorschrift beschriebenen Aufgaben und Tätigkeitsbereichen bietet der sonderpädagogische Dienst unterschiedliche Angebote an. Ziel ist es gemeinsam mit den in der Bildungs- und Erziehungsverantwortung stehenden Partnern, den Schülerinnen und Schülern sowie weiteren Fachkräften zu abgestimmten Formen der Unter-

stützung zu gelangen. Das schließt die Arbeit mit Einzelnen genauso ein wie die Fokussierung auf bestimmte Gruppen, kann aber auch auf übergreifende Settings abzielen.

	Lehrkräfte	Schüler	Eltern
Mit Einzelnen	Fallgespräch Unterrichtsbeobachtung Reflexion über Unterricht Förderplanung Vorhaben begleiten Coaching	Verhaltensbeobachtung Gespräche und Vereinbarungen Förderprogramm	Beratungsgespräch Vermittlung weiterer Hilfen
Mit einer Gruppe	Beratung von Klassenkonferenzen Begleitung von Arbeitskreisen Moderation von Fallbesprechungsgruppen	Aufmerksamkeits-training Sozialtraining	Information von Elterngremien Schulungen
Mit allen	Mitwirken bei Konferenzen und pädagogischen Tagen	Gemeinsamer Unterricht in der Klasse	
Übergreifend	Fortbildungsveranstaltungen		Vorträge

Abbildung 21 (F. Frey): Angebote des sonderpädagogischen Dienstes für die allgemeinen Schulen

Kennzeichen der Zusammenarbeit

Den Einstieg in die Zusammenarbeit bildet in der Regel ein gemeinsames Gespräch der Beteiligten (Lehrkräfte und Eltern). Darin werden erste Grundsätze der Zusammenarbeit vereinbart und den Eltern die Aufgaben und mögliche Unterstützungsangebote des sonderpä-

dagogischen Dienstes transparent gemacht. Mögliche Vorgehensweisen werden abgestimmt. Im Nachgang dazu findet zwischen der nachfragenden (Klassen-)Lehrkraft und einer Lehrkraft des sonderpädagogischen Dienstes ein weiteres Beratungsgespräch statt. Im Rahmen dieses Gesprächs werden in der Regel die Fragen des jungen Menschen im Kontext schulischer Lernbedingungen und vor dem Hintergrund familiärer sowie im Lebensfeld liegender Ressourcen bzw. Gefährdungen erörtert. Die Wirkungen auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerin oder des Schülers und das soziale Lernen in einer Klassengemeinschaft werden herausgearbeitet.

Hilfreiche Fragen zur Gestaltung des Gesprächs könnten sein:

- Seit wann tritt dieses Verhalten auf?
- Wer berichtet noch davon?
- Welche Anforderungen gelten beim Auftreten des Verhaltens? In welchem Kontext tritt das Verhalten auf?
- Welche Hilfen oder Differenzierungen wurden schon vorgenommen, was war dabei erfolgreich?
- In welchen Situationen oder Zeiten tritt das Verhalten nicht auf?
- Was kann die Schülerin oder der Schüler gut, wie nimmt sie oder er das eigene Können wahr?
- Welche Gelegenheiten hat das Kind oder der Jugendliche eigene Wahrnehmungen einzubringen? Welche Rückmeldungen von Mitschülerinnen, Mitschülern oder Erwachsenen sind erfolgt?
- Welche Teilschritte zum gelingenden Verhalten beherrscht das Kind oder der Jugendliche schon?
- Wie erklären die Schülerin oder der Schüler, die Eltern oder andere Lehrkräfte die Situation?
- Was will die Schülerin oder der Schüler jetzt oder in absehbarer Zeit erreichen?

Die Beteiligung der jungen Menschen wird als grundlegend für einen erfolgreichen Förder- und Entwicklungsverlauf angesehen. Deshalb werden die Möglichkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen, ihre persönlichen Themen und Vorstellungen zu Anforderungen und zum Lernen sowie zur Lebensgestaltung im Allgemeinen berücksichtigt. In die Überlegungen zur zukünftigen Ausgestaltung der Lernangebote und des sozialen Miteinanders werden diese Aspekte einbezogen. Im Rahmen der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung³⁹ werden darüber hinaus Entwicklungs- und Leistungsstand, begünstigende und hemmende Faktoren erfolgreichen Lernens und Verhaltens, Anknüpfungspunkte an gelungene Situationen, Ressourcen des Umfeldes u. a. m. systematisch erhoben. Mit den Beteiligten werden diese zusammengeführt und die Ziele für den anstehenden Förderabschnitt vereinbart. Die durchgeführten Hilfen werden dokumentiert, bewertet, ggf. angepasst und fortgeschrieben. Die Bewertung der durchgeführten Maßnahmen und Hilfen – bezogen auf die gesetzten Ziele – bildet den Abschluss des beschriebenen, ersten Kooperationsprozesses. Im Zusammenhang mit der gemeinsamen Prozessbewertung wird auch die Frage geklärt, ob und in welcher Weise die Schülerin oder der Schüler im Verantwortungsbereich der allge-

³⁹ vgl. Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2014)

meinen Schule weiter gefördert werden kann. Liegen aus der gemeinsamen Arbeit Erkenntnisse vor, dass ein erfolgreiches Lernen auch mit einem erweiterten Unterstützungssystem nur schwer oder nicht möglich ist, kann eine Überprüfung des Lernorts notwendig werden. Im Rahmen einer Bildungswegekonferenz, unter Moderation des Schulamtes, können dann Alternativen zum aktuellen Schulangebot herausgearbeitet werden, die dem Anspruch des jungen Menschen umfassender gerecht werden.

4.2.3 Notwendige Haltungen für die Zusammenarbeit

Die Erwartungen der Partner an die Leistungen des jeweils anderen sollten in einem realistischen Rahmen liegen, vor allem bezüglich der Dauer und der Effektivität vereinbarter Maßnahmen – eine Veränderung braucht Zeit bis sie wirksam wird. Bei allen Partnern sollte aber die Bereitschaft zur Beteiligung vorhanden sein.

Treten Vorbehalte gegenüber bestimmten Angeboten auf, gegebenenfalls auch gegenüber Partnern oder der gesamten Situation, müssen diese geklärt werden. Ein Konsens sollte sowohl zwischen den verschiedenen Professionen als auch mit Eltern sowie der Schülerin oder dem Schüler angestrebt werden. Dissens zwischen den Erwachsenen, sich widersprechende Signale oder „sich heraushalten“ können zu weiterer Verunsicherung der Schülerin oder des Schülers führen und bereits bestehende Schwierigkeiten verstärken. Eltern und die Kinder und Jugendlichen selbst müssen unbedingt gleichberechtigt beteiligt und dabei unterstützt werden, „ihre Frage zu bearbeiten“.

Trotz positiver Einstellungen und Erkenntnisse aller Beteiligten können nicht immer alle wünschenswerten Angebote und Maßnahmen umgesetzt werden. Machbare Lösungen vor Ort zu suchen – entlang der besonderen Bedarfe und festgestellten Bildungs- und Erziehungsansprüche – bleibt eine Herausforderung im Hinblick auf die Gewährleistung von Bildungschancen und die Sicherung von Teilhabe.

Nutzen der Zusammenarbeit für die Beteiligten

Nutzen der Zusammenarbeit für die Schülerinnen und Schüler:	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • finden durch geeignete Hilfestellungen zu ihren Lernmöglichkeiten (zurück); • werden bei einem notwendigen Lernortwechsel begleitet.
Nutzen der Zusammenarbeit für die Eltern:	Die Eltern <ul style="list-style-type: none"> • erfahren Beratung und Unterstützung in der Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schule und in der Wahrnehmung ihres Kindes; • lernen, ihr Wissen über ihr Kind für seine Unterstützung zu nutzen; • erweitern ihre Erziehungskompetenz.

Nutzen der Zusammenarbeit für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule:	<p>Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> • erweitern ihr fachliches Wissen; • bauen ihre Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz aus; • profitieren vom Wissen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und lernen, dieses entsprechend zu adaptieren, zum Beispiel Methoden oder Materialien; • erhalten die Möglichkeit zu schulinterner Fortbildung; • stärken das Netzwerk der Schule durch die Verbindung mit den Partnern der Sonderschule.
Nutzen der Zusammenarbeit für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen:	<p>Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen</p> <ul style="list-style-type: none"> • erweitern ihr Handlungsfeld durch die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern in deren alltäglichem Lebens- und Lernfeld; • vollziehen Entwicklungen der allgemeinen Schule mit, wissen um die Anforderungen dort; • entwickeln auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen und in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schule inklusive Modelle.

Abbildung 22 (F. Frey): Vorteile, die sich aus der Zusammenarbeit für alle Beteiligten ergeben können

4.2.4 Zusammenarbeit mit weiteren Diensten: Jugendhilfe und Gesundheitswesen (u. a. mit einem Interview des Sozialpädiatrischen Zentrums Stuttgart)

Jugendhilfe

Im Umfeld der Schule werden mit den an der Erziehung Beteiligten, wenn möglich in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit beziehungsweise den Jugendberufshelferinnen und -helfern, entsprechende Hilfen bereitgestellt, die dem Abbau sozialer Benachteiligung dienen und die die Integration in den (Schul-)Alltag fördern.

Dazu gehören unter anderen

- Präventionsangebote in den Klassen,
- Begleitung bei krisenhaftem Verlauf,
- Einzelfallhilfen,
- jungen- oder Mädchenspezifische Angebote,
- sportliche und kulturelle Veranstaltungen,
- kollegiale Beratung,
- aufsuchende Elternarbeit.

