

Handreichungen

Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG



Staatliches Schulamt Göppingen

Herausgeber: Staatliches Schulamt Göppingen
Burgstr. 14 - 16
73033 Göppingen
Tel.: 07161 63-1500
Fax: 07161 63-1575
E-Mail: poststelle@ssa-gp.kv.bwl.de

Redaktion: Heidrun Storz
Mitarbeiterinnen der Arbeitsstelle Kooperation

Autoren: Gudrun Deinet, Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen
Anton Haas, Sonderschulrektor Rupert-Mayer Schule
Peter Heinrich, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Theresia Holczer, Sonderschulrektorin a.D.
Tine Kleinert, Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen
Theresia Kuch, SPZ Göppingen
Eva Lauber, Autismusbeauftragte Staatl. Schulamt Göppingen
Christine Pfeifer, Arbeitsstelle Kooperation
Gerhard Rademacher, Sonderschulrektor Oberbergschule
Katrín Reimold, SPZ Göppingen
Heidrun Storz, Schulamtsdirektorin
Tatjana Wabersich, Sonderschullehrerin
Brigitte Welter, Autismusbeauftragte Staatl. Schulamt Göppingen
Sibylle Wilka, Arbeitsstelle Kooperation
Felicitas Zech, Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen

Beratung: Roland Dangelmaier, Staatl. Schulamt Göppingen
Ulrike Rauschenberger, Staatl. Schulamt Biberach
Heidrun Storz, Staatl. Schulamt Göppingen
Bernd Weigel, Staatl. Schulamt Göppingen

Stand: Oktober 2013

Handlungskonzepte zum Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

Handreichungen

Inhaltsverzeichnis

„Handreichungen zum Umgang mit schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen“ – Einleitung.....	S. 3
Heidrun Storz, Schulrätin, Staatliches Schulamt Göppingen	
Mit schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen umgehen/ Schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen begegnen und vorbeugen.....	S. 5
Heidrun Storz, Schulrätin, Staatliches Schulamt Göppingen	
Anmerkungen zur Einstellung und Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern....	S.10
<i>Gerhard Rademacher, Sonderschulrektor, Oberbergschule Deggingen</i>	
Handreichung zum Thema ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit/- Hyperaktivitätsstörung).....	S.18
<i>Theresia Kuch und Katrin Reimold, Diplom-Psychologinnen, SPZ Göppingen</i>	
Informationen für Lehrkräfte zum Thema Mobbing.....	S.23
Dipl.-Psych. Felicitas Zech, Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen	
Sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens u. sozialen Handelns... 	S.35
<i>Theresia Holczer, Sonderschulrektorin a.D., Vinzentius-Schule</i> Private Schule für Erziehungshilfe, Donzdorf	
Informationen für Lehrkräfte: Begleitung von Eltern eines Kindes mit Behinderung.....	S.40
<i>Dipl.-Psych. Gudrun Deinet und Dipl.-Psych. Tine Kleinert,</i> Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen	
Handlungskonzepte zum Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen.....	S.49
Anton Haas, Sonderschulrektor, Marienpflege, Ellwangen	
Kooperative Beratung.....	S.58
<i>Tatjana Wabersich, Sonderschullehrerin, Staatliches Schulamt Göppingen</i>	
Handreichung Streitschlichtung.....	S.63
<i>Peter Heinrich, Schulpsychologe, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport</i>	

Schulmüdigkeit-Schulschwänzen-Schulverweigerung.....	S.70
<i>Sibylle Wilka, Christine Pfeifer, Mitarbeiterinnen in der Arbeitsstelle Kooperation am Staatlichen Schulamt Göppingen</i>	
AUTISMUS – AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNG.....	S.77
<i>Eva Lauber, Brigitte Welter, Autismusbeauftragte am Staatlichen Schulamt Göppingen</i>	

„Handreichungen zum Umgang mit schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen“ – Einleitung

Heidrun Storz, Schulrätin, Staatliches Schulamt Göppingen

Schwierige Konflikt- und Erziehungssituationen gehören heute zum Alltag jeder Lehrkraft. Diese täglichen Herausforderungen zu meistern, bedarf großer Anstrengung und hoher Professionalität.

Ziele

Die hier vorliegenden Handreichungen zum Umgang mit schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen versuchen, Lehrkräften aller Schularten Antworten zu geben und Angebote zu machen, wie sie mit den immer wieder vorkommenden Störungen und Verhaltensauffälligkeiten zurecht kommen können, aber auch, wann, wie und wo sie sich Hilfe von außen holen können und sollen.

Die „Handreichungen zum Umgang mit schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen“ werden als fortlaufende Reihe von Handreichungen verstanden:

Themen-Verantwortliche

Das Thema wurde und wird von einer **Arbeitsgruppe** im Staatlichen Schulamt Göppingen breit diskutiert und bearbeitet. Es ist mit allen Schulrätinnen und Schulräten kommuniziert. Als Grundlage hierfür diente uns eine Umfrage.

Die Auswertung dieser Befragung zeigte, dass es schulartspezifische Schwerpunktbildungen gibt. Als Hauptprobleme haben sich im Grundschulbereich die Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS, AD(H)S) und im Sekundarbereich Aggressionen, auch körperlicher Art, gezeigt. Lehrkräfte werden täglich damit konfrontiert.

Als größtes Konfliktpotential stellen sich die Pausen dar.

Durchgehend durch alle Schularten wird als zweithäufigstes Konfliktfeld die mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus genannt.

Streit zwischen SchülerInnen untereinander sind genauso häufig wie Unterrichtsstörungen (unerlaubtes Reden,...).

Mangelnde Leistungsbereitschaft und fehlende Hausaufgaben bieten ebenso viel Konfliktpotential wie Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen und Lehrkräften.

Themenfelder

Im Folgenden wollen wir versuchen, auf die Störungen in den verschiedenen Konfliktfeldern einzugehen. Fachaufsätze, Informationen und Adressen zu den einzelnen Themen geben Impulse und Hinweise.

Für diese Handreichung haben zum Thema AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizit/-Hyperaktivitätsstörung) zwei Psychologinnen des SPZ Göppingen einen Beitrag geschrieben. Zum Umgang mit Aufmerksamkeitsdefizitstörungen wird auf die Fachberatung ADHS/ADS verwiesen. Auch von vielen Schulen für Erziehungshilfe wird Unterstützung und Information angeboten.

Zum Thema „Mobbing in der Schule“ hat Frau Diplompsychologin Felicitas Zech von der Schulpsychologischen Beratungsstelle Göppingen einen ausführlichen Beitrag geschrieben.

Das Thema „Aggression“ wird im Beitrag von Schulrätin Heidrun Storz behandelt.

Wie Schülerinnen und Schüler zu Streitschlichtern werden können und welche Unterstützung es im Schulamtsbezirk Göppingen dazu gibt, hat der Schulpsychologe Peter Heinrich aufgeschrieben.

Es kommt auf die Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte an, wenn man es mit Kindern und Jugendlichen, die Probleme haben und machen, zu tun hat. Näheres lesen Sie im Beitrag von Herrn Sonderschulrektor Gerhard Rademacher.

Aus systemischer Sicht wirft Anton Haas einen Blick auf konfliktbehaftete Interaktionen mit Eltern und/oder SchülerInnen. Der Autor stellt viele weiterführende Fragen an die Lehrkräfte.

Grundsätze kooperativer Beratung, wie sie für Elterngespräche hilfreich sein können, hat Sonderschullehrerin Tatjana Wabersich nach dem Vorbild von Mutzeck beschrieben.

Welche Unterstützungsmöglichkeiten die Schule für Erziehungshilfe anbieten kann, beschreibt Sonderschulrektorin Theresia Holczer.

Autismusbeauftragte am Staatlichen Schulamt geben Einblicke in das Thema Autismus/ Autismus-Spektrum-Störung.