Für einzelne Schülerinnen und Schüler sind diese Angebote dann eine wertvolle Unterstützung bei der Bearbeitung ihrer Verhaltensthematiken, wenn dahinter eine entsprechende Planung und gemeinsam mit den Beteiligten vereinbarte Zielformulierungen stehen. Weitergehende Hilfen, auch für die gesamte Familie, können zum Tragen kommen, wenn den Eltern die Zugänge zu diesen Hilfen und ihr Anspruch darauf bekannt sind. In der Praxis zeigt sich, dass der einfache Verweis auf Beratungsstellen oder „das Jugendamt“ bei vielen Eltern nicht ausreichen, um eine Inanspruchnahme zu initiieren, im Gegenteil: Sie fühlen sich ab-

geschoben. Bewährt haben sich dagegen Formen des niederschweligen Zugangs und der Einbettung in den bereits bestehenden Beratungs- und Begleitungsprozess. Mitarbeitende des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) des Jugendamtes stehen in der Regel auch in der Schule für ein erstes Gespräch mit den bisher Beteiligten zur Verfügung. Wenn die Informationen durch den ASD für die Familie bedeutsam sind, können gegebenenfalls Hilfen zur Erziehung beantragt werden.

Das könnten zum Beispiel sein:

Für die Schülerinnen und Schüler:

- Beratungsangebote,
- Trainings im Rahmen sozialer Gruppenarbeit,
- Tagesgruppe,
- ...

Für die Eltern:

- Erziehungsberatung,
- Elterntrainings, zum Beispiel Alltagsanleitung, Wissensvermittlung, Trainings für bestimmte Fragestellungen,
- sozialpädagogische Familienhilfe,
- ...

Die Jugendhilfe leistet einen wichtigen Beitrag bei der Unterstützung der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sie nimmt einen begünstigenden Einfluss auf die Bedingungen des Aufwachsens und wirkt Gefährdungen (auch im Sinne der Kindeswohlgefährdung nach § 8a KJhG) entgegen.

Gesundheitswesen

In der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler treten zumeist komplexe Fragestellungen auf, die einen multiprofessionellen Blick benötigen. Dies gilt vor allem auch beim Generieren von Vorschlägen zur Gestaltung des Lebensfelds, zu Förderansätzen und zu therapeutischen Interventionen. Die Integration medizinischer und therapeutischer Dienste im Netzwerk eines Helfersystems ist daher wichtig. Die Wechselwirkungen zwischen Schule, Jugendhilfe und Gesundheitswesen müssen bekannt sein, um begünstigende Förderstrukturen bereitzustellen, Synergieeffekte zu nutzen und die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu unterstützen und möglichen Verunsicherungen entgegenzuwirken. Die Anamnese und die Beratung der Kinderärztin oder des Kinderarztes können im gesamten Prozess wichtige Hinweise für die Identifikation von notwendigen Voraussetzungen für eine gelingende (schulische) Entwicklung und die Abklärung der Belastungsfähigkeit bringen. Zudem hat der Rat der Kinderärztin oder des Kinderarztes für die Eltern oft ein besonderes Gewicht. Ist eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinderarzt möglich – die Zustimmung der Eltern vorausgesetzt – kann die Schule wichtige Hinweise auf notwendige Rahmenbedingungen des Lernens für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler gewinnen.

Beispiel für einen Partner aus dem medizinischen System: Das Sozialpädiatrische Zentrum (SPZ) – ein Interview mit dem Ärztlichen Direktor, Dr. A. Oberle am SPZ, Olgahospital Stuttgart

Sozialpädiatrische Zentren bieten interdisziplinäre Diagnostik und Begleitung für Säuglinge, Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern an. Sich daraus ergebende therapeutische Maßnahmen und individuelle Förderungen können im SPZ oder vor Ort erfolgen.

Das Team besteht oft aus Kinder- und Jugendärzten/innen mit überwiegend neuropädiatrischem Schwerpunkt, Psychologen/innen, Therapeuten/innen, Pädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen sowie Kinderpflegern/innen. Das Leistungsspektrum ist breit angelegt und beinhaltet neueste Verfahren. Schwerpunkte der Untersuchungen bilden Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten. Innerhalb der SPZ finden Fort- und Weiterbildungsangebote, auch für Lehrkräfte, statt. Es besteht die Möglichkeit zum Austausch in Arbeitskreisen. Das SPZ beteiligt sich an wissenschaftlichen Studien und kooperiert mit Abteilungen anderer Einrichtungen, mit niedergelassenen Psychologinnen und Psychologen, Schulen, Erziehungsberatungsstellen, Schul- und Jugendamt.

Frage 1

Lehrkräften wird hinsichtlich der gesundheitlichen Fragen der Schülerinnen und Schüler viel Verständnis sowie Kenntnis abverlangt. Das fängt bei den Kopfläusen an und hört bei der Essstörung auf. Wie können Lehrkräfte einen objektiveren Blick bekommen? Gibt es Möglichkeiten für Fortbildungen am SPZ für Lehrerinnen und Lehrer?

Wir sehen hier in unseren täglichen Sprechstunden ebenfalls die vielfältigen Belastungen, die Lehrerinnen und Lehrer bewältigen müssen. Deshalb ist uns die Zusammenarbeit mit ihnen auch sehr wichtig. Wir haben uns persönlich sehr in der Ausbildung der Beratungslehrer engagiert und intensive Kontakte mit Pädagoginnen und Pädagogen aus verschiedenen Einrichtungen. Dies reicht von telefonischem oder schriftlichem Austausch bis zur Teilnahme an gemeinsamen runden Tischen. Dabei ist es wesentlich, dass sowohl Angebote von unserer Seite gemacht werden, als auch Aktivitäten von Seiten der Lehrkräfte ausgehen. Unsere Möglichkeiten bestehen insbesondere darin, dass wir Vorträge und Schulungen anbieten, aber uns vor allem bei konkreten Patientinnen und Patienten gemeinsam um einen guten Weg bemühen.

Fortbildungen werden jeweils nach Anfrage und Bedürfnis individuell organisiert. Derzeit wird im Olgahospital eine Vortragsreihe für Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit der Schule für Kranke mit dem Titel „Was Euch betrifft...“ Aktuelles aus der Medizin am Olgahospital 2011/2012 angeboten.

Wir haben zunehmend auch von Seiten der Schulbehörde die Bitte, grundsätzliche gemeinsame Überlegungen anzustellen, zurzeit zum Beispiel zu Inklusion oder zu Fachtagen für Kinder und Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf. In diesem Bereich ist ein gemeinsames Engagement sehr wichtig.

Frage 2:

Manche Schülerinnen und Schüler erleben sich ganz stark in ihrem Gefühl, andere sind abwesend und verträumt. Sie sind meistens in ihren emotionalen Erregungszuständen nicht zugänglich. Das macht Lehrerinnen und Lehrern Ängste oder Schuldgefühle. Welche Strategien stehen Lehrkräften aus Ihrer Sicht zur Verfügung?

Sie schildern ganz wichtige Beobachtungen. Es gibt an dieser Stelle zwei Möglichkeiten. Die eine Möglichkeit ist, dass von Seiten der Lehrkraft versucht wird, eine Diagnose und einen Behandlungsvorschlag vorzulegen. Dies führt dann immer wieder zu heftigen Verstimmungen, insbesondere im medizinischen System. Die andere und für uns hilfreichere Möglichkeit

ist, dass nur die differenzierten Beobachtungen der Lehrkräfte weiter gegeben werden. Wir überlegen dann gemeinsam, welche Schritte erforderlich sind, um letztendlich zu einer Diagnose zu kommen. Daraus ergeben sich individuelle Empfehlungen für notwendige Therapien aber auch für Vorgehensweisen im Unterricht.

Frage 3:

Was müssen die ersten Schritte einer Lehrkraft sein, wenn die Vermutung auf eine Verhaltensauffälligkeit gegeben ist?

Es ist sehr wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht erst eine abschließende Einschätzung weitergeben, sondern schon frühzeitig ihre Beobachtungen zunächst an die Erziehungsberechtigten übermitteln. Mit diesen kann dann gemeinsam überlegt werden, wer noch eingeschaltet werden kann. Dies wird zunächst der betreuende Kinder- und Jugendarzt sein und dann eine übergeordnete Stelle, wie z. B. unser Sozialpädiatrisches Zentrum.

Frage 4:

Was ist, aus Ihrer Erfahrung, der hauptsächliche Beweggrund für Eltern, ihre Kinder bei Ihnen vorzustellen?

Bei uns werden Kinder und Jugendliche mit Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten von der Geburt bis zum Alter von 18 Jahren vorgestellt. Man kann unsere Tätigkeit kurz so zusammenfassen: Immer, wenn in der Entwicklung oder im Verhalten Auffälligkeiten bestehen, bietet sich die Möglichkeit zur Rücksprache, um gemeinsam zu überlegen, ob und wie dies weiter zu verfolgen ist. Ich möchte an dieser Stelle nochmals betonen, dass immer der betreuende Kinder- und Jugendarzt oder Hausarzt vorgeschaltet werden sollte.

Frage 5:

Welche Verhaltensweisen sind nicht therapierbar und wie kann die Lehrkraft darauf reagieren? Bei welchen Schwierigkeiten können außerschulische Therapien helfen?