Die Arbeitsstelle Kooperation stellt die notwendigen Daten für das Netzwerk zusammen, das sich jede Schule selbst präventiv aufbauen sollte.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre anregenden Fachaufsätze und Beiträge.

Die Arbeitsgruppe im Staatlichen Schulamt hat den Entstehungsprozess dieser Handreichung beraten und begleitet: die Schulrätinnen und Schulräte Herr Dangelmaier, Frau Rauschenberger, Herr Weigel und Frau Storz.

Wenn Sie Wünsche, Fragen, Ergänzungen, Anregungen oder einen eigenen Beitrag zu dieser Handreichung haben, wenden Sie sich an die oben genannten Schulrätinnen und Schulräte.



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema

01

März 2012

Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

Fachaufsatz:

STORZ, Heidrun: Mit schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen umgehen/
Schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen begegnen und vorbeugen

Ansprechpartner/innen im Schulamt

- Heidrun Storz, 07161 63 - 1527
- Bernd Weigel, 07161 63 - 1550
- Christine Wehausen, 07161 63 - 1531

Schulpsychologische Beratungsstellen

Schulpsychologische Beratungsstelle

am Staatl. Schulamt Göppingen

Anmeldung über: Dagmar Pawlik, Tel.: 07161 63-1585

E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen

Galgenbergstr. 8

73431 Aalen

Tel: 07361 526 56 - 0

E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ - siehe Anhang

Broschüren:

Mit schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen umgehen/ Schwierigen Konflikt- und Erziehungssituationen begegnen und vorbeugen *)

Heidrun Storz, Schulrätin, Staatliches Schulamt Göppingen

Äußerungsformen von Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen

In der **Umfrage** der Arbeitsstelle Kooperation haben Sie die Probleme beschrieben, die Kinder und Jugendliche machen und haben.

Sehr viele Kinder und Jugendliche haben **aggressive Tendenzen** und verhalten sich aggressiv. Dies kann sich beispielsweise äußern in motorischer Unruhe, Unterrichtsstörung, Distanzlosigkeit , etc.

Die **regressiven Tendenzen** fallen nicht so schnell auf, sind aber genauso schwerwiegende Probleme. Sie können sich u.a. äußern als Verweigerung und Leistungsabfall, Schulangst, Rückzug, mangelnde Freundschaften – mangelnde Kontakte, etc.

Einige Auffälligkeiten äußern sich **körperlich oder psychosomatisch** wie häufige Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, schwere Konzentrationsmängel, Kontakt mit Alkohol, Drogen, Medikamenten, etc.

Nach einer wissenschaftlichen Studie (referiert von Prof. Roland Stein, Universität Würzburg am 15.2.12 in Stuttgart) kommt es bei Kindern und Jugendlichen zu *Angststörungen* (10,4 %) sowie zu *depressiven Störungen* (4,4 %), zu *dissozialen Störungen* (7,4 %) und zu *hyperkinetischen Störungen* (4,4%). Insgesamt werden ca. 15 % als "auffällig" und "grenzwertig", also mit ausgewachsenen psychischen Störungen beschrieben. Man geht davon aus, dass ca. 10 % aller Störungen dauerhaft sind.

Kinder, die Probleme machen, haben auch Probleme!
--

Wie können Sie als Lehrer, als Lehrerin mit diesen Situationen kompetent umgehen?

Ihre Einflussmöglichkeiten liegen vor allem im schulischen Bereich selbst und in Ihrer Person - mit Ihren Einstellungen und Haltungen insbesondere diesen Kindern gegenüber sowie mit Ihren Kompetenzen und Ihrem Verhaltensrepertoire, aber auch in Ihren Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht und Schule generell.

In der Konfrontation mit dem Problem selbst sollten Sie versuchen, Ihre Ruhe zu bewahren. Es ist manchmal ungeheuer schwierig, sich nicht persönlich angegriffen zu fühlen, nicht wütend zu werden, die eigenen Emotionen im Griff zu halten. Es kann auch schwierig sein, nicht zu resignieren, sich die Unterrichtssituation nicht entgleiten zu lassen und frustriert, angespannt und belastet aus der Schule zu gehen.