Dies ist ein zentraler Punkt und oft schwer zu beantworten. Wir sehen Probleme, die primär im pädagogischen Bereich gelöst werden müssen, andere betreffen das Sozialhilfesystem, also das System, das die psychosozialen Bedingungen in den Blick nimmt, und der dritte Bereich betrifft die klassischen Therapien nach umschriebenen Erkrankungen und medizinisch erfassbaren Verhaltensauffälligkeiten. In der Realität ist eine Abgrenzung nicht immer einfach. Oft erfolgt auch der Versuch das Problem vom eigenen Bereich in den anderen Bereich zu verschieben. Die Gründe dafür sind zum einen eine deutliche Überforderung der jeweiligen Betreuenden, aber auch ökonomischer Art. Eine Lösung für dieses Dilemma kann es nur geben, wenn jeder zunächst versucht, in seinem Bereich die Dinge zu erkennen, ein Stück weit auch zu akzeptieren und mit seinen Möglichkeiten Lösungsstrategien zu finden. Der nächste wichtige Weg ist dann, sich mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem anderen Bereich auszutauschen und gegebenenfalls über weitergehende gemeinsame Lösungen nachzudenken.

Frage 6:

Auf welche Weise können Lehrerinnen und Lehrer die Therapie begleitend unterstützen?

Uns ist sehr wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer von Anfang an offen in den therapeutischen Prozess einbezogen sind. Es ist wesentlich, dass sie trotz außerschulischer Therapien nicht in ihren eigenen Bemühungen nachlassen. Ihre Meinung hat für uns einen hohen Stellenwert. Bedenken in Bezug auf eine Therapie sollten diese nicht blockieren, sondern zu einem Austausch führen. Lehrkräfte haben oft die Vorstellung, dass durch eine Therapie weltbewegende Veränderungen erfolgen. Bei einer Therapiestunde pro Woche sind jedoch nur deutliche Veränderungen möglich, wenn diese auch in das Umfeld der Familie und insbesondere auch in das der Schule miteinbezogen wird und so eine gemeinsame begleitende Struktur entstehen kann. Nur so kann eine Therapie effizient und zielführend sein.

Frage 7:

Welche Schwierigkeiten belasten aus Ihrer Sicht die Zusammenarbeit mit den Schulen oder der Schulverwaltung? Was haben Sie in der Zusammenarbeit als hilfreich erlebt?

Die größte Belastung ist, dass in den jeweiligen Strukturen oft eine große Überforderung aufgrund der gestellten Alltagsaufgaben besteht und wenig Freiräume für Austausch und interdisziplinäre Zusammenarbeit bestehen. Unterstützend ist hier ein vertrauensvolles Miteinander. Man sollte einander mit Offenheit begegnen, die es möglich macht, eigene Schwächen aussprechen zu können und zu wissen, dass evtl. aus dem anderen System ergänzende unterstützende Maßnahmen möglich sind. Das sehr hierarchische Schulsystem und das ebenfalls hierarchisch aufgebaute Gesundheitssystem haben es nicht immer leicht miteinander und hilfreich ist eine „herzliche Offenheit“ für eine gemeinsame Betreuung der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Frage 8:

Welche neueren Forschungsergebnisse zum Thema Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit gibt es? Welche Themen stehen bei Ihnen im Vordergrund?

Wir lernen schon seit geraumer Zeit, aber aktuell wieder sehr intensiv, dass eine frühe Intervention wichtig ist. Frühe Maßnahmen stellen eine entscheidende Grundlage für das ganze weitere Leben des Kindes dar. Diese hoch verantwortungsvolle Aufgabe ist nur gemeinsam zu bewältigen. Aktuell arbeiten wir an einer deutschlandweiten Studie, die uns noch weitergehende Aussagen zur Entwicklung von frühen Aufmerksamkeitsstörungen geben soll. Wir lernen auch, dass Schlafstörungen im Kindesalter noch viel stärker beachtet werden müssen. Uns ist inzwischen allen geläufig, dass Bewegungsmangel und falsche Ernährung eine große Bedeutung haben. Dies wird auch zunehmend im Fokus der wissenschaftlichen Überlegungen stehen.

Frage 9:

Noch eine Frage speziell zu ADHS. Nicht jede Schülerin oder jeder Schüler mit ADHS braucht Medikamente. Lehrerinnen und Lehrer haben hier Neutralitätspflicht. Wann ist der Einsatz von Medikamenten ratsam? Warum kann man die Medikamente während der Ferien absetzen?

Dazu gibt es keine generelle Antwort. Wir wissen, dass die Verhaltensauffälligkeit an sich noch nicht eine behandlungsbedürftige Problematik darstellt. Erst wenn die Lebensqualität

des Kindes und seines Umfeldes beeinträchtigt ist, sind weitergehende unterstützende Maßnahmen erforderlich. Dies zeigt sich oft erst in Grenzsituationen sowohl im familiären Umfeld, als dann eben auch durch die Anforderungen der Schule. Wenn sich diese Anforderungen verändern oder in der Ferienzeit eine Entspannung eintritt, kann es durchaus möglich sein, dass die Therapien zurück gefahren werden können. Wir wissen auch von vielen Kindern, die in der Freizeit unterstützende Maßnahmen brauchen, um Lebensqualität zu erreichen. Dies muss jeweils individuell festgelegt werden in Zusammenarbeit aller, die an der Betreuung des Kindes oder des Jugendlichen beteiligt sind.

4.3 ADHS – Ein Überblick

Die vorigen Kapitel liefern Hinweise wie Unterricht bei Verhaltensauffälligkeiten gestaltet werden kann. Im folgenden Abschnitt werden diese Grundsätze konkretisiert im Hinblick auf die Situation von Schülerinnen und Schülern, bei denen ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung) diagnostiziert wurde.

Ergebnisse der Beobachtung von Schülerinnen und Schülern

Im Zusammenhang mit ADHS werden meist folgende Wahrnehmungen beschrieben:

- Sie platzen mit ihren Antworten spontan heraus, unterbrechen die anderen und stören so den Unterricht.
- Sie können nicht still sitzen bleiben.
- Sie haben Schwierigkeiten Regeln einzuhalten.
- Sie machen viele Fehler im Diktat, im Lesen und im Rechnen.
- Sie wissen oft nicht, was ihre Aufgabe ist oder wie sie sie beginnen sollen.
- Sie bleiben nicht ausdauernd bei ihrer Arbeit und brauchen unangemessen lange für die Aufgaben.
- Sie haben einen hohen Gerechtigkeitsanspruch.
- Sie sind sehr sensibel für Emotionen im Umgang mit Anderen.
- Sie sind kreativ, neugierig, mit Forschungsdrang und haben eine hohe Risikobereitschaft.
- Sie schöpfen ihr Potential nicht voll aus und können Gelerntes in neuen Situationen nicht abrufen.

Die beschriebenen Verhaltensweisen sind bei vielen Schülerinnen und Schülern zu beobachten. Sie können auch auf andere Störungsbilder hinweisen, wie zum Beispiel Autismus oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Aufgrund dieser unklaren Situation besteht die Gefahr, vorschnell Urteile darüber zu fällen, ob ein Kind oder ein Jugendlicher ADHS hat. Die Aufgabe der Diagnosestellung kommt deshalb den Medizinerinnen und Medizinern zu und nicht den Lehrkräften. Diese haben den Auftrag, ihre Beobachtungen zu herausforderndem Verhalten den Eltern mitzuteilen und so gegebenenfalls den Impuls für eine ärztliche Untersuchung zu geben. Auch für die Arbeit der Medizinerinnen und Mediziner sind die Beobachtungen der Lehrkräfte wichtig, eine Kooperation daher sinnvoll. Das gilt umgekehrt auch für die Umsetzung therapeutischer Maßnahmen im Unterricht.

Was versteht die Medizin unter ADHS?

ADHS ist eine international wissenschaftliche Bezeichnung. Die American Psychiatric Association fasst die Kriterien zurzeit noch im „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (DSM 5), die Weltgesundheitsorganisation (WHO) derzeit noch in den „International Classification of Diseases“ (ICD-10) zusammen.

ADHS-Kernsymptome nach ICD-10 sind:

- Störungen der Aufmerksamkeit
- Hyperaktivität,
- Impulsivität.

Da diese Symptome nicht notwendigerweise auf ADHS hinweisen, wurde für die Feststellung von ADHS übereinstimmend von den beiden diagnostischen Systemen bisher davon ausgegangen, dass

- der Beginn der Störung vor dem sechsten Lebensjahr auftritt;
- Beeinträchtigungen in mindestens zwei Lebensbereichen vorhanden sind;
- die Störung länger als sechs Monate beobachtbar ist und
- andere klinische Diagnosen ausgeschlossen sind.

Die Neuerungen im DSM 5 zeigen einige Veränderungen bei den Diagnosekriterien, z. B. dass die Symptome vor dem 12. Lebensjahr auftreten können. Hier wurde also eine Erhöhung des Lebensalters vorgenommen oder ADHS im Erwachsenenalter wird besser berücksichtigt. Gegenwärtig wird auch an einer Neufassung des Klassifikationssystems der WHO, ICD 10 in einer neuen Version gearbeitet.

Die Symptome, die heute auf ADHS hindeuten, sind nicht neu. Sie wurden und werden bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in allen Kulturen und bereits seit einigen Jahrhunderten beobachtet. Allerdings hatten sie schon viele verschiedene Bezeichnungen. Die Ursachen von ADHS sind noch nicht endgültig geklärt. Insgesamt wird von einem bio-psycho-sozialen Erklärungsmodell für ADHS ausgegangen.

Häufig sind Verhaltensauffälligkeiten oder psychische Störungen die Folge von ADHS oder – ganz allgemein – Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeit. Folgen beziehungsweise Begleitsymptomaten sind häufig:

- Schulschwierigkeiten im Lesen oder Rechnen,
- soziale Isolation,
- depressiver Rückzug,
- aggressive Verhaltensweisen gegenüber Menschen und Tieren,
- Angststörungen,
- Tics,
- ...