„Die große Herausforderung für Sie besteht darin, das störende Verhalten des Kindes...
auch als Versuch aufzufassen, sein zugrunde liegendes Problem zu lösen, zu verkleinern, Spannung abzuführen,
... als Ausdruck dessen zu verstehen, dass es adäquate Verhaltensformen noch nicht gelernt hat.“

(Aus: Amlacher u.a., Schwierige Kinder, bunte Vögel. Ein Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer, Kärnten)

Das Wichtigste ist, dass Sie die **Schwierigkeiten** der Kinder und Jugendlichen **wahrnehmen**, sie nicht nur als Störungen erleben.

Dazu hilft Ihnen die folgende **Drei-Schritt-Methode**:

1. Schritt: Beschreiben

Beschreiben Sie das Verhalten des Schülers, der Schülerin

- Was genau ist das Problem?
- Unter welchen Bedingungen tritt die Störung auf?
- Wer ist beteiligt?
- Bin ich selbst beteiligt?

Die nicht wertende Verhaltensbeobachtung und Rahmenbeschreibung ist wichtig für die Diagnostik und die anschließende Lösungssuche. Sie ist immer subjektiv und unvollständig!

2. Schritt: Erklären

- Warum benimmt sich Ihrer Meinung nach der Schüler, die Schülerin so?
 - Was könnten Ursachen für dieses Verhalten sein?
 - Was weiß ich über die Lebenswelt des Kindes/Jugendlichen?
 - Was weiß ich sicher, was sind Vermutungen?
- > Finden Sie eine Erklärung!

Die Erklärung für ein Verhalten basiert auf Hypothesen und Vermutungen. Diese sind aufgrund vieler Beobachtungen und Erfahrungen, die Sie als Lehrkraft gemacht haben, entstanden.

3. Schritt: Verstehen und Lösungen suchen

- Was können Sie Positives am störenden Verhalten entdecken?
- Welche Konsequenzen und Handlungsschritte ergeben sich für Sie aus den Erkenntnissen der Schritte 1 und 2?

Dieser Schritt dient der Ableitung von Lösungen und dem Finden neuer Kommunikationsansätze im Umgang mit dem Kind/Jugendlichen.

Das *Aufschreiben* von eigenen Gedanken kann bereits einiges zur Klärung der Situation beitragen.

Hilfreich können aber auch *Gespräche mit unbeteiligten Dritten* sein, um die eigenen Gedanken klarer zu fassen und Distanz zu schaffen, um Entlastung und Unterstützung für sich selbst zu erhalten und um dann mit der Situation klarer umgehen zu können.

Wichtige GesprächspartnerInnen können für Sie die Sonderschullehrkräfte Ihres zuständigen Sonderpädagogischen Dienstes sein, die Sie kollegial beraten. Zögern Sie nicht, die Kolleginnen und Kollegen aus der Schule für Erziehungshilfe um Beratung zu bitten - zu Ihrer eigenen Beratung ist noch keine Zustimmung bzw. Einverständniserklärung der Eltern erforderlich. Wenn es um das Kind mit Problemen geht, wird Sie die Kooperationslehrkraft bei einer sinnvollen Vorgehensweise gerne unterstützen.

Kollegiale Gespräche über problematisch erlebte Schülerinnen und Schüler sind ein Zeichen von Kompetenz und Kooperationsfähigkeit, kein Zeichen der Schwäche!

**Fazit: Ich verstehe die Handlung, aber ich bin nicht damit einverstanden!
Ich verurteile die Tat, aber nicht die Person!**

Ziel: Ich begleite den Menschen, aber ich verbiege ihn nicht.

FAMILIE

Weitere Problemanzeigen

Sie haben auch beschrieben, dass Sie in schwierigen Situationen von Eltern nur geringe bis gar keine Unterstützung erfahren.

Manchmal ist es schwierig, mit den Eltern überhaupt in Kontakt zu kommen, weil sie auf Anfragen nicht reagieren.

Eltern sind häufig auch überfordert (persönliche Krisen, Scheidung, erzieherische Schwächen, Arbeitslosigkeit, wirtschaftliche Notsituation, Alleinerziehende,...)

In den Beiträgen von Anton Haas, Gerhard Rademacher, Theresia Holczer und Tatjana Wabersich sowie von den Schulpsychologen Theresia Kuch, Katrin Reimold, Felicitas Zech, Peter Heinrich, Gudrun Deinet und Tine Kleinert geben wir Ihnen Hinweise und Denkanstöße zum Umgang mit und zum Verständnis von Eltern von Kindern mit Problemen.

Anmerkung:

*) Grundlage dieses Textes ist ein Beitrag der Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg zum großen Thema „Lehrergesundheit“. Iris Rhein und ich haben in den 4 Regierungsbezirken referiert über „Vom Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern – Auf dem Weg zu einer Schulkultur“.

Literatur

ELDIB – Entwicklungstherapeutischer Lernziel-Diagnose-Bogen

http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/fingerleweb/AlteDateien/Dial_9-DiagnostikUndFoerderung_Eldib.pdf

Hollenweger, J. + Kraus, O. (Hrsg): „ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen“, Verlag Hans Huber 2011

Landesinstitut für Schulentwicklung – „Förderung gestalten – Modul D“ (noch unveröffentlicht - Veröffentlichung geplant 2013)

Stein, R.: „Grundwissen Verhaltensstörungen“, Schneider Verlag Hohengehren 2011²

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg): „Bildungsplan 2010 – Schule für Erziehungshilfe“

Amlacher u.a.: „Schwierige Kinder, bunte Vögel. Ein Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer“, Kärnten



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema

02

März 2012

Einstellung und Haltung

Fachaufsatz:

RADEMACHER, Gerhard: Anmerkungen zur Einstellung und Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern

Anmerkungen zur Einstellung und Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern

**Gerhard Rademacher, Sonderschulrektor, Oberbergsschule Deggingen
Oktober 2012**

Vorbemerkung:

Diese Ausführungen sind auf Wunsch des Schulamtes Göppingen entstanden. Als gelernter Sonderpädagoge, Schulleiter einer allgemeinbildenden Schule für Erziehungshilfe mit dem Bildungsgang der Werkrealschule, einer Klinikschule an einer Kinder- und Jugendpsychiatrie und einer beruflichen Schule mit einem Berufsvorbereitungsjahr und als Gesamtleiter einer sozialpädagogischen Jugendhilfeeinrichtung mit einem sehr differenzierten Angebot, bin ich auch in der (Schul-)Beratung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien tätig.

Mein Träger ist die BruderhausDiakonie mit Stammsitz in Reutlingen.

Ich arbeite seit über dreißig Jahren in diesem Feld.

Meine Ausführungen sind Anmerkungen eines Praktikers, keine wissenschaftliche Abhandlung, jedoch, so hoffe ich, an vielen Stellen theoriegeleitet. Es sollen Impulse zum Nachdenken sein, als Beitrag zu einer dialogischen Auseinandersetzung mit diesem Thema.

Ich halte diese Vorbemerkung mit der Darstellung meiner spezifischen, beruflichen, von mir immer in Freiheit gewählten beruflichen Tätigkeit für notwendig, denn diese prägte und prägt mich in der Entwicklung meiner eignen persönlichen Einstellung und Haltung.

Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers steht wie kaum ein anderer ständig im Blickfeld kritischer Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, der Wirtschaft, sowie der Öffentlichkeit. Verschiedenste staatliche und private Institutionen und gesellschaftliche Gruppen haben unterschiedlichste und zum Teil nicht zu vereinbarende Erwartungen an die Arbeit (Prozessqualität) und die Ergebnisse, die Lehrerinnen und Lehrer erbringen sollen. Zudem können alle Bürgerinnen und Bürger bei dem Thema aus eigenen sehr unterschiedlichen Erfahrungen mit Schule und den darin agierenden Rollen mitreden – auch auf der Grundlage ihrer auch dort erworbenen Einstellungen und Haltungen.