Dieses Erscheinungsbild ist auch ein Grund dafür, warum es nicht einfach ist, mit dem Problem in der Schule umzugehen.

Indikatoren für eine medizinische Diagnostik und (psycho)therapeutische Hilfe

Wenn Lehrkräfte bemerken, dass sich Schülerinnen und Schüler im Alltag schwer tun, bei ihnen der subjektive Leidensdruck erhöht ist oder alle in der Schule Beteiligten in ihren Handlungsweisen eingeschränkt sind, dann sollten Lehrkräfte sich selbst Hilfe holen und

auch die Eltern entsprechend beraten (siehe dazu auch Interview mit Herrn Dr. Oberle, Kapitel 4.2).

Die Grundlagen der Diagnostik bilden

- körperliche Untersuchungen durch die Ärztin oder den Arzt,
- psychologische und psychotherapeutische Untersuchungen,
- Abklärung durch das soziale Bezugssystem.

Die Rolle und das Verhalten von Eltern, Lehrkräften, Ärztinnen und Ärzten, Therapeutinnen und Therapeuten, Psychiaterinnen und Psychiatern sind für das möglichst frühzeitige Erkennen von großer Bedeutung. Oft versäumen es Eltern oder Lehrkräfte auf Grund falscher Einschätzungen der Verhaltensauffälligkeiten bei ihren Kindern oder Schülerinnen und Schülern, rechtzeitig fachlichen Rat einzuholen. Für eine positive Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ADHS ist es aber gerade wichtig, möglichst frühzeitig den Rat von Fachleuten zu suchen.

Bausteine einer Behandlung – was Lehrkräfte wissen sollten

Die Behandlung sollte „multimodal“ stattfinden. Dies bedeutet, dass in der Behandlung verschiedene Maßnahmen individuell miteinander kombiniert werden. Sie basiert auf den drei Säulen:

- Beratung der Schülerin oder des Schülers sowie des Umfeldes (Eltern, Lehrkräfte, Klasse, Kollegium, ...),
- Psychotherapie,
- Medikamente.

Im Sinne der Kinder und Jugendlichen ist auf der Basis des „multimodalen“ Ansatzes eine Zusammenarbeit aller Beteiligten erforderlich. Dazu ist das Einverständnis der Eltern notwendig. Diese sind allerdings nicht verpflichtet, die Lehrkräfte über Diagnosen und Behandlungen zu informieren. Entscheidend für das Kind ist es, dass alle Beteiligten abgestimmt die Maßnahmen befürworten und umsetzen. Der Austausch bei runden Tischen mündet in einen individuellen Förderplan für das Kind, den Jugendlichen oder jungen Erwachsenen.

Möglichkeiten der Schule bei einer ADHS-Diagnose

Für Schülerinnen und Schüler mit ADHS kann es notwendig sein, im Schulalltag unterschiedliche Förderangebote zu bekommen (siehe Übersicht auf der nächsten Seite). Diese bedürfen aber sowohl der Einbettung in das Gesamtkonzept der Schule als auch grundlegender Haltungen und der Zusammenarbeit mit Partnern. Die Leitfragen in Kapitel 3 weisen darauf hin und gelten genauso auch für Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ADHS. Damit Förderkonzepte in der Schule für diese Schülerinnen und Schüler greifen können, muss auch im Kollegium Übereinstimmung bezüglich der zu ergreifenden Maßnahmen bestehen. Verbindliche Absprachen sind notwendig. Sie sind ein „Geländer“, das Sicherheit im Umgang miteinander gibt.

Hier finden Lehrkräfte Beratung und Aufklärung zu ADHS:

- An den staatlichen Schulämtern gibt es ADHS-Ansprechpartnerinnen und -partner.
- Regionale und überregionale Fortbildungen bieten Informationen, pädagogische Interventionsmöglichkeiten für die Schule bzw. für die Klasse und andere Trainingsmöglichkeiten.

Darüber hinaus kann es Situationen geben, in denen die Schülerinnen und Schüler ihr Leistungspotential nicht abrufen können. Dann ist es notwendig über weitere Unterstützungsmöglichkeiten nachzudenken. Der Nachteilsausgleich kann eine dieser Möglichkeiten sein. Er regelt verbindliche Maßnahmen bei der individuell notwendigen Förderung und reflektiert Bedingungen beispielsweise für die Notengebung. Schülerinnen und Schülern werden so schulinternen Möglichkeiten gegeben, um einerseits ihr Leistungspotential voll ausschöpfen und andererseits den in der Schule gestellten Aufgaben gut nachkommen zu können. Wichtig ist, dass durch die ergriffenen Maßnahmen das Anforderungsniveau unverändert bleibt. Über die Gewährung eines Nachteilsausgleichs entscheidet die Klassenkonferenz (mehr Informationen dazu in Modul A der Handreichungsreihe). Das gesamte Verfahren regelt die Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“⁴⁰. Einen Vermerk über den Nachteilsausgleich in Zeugnissen gibt es nicht.

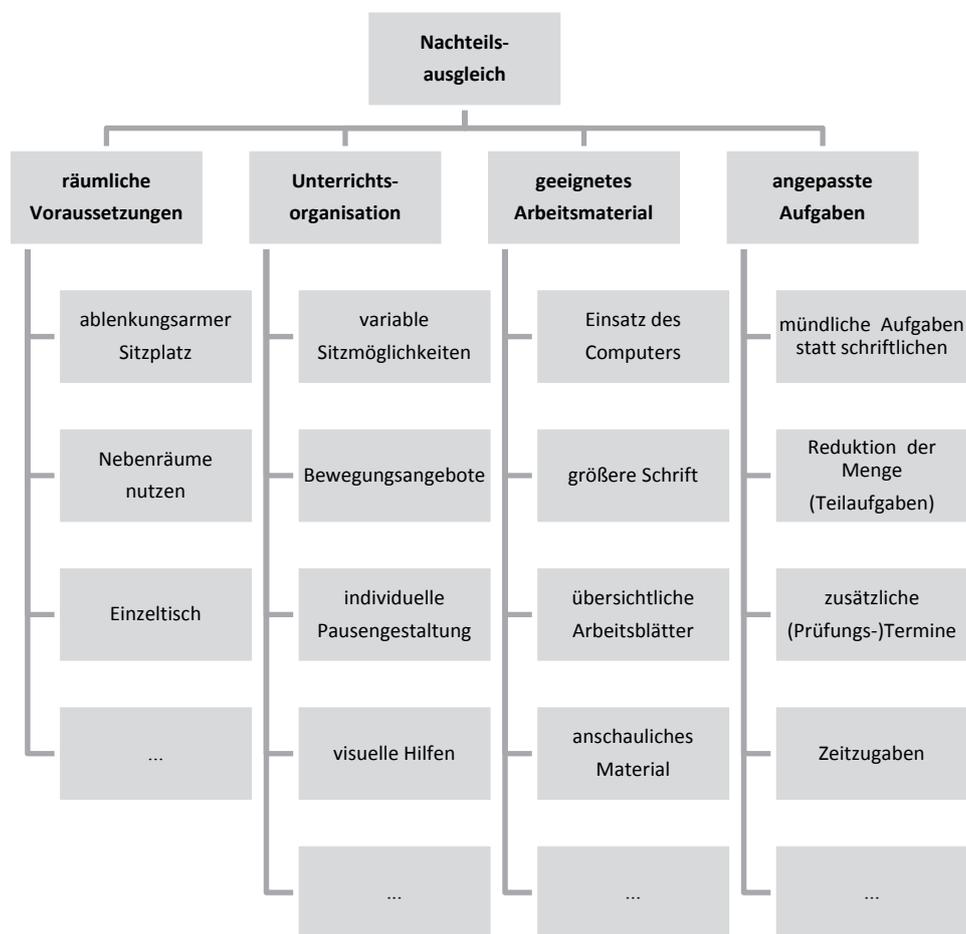


Abbildung 23 (P. Raible / K. Düser): Möglichkeiten, die sich aus dem Nachteilsausgleich ergeben können.

Weitere Informationen zum Thema ADHS:

Elternselbsthilfegruppen bieten Rat und Unterstützung an. Hier eine Auswahl von Kontaktadressen:

⁴⁰ Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999 (K. u. U. S. 45), geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008 (K. u. U. S. 149, ber. S. 179)

- ADHS Deutschland e. V., Poschingerstr.16, 12157 Berlin
- Bundesvereinigung Aufmerksamkeitsstörung Deutschland e. V. (BVAD), Brückenstraße 25, 56220 Urmitz
- ADS e. V.: Elterninitiative zur Förderung von Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen mit Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom mit / ohne Hyperaktivität, Postfach 1171, 73088 Heiningen
- ADHD (europäische Dachorganisation verschiedener Verbände): www.adhdeurope.eu

Zudem gibt es zahlreiche Veröffentlichungen und Ratgeber zum Thema ADHS – hier eine Auswahl von nicht-kommerziellen Veröffentlichungen:

- Stellungnahme der Bundesärztekammer zur Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (www.back.de/downloads/adhfag.pdf),
- Eckpunktpapier des Bundesministeriums für Gesundheit und für Soziale Sicherung,
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA): adhs... was bedeutet das? Berlin 2010 (www.bzga.de),
- weitere Informationen unter www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/beratungslehrer/ oder www.gesundheitsamt-bw.de.

Literatur:

Armstrong, Th.: Das Märchen vom ADHS-Kind. Junfermann Verlag, Paderborn 2002.