Lehrkräfte in unserem staatlichen Schulsystem sind mit vielerlei Entscheidungskompetenzen ausgestattet: Sie entscheiden letztendlich über die tatsächlich im Alltag der Schule stattfindende Didaktik und Methodik – das natürlich auf der Grundlage der verbindlichen Bildungspläne und Rahmenbedingungen, aber dennoch begrenzt kontrolliert und evaluiert. Sie bewerten und beurteilen und sie haben so wesentlichen Einfluss auf schulische und berufliche Zugänge und damit gesellschaftliche Chancen von jungen Menschen. Lehrerinnen und Lehrer motivieren, leiten, koordinieren, kontrollieren, beurteilen, korrigieren, organisieren und beeinflussen so wesentlich das Lern-, Arbeits- und Leistungsverhalten von jungen Menschen. Darüber hinaus sollen sie Wertevermittler und Persönlichkeitsbildner sein. Sie sind das auch, mehr als die Lehrkräfte sich selbst das vorstellen wollen und können. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer glauben, meines Erachtens fälschlicherweise (so entsprechende Untersuchungen), dass sie nur wenig Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung ihrer Schüler haben. Für mich sind Lehrerinnen und Lehrer Führungskräfte.

Auf der Basis dieser Erkenntnis ist das Thema Einstellung und Haltung von Lehrkräften von besonderer Bedeutung.

Aspekte theoretischer Grundlagen:

Einstellung und Haltungen sind auf den ersten Blick für fast jeden Menschen abstrakte Begriffe, die mit konkreten Beispielen gefüllt werden können.

Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, dass sie mit einer Vielzahl von Definitionen und Konstrukten verknüpft werden können.

Wir können an dieser Stelle Einstellungen und Haltungen eines Menschen als eine Zusammenfassung von Vorstellungen, Zielen und Normen, Menschenbild, Werten, Aufgaben und Rollenverständnis, persönlichen Theorien, Gefühlen und Emotionen, sowie bestimmten Verhaltensweisen verstehen, die eine Bereitschaft eines Individuums beschreibt, wertend auf eine bestimmte Person, eine Gruppe, einen Gegenstand, eine Situation oder eine Vorstellung zu reagieren

Wie werden Einstellungen und Haltungen erworben?

Einstellungen und Haltungen haben wir als Menschen auf der Grundlage unserer Erfahrungen ausgebildet - und das neurologisch vereinfacht betrachtet auf sehr unterschiedlichem Weg – und beide Wege produzieren unser Verhalten!

Es mir wichtig gerade bei diesem Thema diese neurobiologischen Grundlagen darzustellen, da die Auswirkungen sehr bedeutend für das Verständnis, aber auch für mögliche Veränderungsprozesse und deren Möglichkeiten dafür sind.

Zum einen ist es unser adaptiv Unbewusstes, das auf nicht objektivbaren und damit subjektiven Erfahrungen von Emotionen und diffusen Körpergefühlen beruht, die sich mit Erinnerungen, Assoziationen und Ähnlichkeiten verbinden, für die wir aber keine Sprache haben. Es sind nicht verbalisierbare Emotionen und Körperempfindungen. (Adaptiv, weil sich dieses Unbewusste ständig auf Änderungen in der Umwelt einstellen kann) Dieses adaptiv Unbewusste ist ein sehr schnelles sehr großes System, das sehr schnell auch unter schlechten Bedingungen arbeiten kann. In Notsituationen, bei Stress und verringerter Aufmerksamkeit hat es den Vorrang und bestimmt unser Verhalten. Es prägt affektive Einstellungen, die neurologisch autonom und nicht durch den bewussten Verstand kontrolliert unser Verhalten maßgeblich beeinflussen.