Barkley, R. / Wengenroth, M.: Das große ADHS-Handbuch für Eltern. Huber Verlag, Bern 2010.

Born, A. / Oehler, C.: Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. Kohlhammer, Stuttgart 2004.

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (Hrsg.): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. Deutscher Ärzte Verlag, Köln 2007 (3. Auflage).

Döpfner, M. / Schürmann, S. / Frölich, J.: Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP. Mit CD-ROM. Beltz Verlag, Weinheim 2007 (4. Auflage).

Fitzner, T. / Stark, W. (Hrsg.): Doch unzerstörbar ist mein Wesen....: Diagnose ADHS – Schicksal oder Chance? Beltz Verlag, Weinheim 2005.

Krause, J. / Krause, K.: ADHS im Erwachsenenalter. Schattauer Verlag, Stuttgart 2009 (3. Auflage).

Krowatschek, D. / Wingert, G.: Marburger Verhaltenstraining. ADS/ADHS-Materialien für Diagnostik und Gruppenraining in Schule und Therapie. Verlag modernes Leben, Dortmund 2009 (4. Auflage).

Lauth, G. W. / Naumann, K.: ADHS in der Schule. Übungsprogramm für Lehrer mit CD-ROM. Beltz Verlag, Weinheim 2009 (6. Auflage).

Lauth, G. W. / Schlottke, P. F. / Naumann, K.: Rastlose Kinder, ratlose Eltern. Hilfen bei ADHS. dtv Verlag, München 2011 (11. Auflage).

Neuhaus, C.: Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme. Urania Verlag, Freiburg 2007 (7. Auflage).

Noack, B.: Schule und ADHS – Verständnis und Arbeitshilfen für die Arbeit mit Kindern mit Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung. In: Informationsdienst Psychologie - IDP1/2006.

Rossi, P. / Bürgi, S.: ADHS oder Asperger-Syndrom? In: Neue Akzente, Nr. 76, 2007.

Seidler, E.: Von der Unart zur Krankheit. „Zappelphilipp“ und ADHS. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 101, Heft 5, 30. Januar 2004. Seite A 239 – A 243.

Simchen, H.: ADS: unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Hilfen für das hypoaktive Kind. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2004.

Simchen, H.: Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2005.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht . Auer Verlag, München 2011 (8. Auflage).

5 Theoretisches Grundwissen

Das Kapitel legt die Grundlagen für das Verständnis von Schwierigkeiten im Verhalten und in der Aufmerksamkeit und sensibilisiert für die Komplexität dieser Thematik. Die Bezugspunkte für die Entstehung der Schwierigkeiten werden beschrieben.

- Herausforderndes Verhalten ist nur zu verstehen, wenn nachvollziehbar wird, was Ursache und Zweck des Verhaltens sind. Dabei gilt, dass jedes Verhalten subjektiv sinnvoll ist.
- Die Sinnhaftigkeit von Verhalten kann nur verstanden werden, wenn das Bezugssystem mit betrachtet wird, in dem das Verhalten auftritt.
- Ob Verhalten als herausfordernd wahrgenommen wird, ist abhängig von der Bewertung des Einzelnen. Ein Verhalten, das eine Lehrkraft als schwierig wahrnimmt, erkennt die Schülerin oder der Schüler möglicherweise nicht als solches, weil andere Bezugsnomen für die Bewertung zugrunde liegen.

5.1 Herausforderndes Verhalten, Verhaltensauffälligkeit, besondere Schwierigkeiten? Eine begriffliche Auseinandersetzung

Ein Kind wie Ben, das in der Schule durch herausforderndes Verhalten auffällt, kennen wahrscheinlich viele Lehrkräfte. Schnell ist man mit der Bezeichnung „Verhaltensauffälligkeit“ bei der Hand. Die Tendenz rasch zu bewerten und zu bezeichnen, ist kritisch zu sehen. Schon das Beispiel Ben zeigt, wie vielschichtig die Thematik ist und wie unterschiedlich die Wahrnehmungen. Daher sollte der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ vor dem Hintergrund einer möglichen Stigmatisierung der Begriffsträgerin oder des Begriffsträgers mit Vorbehalt verwendet werden. Zumindest nicht, ohne sich über das diesem Begriff zugrundeliegende ursprüngliche Phänomen Gedanken gemacht zu haben.

In der Literatur finden sich neben dem genannten Begriff auch Bezeichnungen wie psychische Störung, Erziehungsschwierigkeit, emotionale Störung. Mit Perspektive auf das Kind oder den Jugendlichen wird nicht selten von schwierigen, seelisch gestörten, verhaltensproblematismen oder entwicklungsauffälligen Kindern und Jugendlichen gesprochen. Nach Hillenbrand (2008) führen diese Begrifflichkeiten lediglich dazu, dass das Defizit der betroffenen Kinder und die daher erforderliche Förderung im Fokus steht. Die ohne jeden Zweifel anzutreffenden Problemlagen in der praktischen Arbeit werden durch die Semantik der Begriffe einseitig dem Individuum zugesprochen, was dem tatsächlichen multifaktoriellen Bedingungs hintergrund von herausforderndem Verhalten nicht entspricht (siehe dazu auch Kapitel 5.2). Trotz der Gefahr einer Stigmatisierung scheint es notwendig zu sein, die zu beobachtenden Phänomene kindlichen Verhaltens in irgendeiner Form sprachlich zu fassen. Die Verknüpfung mit der Geschichte von Ben zeigt, welche Konsequenzen für die Wahrnehmung eines Kindes aus den verschiedenen Aspekten einer Definition entstehen.

Myschker⁴¹ schlägt eine umfassende, auch für die Handreichung als geeignet erscheinende Definition vor. Myschkers Definition beinhaltet fünf Ebenen, die er kurz benennt, und die im Folgenden ausführlich beschrieben und in ihrer Bedeutung für die Pädagogik geklärt werden:

⁴¹ 2005; in: Hillenbrand 2008

Die phänomenologische Ebene (aufgrund von Beobachtungen wird Verhalten bewertet)

Ein Verhalten wird als abweichend von bestehenden Erwartungen und Normen einer Gesellschaft interpretiert. Das wird insofern zum Problem, da das Verhalten des Individuums erst durch die Hinzunahme einer normativen Bezugsgröße auffällig für andere werden kann – es ist also nur individuell zu beurteilen. Entsprechend den jeweiligen Erwartungshaltungen innerhalb eines Systems, wie zum Beispiel der sozialen Umgebung, der Kultur, der interaktionalen Gegebenheiten oder der individuellen Bedingungen, können unterschiedliche Interpretationsergebnisse zustande kommen. Lehrkräfte müssen sich also jederzeit der Erwartungen bewusst sein, die sie und das System, zu dem sie gehören, an die Schülerin oder den Schüler richten.

Ben ist mit sehr unterschiedlichen Bezugsnormen konfrontiert. In bestimmten Systemen sieht er sich als erfolgreich und akzeptiert und bekommt dies auch zurückgespiegelt. Verbindliche Normen und Erwartungen außerhalb der Familie einzuhalten, fällt ihm schwer. Da auch die Eltern andere kulturelle und soziale Bezugsnormen zugrunde legen, wird es ihnen schwer fallen, das beklagte Verhalten nachzuvollziehen.

Die ätiologische Ebene (es wird nach den Ursachen für die Entstehung von herausforderndem Verhalten gefragt)

Die Ursachen für das gezeigte Verhalten können organisch oder milieuspezifisch bedingt sein sowie in Bindungs- und Beziehungserfahrungen liegen. Mögliche organische Ursachen oder Zusammenhänge zu Lern- und Entwicklungsstörungen sollten durch Mediziner abgeklärt werden (siehe auch Interview mit dem ärztlichen Direktor des Sozialpädiatrischen Zentrums, Kapitel 4.2). Die Suche nach milieuspezifischen oder erfahrungsbezogenen Ursachen, macht die Auseinandersetzung jeder Lehrkraft mit dem eigenen Menschenbild notwendig. „Gehe ich davon aus, dass jedes Kind grundsätzlich gut ist, jedes Verhalten einen subjektiven Sinn hat und der Mensch als soziales Wesen jederzeit nach Kommunikation und Beziehung sucht? Oder halte ich Verhaltensweisen für zerstörerisch, verstehe ich sie als Angriff gegen meine Person oder die Gemeinschaft und sehe dahinter keinen Sinn?“ Im Gegensatz zur Abklärung organischer Ursachen ist das ein Punkt, an dem Lehrkräfte in der Verantwortung stehen, den eigenen pädagogischen Zugang zu klären. Und sie müssen sich fragen, inwiefern vielleicht bereits dieses Menschenbild bzw. seine Ausprägung in Handlungen, Ursache für manche Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler ist. Hinter diesem Auftrag steht die Erkenntnis, dass der Mensch zwar bei der Geburt mit konstitutionellen Merkmalen behaftet ist, die gewisse dispositionelle Elemente beinhalten und somit Grundstrukturen festlegen. Der Einfluss der äußeren Umwelt bedingt jedoch in den meisten Fällen das tatsächliche Auftreten veranlagter Komponenten (siehe dazu Kapitel 5.2).

Eine organische Ursache kann bei Ben ausgeschlossen werden, das hat eine Untersuchung beim Kinderarzt beziehungsweise einem Spezialisten für Kinder- und Jugendpsychiatrie ergeben. Daher steht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern Bens Verhalten milieubedingt ist. Ben bewegt sich in sehr unterschiedlichen Systemen und hat keine einheitlichen Sozialisationsbedingungen. In unterschiedlichen Kontexten wird sein Verhalten unterschiedlich bewertet.

Dazu kommt, dass die Rollenerwartungen, die an Ben in den verschiedenen Systemen gestellt werden, sehr unterschiedlich sind. In der Familie muss er der verantwortungsvolle Junge sein, der die Regeln aufstellt und für ihre Einhaltung sorgt. Im Verein und in der Schule soll er Teil des Ganzen sein und sich fremden Regeln unterordnen.

Die klassifikatorische Ebene (herausforderndes Verhalten wird anhand bestimmter Maßstäbe eingeschätzt)

Verhalten kann nach folgenden Indikatoren klassifiziert werden:

- Die Anzahl der betroffenen Bereiche, in denen das Verhalten auftritt,
- die Häufigkeit mit der das Verhalten beobachtet wird,
- und die Schwere mit der das Verhalten eine Situation und die Lage der Schülerin oder des Schülers beeinflusst.

Je mehr Indikatoren zutreffen und je höher der Ausschlag eines Indikators ist (zum Beispiel gehäuftes Auftreten), desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Verhaltensauffälligkeit vorliegt.

Um Ben zu verstehen und Ansätze für die Förderung zu finden, sollte also gefragt werden: „In welchen Kontexten treten Schwierigkeiten auf? Welche Schwierigkeiten sind das? Wie oft und in welcher Ausprägung sind Schwierigkeiten zu beobachten? Ist Bens Verhalten an bestimmten Wochentagen oder in bestimmten Konstellationen (zum Beispiel bei bestimmten Sozialformen oder in bestimmten Unterrichtsstunden) besonders schwierig?“

Die teleologische Ebene (fragt danach, welchen Zweck ein Verhalten hat und welche Folgen sich daraus ergeben)

Jedes Verhalten hat, zumindest aus Sicht des Individuums, einen Sinn. Diesen Sinn zu verstehen ist genauso wichtig, wie die Folgen des Verhaltens zu beurteilen. Besondere Schwierigkeiten im Verhalten sind demnach dann gegeben, wenn das kindliche Verhalten direkte Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung, das Lernen oder die Interaktion hat.

Ben hat nur höchstens einmal in der Woche seine Hausaufgaben angefertigt. Sein Hauptaugenmerk scheint also nicht auf der Erledigung schulischer Aufgaben zu liegen, sondern auf der Erfüllung häuslicher Pflichten. Dieses Verhalten ist für Ben subjektiv sinnvoll. Zudem fällt es ihm zunehmend schwer, eigenverantwortlich schulische Arbeiten zu erledigen und sich an Regeln zu halten. Ben scheint Schwierigkeiten zu haben, die verschiedenen Rollenerwartungen zu verstehen und diesen gerecht zu werden. Schulische Defizite in den Kernbereichen und immer häufigere Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften sind die Folge.

Die programmatische Ebene (bestimmte Maßnahmen finden Beachtung, die aufgrund von herausforderndem Verhalten unternommen werden)

Die definitorische Zuschreibung von Verhaltensauffälligkeiten ermöglicht die Forderung nach pädagogisch-therapeutischen Hilfen. Gleichzeitig ist mit der Zuschreibung aber auch die Verpflichtung verbunden, Hilfen anzubieten. Für die Schule ist damit einerseits die Gefahr gegeben, dass Verhaltensauffälligkeiten vor allem dann festgestellt werden, wenn bestimmte

Hilfen notwendig werden, die ohne eine Feststellung nicht zu bekommen wären. Andererseits hat die Schule die Verpflichtung, präventive und intervenierende Hilfen anzubieten, damit sich schwierige Verhaltensweisen nicht manifestieren beziehungsweise damit Verhalten frühzeitig verändert werden kann.

Ben braucht in bestimmten Teilbereichen Hilfe und Unterstützung. Das kann von der Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben bspw. im Hort bis zu vereinbarten Verhaltenserwartungen gehen, die im Unterricht entsprechend positiv verstärkt werden.

Myschker gelangt zusammenfassend zu folgender Definition:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfen nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“⁴²

Literatur:

- Göppel, R.: Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige“ Kinder. In: Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kohlhammer. Stuttgart 2010. S. 11-20.
- Gasteiger-Klicpera, B. / Julius, H. / Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Hogrefe. Göttingen 2008. S. 5 ff.
- Hillenbrand, C.: Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. et al (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Hogrefe Verlag, 2008. S. 5-25.
- Opp, G. / Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 2009. S. 227 ff.

5.2 Systemische Sichtweise von schulischem Lernen, Leisten, Verhalten und Erleben

Beim systemischen Ansatz handelt es sich nicht um eine Methode oder eine Definition, sondern vielmehr um eine Sicht- und Denkweise, die Unterricht, Beratung und Erziehung nachhaltig beeinflusst. Die Handreichung folgt diesem Verständnis. Die systemische Sicht geht davon aus, dass eine Schwierigkeit, egal ob im Lernen, Leisten, Verhalten oder Erleben, nie das Resultat einer einzelnen Ursache ist. Vielmehr gibt es zahlreiche Faktoren aus verschiedenen Lebenskontexten beziehungsweise Systemen, die in Wechselwirkung zueinander stehen und schulisches Lernen erleichtern oder erschweren können.

Vereinfacht dargestellt lassen sich im Zusammenhang mit Schulschwierigkeiten vier Einflussbereiche unterscheiden:

⁴² aus: Hillenbrand, C.: Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. et al (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Hogrefe Verlag, 2008. S. 5-25.

Einflussbereich Individuum (Schülerin beziehungsweise Schüler)

Die Schülerin oder der Schüler ist als Subsystem eine eigene Persönlichkeit, ein Individuum mit bestimmten Voraussetzungen, Dispositionen und erworbenen Fähigkeiten. Also ein eigenständiges und selbstverantwortliches Wesen. Mögliche Faktoren von Seiten der Schülerin oder des Schülers die das schulische Lernen, Leisten, Verhalten und Erleben beeinflussen sind unter anderem:

- Begabungen,
- erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten,
- Lernmotivation,
- Konzentrationsfähigkeit,
- Lerntechniken und -strategien,
- Temperament,
- Emotionalität,
- Schul- und Leistungsangst,
- Entwicklungs- oder Identitätskrisen,
- Selbstbild und Selbstkonzept,
- Konstitution und Gesundheit,
- organische Ursachen,
- Beziehungsbiografie und Bindungsrepräsentationen oder
- außergewöhnliche Ereignisse.

Diese Beschreibungen sind zu verstehen als Momentaufnahme in der Abfolge einer Entwicklungsgeschichte, als Ergebnis von Prozessen und als in der Zeit entstandene und momentan wirksame Faktoren. Damit ist keine Festlegung auf überdauernde Eigenschaften gemeint, sondern eine Ist-Analyse, die Möglichkeiten der Weiterentwicklung und Veränderung einschließt.

Einflussbereich Familie

Innerhalb des Systems „Familie“ stehen alle Mitglieder in enger Wechselwirkung und haben eine bestimmte Beziehung zueinander. Hier lernt das Kind oder der Jugendliche die Welt zu sehen und sich zu verhalten. Veränderungen bei einem Familienmitglied können aufgrund der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Teilen des Systems auch Einfluss auf die anderen Familienmitglieder haben. Sie beeinflussen sich gegenseitig.

Mögliche Einflussfaktoren, die sich auf das schulische Lernen des Kindes oder des Jugendlichen auswirken können, sind

- der Erziehungsstil der Eltern,
- Familienregeln,
- die Beziehungen der Eltern zueinander oder innerhalb der gesamten Familie,
- unangemessene Leistungserwartungen an das Kind,
- Rivalität unter den Geschwistern,
- überforderte Eltern oder
- die Trennung von einer Bezugsperson.

Wohingegen sich beispielsweise eine liebevolle Beziehungsgestaltung der Eltern zu ihrem Kind, konsequentes und klares Erziehungsverhalten, zufriedene und ausgeglichene Eltern,

ein fürsorgliches Familienklima und respektvolles Umgehen miteinander günstig auswirken können.

Einflussbereich Schule

Die Schülerin oder der Schüler ist gleichzeitig „Mitglied im System Schule“. Sie oder er ist hier ebenfalls den gegenseitigen Einflüssen unterworfen. Beziehungen und Kontakte zu Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften spielen ebenso eine Rolle wie Beziehungen und Einflüsse der Lehrerinnen und Lehrer untereinander oder des Kollegiums zur Schulleitung. Die Schulstruktur, der „Geist“ einer Schule sowie das Schulklima haben dabei einen Einfluss auf alle Mitglieder des Systems. Umgekehrt prägt die Summe der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten mit den entsprechenden privaten Hintergründen das Gesamtsystem. Zwischen Elternhaus und Schule bestehen Wechselwirkungsprozesse. Der familiäre Hintergrund der Kinder und Jugendlichen wird in der Schule sichtbar, schulische Einflüsse machen sich im Elternhaus bemerkbar.

Wenn es in der Schule nicht mehr klappt und Schulschwierigkeiten auftreten, entsteht für die Eltern ein Leidensdruck und sie machen sich Sorgen: „Was soll aus dem Kind werden, wenn es Schwierigkeiten hat?“ Die Eltern reagieren auf irgendeine Weise, helfend oder strafend. Eine Dynamik kommt in Gang, die nicht selten zu Teufelskreisen führt, wie sie bei Betz / Breuninger (1996) beschrieben wurden.

Einflussbereich Freizeit und Peergroup (Gruppe der Gleichaltrigen)

Je älter die Schülerin oder der Schüler wird, desto mehr gewinnt der Freundeskreis oder die „Clique“ an Bedeutung für das Handeln der jungen Menschen. Die Normen der Gruppe stehen oft über allen anderen Werten und beeinflussen die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wesentlich. Auch wenn es außerhalb der Schule Ärger oder Kummer gibt, beschäftigt dies den jungen Menschen. Dadurch gebundene Energien fehlen beim Lernen.

Weitere Einflussfaktoren

Zusätzlich lassen sich gesellschaftlich bedingte Hintergrundfaktoren, wie z. B. das politische, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld oder die Wohnsituation und -umgebung nennen. Sie üben einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss aus und müssen in eine Analyse mit einbezogen und benannt werden.

Wechselwirkungen zwischen den Einflussbereichen

In diesen vier Einflussbereichen gibt es zahlreiche Faktoren, die die schulische Situation von Schülerinnen und Schülern erleichtern oder erschweren können. Genauso bedeutend, wenn nicht gar wesentlicher als die einzelnen Faktoren sind die Wechselwirkungen und Beziehungen zwischen den Faktoren der vier Bereiche. Diese können sowohl als positive Einflussfaktoren als auch als Stressoren wirken. Entscheidend für die Frage, ob sich etwas positiv oder negativ auswirkt sind die beim Kind oder Jugendlichen vorhandenen Ressourcen zur Bewältigung von Schwierigkeiten. Dies können das Schulklima, der Freundeskreis, die Beziehung zu Lehrkräften oder Eltern, die Begabung oder bereits erworbene Bewältigungsstrategien sein. Solche Ressourcen, das weiß man heute, können durch Schule und Elternhaus gefördert werden (siehe Ergebnisse von Studien zu Resilienz, Kapitel 3.1).

Eine Zunahme von Stressoren führt zu Belastungen. Wird dabei das bewältigbare Maß überschritten, sucht sich das Kind oder der Jugendliche eine „Lösung“. Diese „Lösung“ kann unter anderem eine Lernstörung, ein Schulversagen, eine Leistungsverweigerung, eine Schwierigkeit im Lernen, Leisten, Verhalten oder Erleben sein. So wird versucht, den Stress zu minimieren. Das Problem wird aber nicht gelöst, sondern verlagert und die „Lösung“ selbst wird wiederum zum Problem. Oft erscheint diese Belastung in der subjektiven Wahrnehmung des Kindes oder des Jugendlichen jedoch geringer als die, die durch das Ausgangsproblem entsteht. Die zu beobachtenden Handlungen können als eine Art nach außen sichtbares Symptom für die momentan beste Lösungsmöglichkeit verstanden werden. Beobachtbare Handlungen sind also nicht zufällig, sondern haben eine Funktion beziehungsweise einen, oft verdeckten, Sinn für die jeweilige Person. Das heißt, was nach außen destruktiv wirkt und das schulische Fortkommen behindert, hat immer eine verdeckte konstruktive Seite, die einen Versuch darstellt, mit einer anderen psychisch belastenden Situation fertig zu werden. In der Folge muss bei einer solchen systemischen Betrachtungsweise der Blick von der Person der Schülerin oder des Schülers ausgeweitet werden auf die beteiligten Einflussbereiche. Das bedeutet nicht, den Fokus vom Kind auf die Familie oder die Schule zu lenken, nach dem Motto „Die Familie (beziehungsweise die Schule) ist der Herd der Störung“. Das hieße, Zuschreibungen zu machen und Realitäten zu konstruieren. Den Familien, den Eltern, den Lehrkräften, der Schule oder der Peergroup werden damit Störungen, Defizite oder Fehlverhalten unterstellt. Dies ist wenig zielführend, sondern fördert die Konfrontation und somit die Eskalation. Die Einbeziehung aller betroffenen Einflussbereiche und ihrer Einflussmöglichkeiten auf Lösungen hat den Vorteil, dass einzelne Personen von der „Schuld“ allein verantwortlich zu sein, entlastet werden. Sie können aber ihren Anteil an der Aufrechterhaltung des Problems erkennen. Dadurch steigt die Bereitschaft eher, konstruktiv an Lösungen mitzuwirken. Je mehr betroffene Personen kooperativ mitwirken, desto wahrscheinlicher wird eine Lösung, also die Erreichung eines Zieles. Die Entscheidung über das, was als Ziel definiert wird, ist bereits beim Kind und seiner Familie angelegt und wird mit den Zielvorstellungen der Lehrkräfte und gegebenenfalls weiteren Beteiligten in Übereinstimmung gebracht. Je mehr die Familie dabei mit der Schule kooperiert und je größer dabei die Übereinstimmung von Elternhaus und Schule ist, desto leichter wird dieses Ziel erreicht werden können.

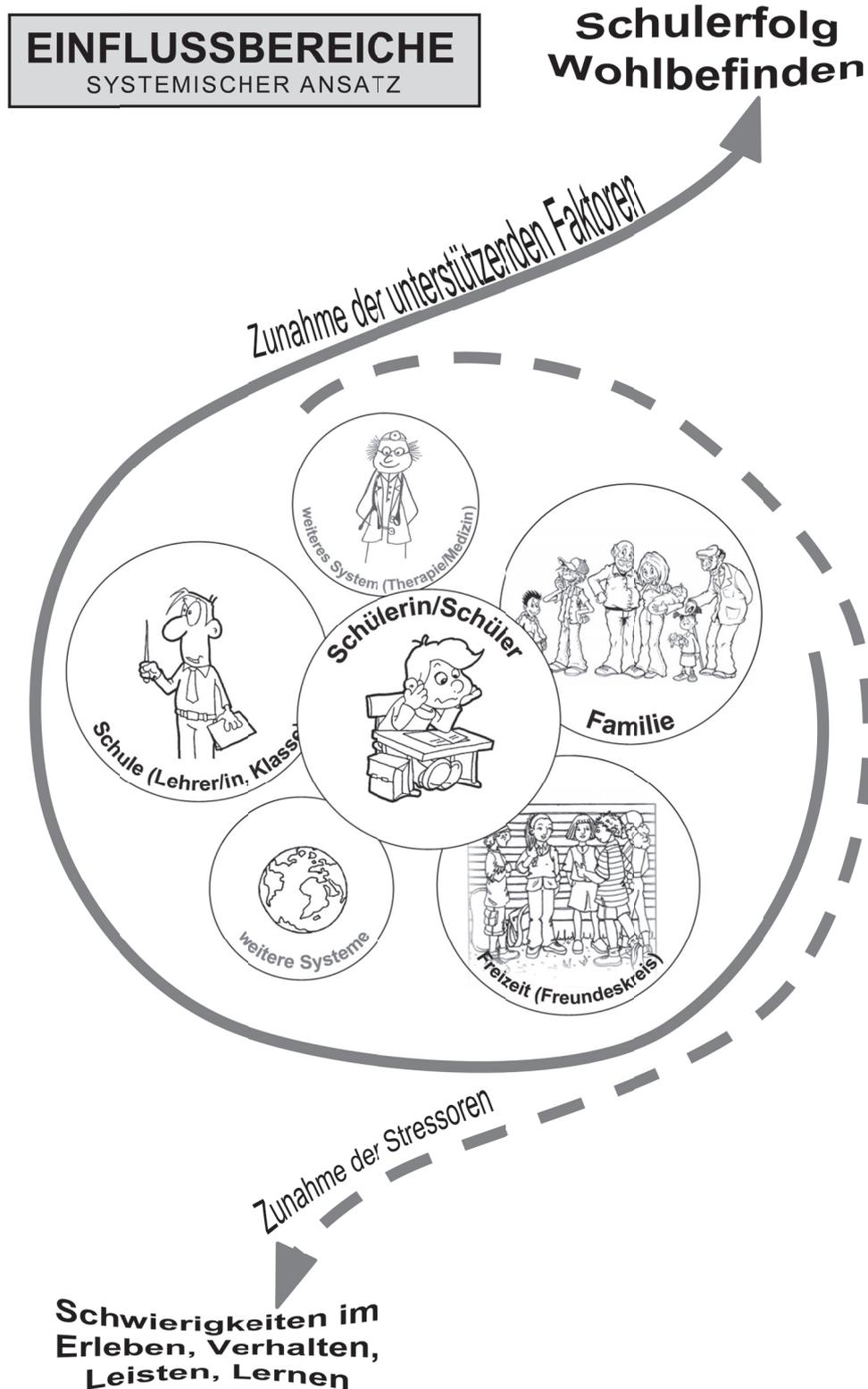


Abbildung 24 (A. Kugel): Die Grafik veranschaulicht die verschiedenen Einflussbereiche für Lernen, Leisten, Verhalten und Erleben. Sie kann im Elterngespräch und bei der Analyse von Schwierigkeiten Unterstützung bieten:

- Inwieweit haben die Bereiche zur Entstehung oder Aufrechterhaltung der Schwierigkeiten beigetragen?
- Welche Einflussfaktoren aus welchen Bereichen werden vermutet?
- Welche Einflussfaktoren können mit welchen Mitteln und von wem beeinflusst werden?
- Welche Faktoren können als Ressourcen bezeichnet werden und zur Lösung beitragen?

Kurzgefasste Grundannahmen, als Fundament einer systemischen Sichtweise

- Die Wirklichkeitskonstruktionen des Individuums beeinflussen das Handeln und haben Auswirkungen auf das Erleben. Die daraus resultierenden Verhaltensweisen sind immer subjektiv sinnvoll, können sich im Alltag aber als nützlich oder weniger nützlich erweisen. Lehrkräfte sollten dafür sensibilisiert sein, dass es selten nur eine Ursache für Probleme und Konflikte gibt. Das gilt auch für scheinbar eindimensionale Ursachen wie Traumata. Auch diese können in ihrer Auswirkung auf das Leben der Betroffenen von verschiedenen Einflussfaktoren verändert werden. Alle Wechselwirkungen und Einflüsse müssen bei der Lösungssuche berücksichtigt werden.
- Lehrkräfte sollten sich bei Schwierigkeiten bewusst sein, dass Aktion und Reaktion immer nur ein Ausschnitt aus einer endlosen Spirale sind. Die wichtige Frage für die Lösung von Konflikten ist nicht „Wer hat angefangen?“, sondern: „Wie können wir die Spirale stoppen?“. Ebenso wichtig ist es aber mit geeigneten pädagogischen Maßnahmen das Entstehen einer Spirale zu verhindern. Damit sind nicht nur die Prävention von und die Reaktion auf Auffälligkeiten wie beispielsweise aggressives Verhalten gemeint, sondern gerade auch Schwierigkeiten wie Ängste, Depressionen oder autoaggressives Verhalten.
- Schwierigkeiten und Probleme, egal ob im Verhalten oder in der Aufmerksamkeit, sind Symptome, die in der Zeit entstehen und auch in der Zeit veränderbar sind. Sie sind keine festen Persönlichkeitsmerkmale.
- Diese Symptome sind kein Zufall, sondern sie sind sinnvoll und haben eine Funktion für den Betroffenen und sein soziales Ökosystem (Familie, Schulklasse, Gruppe oder Gesellschaft). Sie sind kreative Lösungsversuche in einer belastenden Situation, wobei die Lösung selbst wieder zum Problem im System werden kann.
- Wer ein Problem hat, hat meist auch die Lösung des Problems in sich. Der Zugang zur Lösung kann aber blockiert sein. Die systemische Denkweise ist ressourcen- und lösungsorientiert. Sie legt viel Wert auf die Nutzbarmachung der Stärken des Systems beziehungsweise des Individuums.
- Elternhaus und Schule sind wichtige Bezugssysteme für das Kind oder den Jugendlichen. Es ist daher zwingend notwendig, dass beide Institutionen sich um einen Konsens in Erziehungsfragen bemühen (Kooperation statt Konfrontation).
- Jeder Mensch hat eine seinem Alter und seiner Reife entsprechende Eigenverantwortung. Er kann lernen, sich dieser Verantwortung bewusst zu werden. Er kann lernen, die Verantwortung für sich, sein Handeln und seine Zukunft wahrzunehmen.

Literatur:

- Betz, D. / Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen. Psychologie-Verlagsunion, Weinheim 1996 (4. Auflage).
- Ehinger, W.: Schulprobleme in der Familie – Familienprobleme in der Schule. CreaSys, Tübingen 2010 (6. Auflage); siehe auch: www.crea-sys.de.
- Hennig, C. / Ehinger, W.: Das Elterngespräch in der Schule. Auer Verlag, Donauwörth 1999 (6. Auflage 2012).
- Hennig, C. / Ehinger, W.: Lösungsorientierte Beratung. CreaSys, Tübingen 2010 (8. Auflage); siehe auch: www.crea-sys.de.
- Hennig, C. / Knödler, U.: Schulprobleme lösen. Beltz Taschenbuch, Weinheim 2007.
- Molnar, A. / Lindquist, B.: Verhaltensprobleme in der Schule. borgmann publishing GmbH, Dortmund 1992.

6 Literatur zum Thema

Sammelbände zu Verhaltensauffälligkeiten

- Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kohlhammer, Stuttgart 2010.
- Gasteiger-Klicpera, B. / Julius, H. / Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Hogrefe, Göttingen 2008
- Petermann, U. (Hrsg.), Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen. Otto Müller, Salzburg 1998 (2. Auflage).

Literatur zur Bindungstheorie

- Bowlby, J.: Bindung. Reinhardt Verlag, München 2006.
- Brisch, K. H.: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1999.
- Brisch, K. H. / Grossmann, K. E. / Grossmann, K. / Köhler, L.: Bindung und seelische Entwicklungswege. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2002.
- Brisch, K. H / Th. Hellbrügge (Hrsg.): Bindungsstörungen und Trauma. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2003.
- Brisch, K. H / Th. Hellbrügge (Hrsg.): Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2006.
- Hédervári-Heller, E.: Klinische Relevanz der Bindungstheorie in der therapeutischen Arbeit mit Kleinkindern und deren Eltern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Band 49, 2000.
- Julius, H. / Gasteiger-Klicpera, B. / Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter – Diagnostik und Interventionen. Hogrefe-Verlag, Göttingen 2009.
- Strauss, B. / Buchheim, A. / Kächele, H. (Hrsg.): Klinische Bindungsforschung: Methoden und Konzepte. Schattauer, Stuttgart 2002.

Literatur zur systemischen Theorie

- Betz, D. / Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen. Psychologie-Verlagsunion, Weinheim 1996 (4. Auflage).
- Ehinger, W.: Schulprobleme in der Familie – Familienprobleme in der Schule. CreaSys, Tübingen 2010 (6. Auflage); siehe auch: www.crea-sys.de.
- Hennig, C. / Knödler, U.: Schulprobleme lösen. Beltz Taschenbuch, Weinheim 2007.
- Molnar, A. / Lindquist, B.: Verhaltensprobleme in der Schule. borgmann publishing GmbH, Dortmund 1992.

Literatur zur Resilienzforschung

- Berndt, C.: Resilienzorientierte Prävention im Kindes- und Jugendalter. Vdm Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2007.
- Brazelton, T. B.: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Beltz Verlag, Weinheim / Basel 2008.
- Fröhlich-Gildhoff, K. / Rönnau-Böse, M.: Resilienzförderung im Kita-Alltag. Herder Verlag, Freiburg 2010.
- Greef, A.: Resilienz: Widerstandsfähigkeit stärken – Leistung steigern. Auer Verlag, Donauwörth 2008.
- Krenz, A.: Was Kinder brauchen: aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Cornelsen Scriptor, Berlin 2010.
- Opp, G.: Was Kinder stärkt. Reinhardt Verlag, München 2008 (2. Auflage).
- Rönnau, M. / Fröhlich-Gildhoff, K.: Resilienz. UTB, Stuttgart 2009.
- Schmidthermes, S.: Resilienzforschung und deren pädagogische Implikationen. Rhombos-Verlag, Berlin 2009.
- Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Springer Fachmedien, Wiesbaden 2011.

Zander, M.: Armes Kind – starkes Kind? Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2008.

Hilfen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten:

Bergsson, M. / Luckfiel, H.: Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte. Cornelsen Scriptor, Berlin 1998.

Dix, P.: Erfolgreiches Classroom-Management. Aulis Verlag, Hallbergmoos 2011.

Hartke, B. / Vrban, R.: Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. 1. - 4. Klasse. Persen Verlag. Buxtehude 2011 (6. Auflage).

Hillenbrand, C.: Inklusion – vom Programm zur schulischen Praxis. Vortrag bei der Fachtagung des Landesschulbeirat Baden-Württemberg am 17.02.2011 „Inklusion – eine gesellschaftliche Aufgabe“, siehe www.lsb-bw.de/pages/kongresse/fachtagung-inklusion/dokumentation.php

Furmann, B.: Gut gemacht! Das „Ich schaff's!“-Programm für Eltern und andere Erzieher. Carl Auer Verlag. Heidelberg 2012.

ISB München: Kinder stützen – Lehrer stärken. München 2007. S. 85

Kretschmann, R.: Interventionsansätze und Handlungskonzepte; in: Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kohlhammer. Stuttgart 2010. S. 241 ff.

Landesjugendring: Das können wir besser. Methodische Bausteine. Stuttgart 2010. Download unter Service/Publikationen auf www.ljrbw.de

LISUM Berlin-Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung in Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Berlin 2008.

Molnar, A. / Lindquist, B.: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. verlag modernes lernen, Dortmund 2009 (9. Auflage).

Stein, R.: Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 9/2011 (62. Jahrgang). S. 324 – 336.

Stein, R.: Unterricht; in: Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kohlhammer. Stuttgart 2010. S. 258 ff.

Storch, M. / Riedener, A.: Ich pack's! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Verlag Hans Huber. Bern 2007 (2. Auflage).

Tennstädt, K. u. a.: Das Konstanzer Trainingsmodell. Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Band 1: Trainingshandbuch. Bern u. a. 1990 (2. Auflage). Band 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung. Bern u. a. 1987.

Textor, A.: Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe. Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Klinkhardt. Braunschweig 2007.

Literatur zu bestimmten Schwierigkeiten:

Essau, C. A.: Depressionen bei Kindern und Jugendlichen. UTB, Stuttgart 2007.

Essau, C. A.: Angst bei Kindern und Jugendlichen. UTB, Stuttgart 2003.

Katz-Bernstein, N.: Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. Reinhardt Verlag, 2007 (2. Auflage).

Lauth, G. W. / Naumann, K.: ADHS in der Schule. Übungsprogramm für Lehrer mit CD-ROM. Beltz Verlag, Weinheim 2009 (6. Auflage).

- Lauth, G. W. / Schlottko, P. F. / Naumann, K.: Rastlose Kinder, ratlose Eltern. Hilfen bei ADHS. dtv Verlag, München 2011 (11. Auflage).
- Neuhaus, C.: Hyperaktive Jugendliche und ihre Probleme. Urania Verlag, Freiburg 2007 (7. Auflage).
- Noack, B.: Schule und ADHS – Verständnis und Arbeitshilfen für die Arbeit mit Kindern mit Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung. In: Informationsdienst Psychologie- IDP1/2006.
- Simchen, H.: Kinder und Jugendliche mit Hochbegabung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2005.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht . Auer Verlag, München 2011 (8. Auflage).