Das zweite System ist unser bewusster Verstand, der mit wesentlich kleinerer Kapazität ausgestattet und wesentlich langsamer und somit dem adaptiv Unbewussten hinterherhinkend mit Inhalten arbeitend nach den Regeln der Logik funktioniert. Wenn dieses System arbeitet, ist es hoch flexibel, kann Bedeutungen abstrakt erfassen, berechnen, Gedanken unterbrechen, neue Informationen mit verarbeiten, Argumente abwägen und Entscheidungen vorbereiten.

Hier entstehen die eher kognitiv basierten Einstellungen und Haltungen, die sich auf Informationen und Wissen, Wahrnehmung, Erkenntnis, Beurteilung, Überzeugung, Wissen, Glauben und Vorstellungen beziehen.

All diese Inhalte können wir verbalisieren, also in Worte fassen.

Das adaptiv Unbewusste und der bewusste Verstand agieren gemeinsam, jedoch manchmal nicht kongruent, auch gegeneinander – vor allem dann, wenn der bewusste Verstand sich gegen das adaptiv Bewusste sich durchzusetzen versucht. Ein Strukturmodell der Einstellung (zurückgehend auf Rosenberg und Hovland, zitiert nach Güttler) sagt, dass eine Einstellung eine affektive, kognitive und eine handlungsorientierte Verhaltenskomponente hat.

Die beiden oben dargestellten Systeme, also das adaptiv Unbewusste und der bewusste Verstand bestimmen sowohl unser offen gezeigtes Verhalten, als auch

unsere Verhaltensabsicht, auch wenn die Absicht nicht unmittelbar beobachtbar umgesetzt wird.

Wichtig ist noch einmal, dass beide Systeme miteinander verknüpft sind, manchmal die Erkenntnisse des bewussten Verstandes nicht mit den diffusen Gefühlen des adaptiv Unbewussten übereinstimmen und dass unsere Einstellungen aufgrund einer affektiven Steuerung nur sehr schwer zu verändern sind. Wir verstehen uns dabei manchmal selbst nicht, aber wir spüren, dass es da noch andere Steuerungsanteile für unser Verhalten gibt.

Warum sind diese Erkenntnisse für das Thema Einstellung und Haltung von Lehrerinnen und Lehrern so wichtig?

Weil diese Erkenntnisse die Möglichkeiten zur Selbstbetrachtung, zur Selbstwahrnehmung und zu Veränderungen in der individuellen Einstellung und Haltung aufzeigen. Veränderungen können nicht alleine über den Kopf, den bewussten Verstand, gelingen. Und das umso mehr, wenn bestimmte Emotionen und diffuse körperliche Gefühle damit verbunden sind. Wollen wir Einstellungen und Haltungen verändern, so müssen auch die damit verbundenen unbewussten Gefühlsanteile angesprochen werden. Das geht!

So zeigen diese Erkenntnisse, dass Änderungen in der Einstellung und Haltung eines Menschen abhängig von ihm selbst aktiv bearbeitet und verändert werden können und diese zum anderen in Abhängigkeit von seiner Umgebung durch Erlebnisse auf der Ebene der beiden Systeme weiterentwickelt (plastiziert) werden können.

Auf eine Darstellung der Möglichkeiten, Einstellungen und Haltungen zu verändern, möchte ich hier nicht eingehen. Wichtig ist, dass Veränderungsprozesse nur dann wirklich nachhaltig sein können, wenn sie den emotionalen affektiven Bereich berücksichtigen und entsprechend mit bearbeiten. Diese Erkenntnis hat auch eine entsprechende Bedeutung auf die Methodik und Didaktik schulischer Geschehnisse. Diese Erkenntnis gibt auch all denen eine klare Antwort, die fordern, dass Einstellungen und Haltungen einfach in der Ausbildung gelehrt werden müssen. Sinn, Motivation und affektive Bereiche müssen wesentlich mit angesprochen werden.

Das Thema der Einstellung und Haltung ist ja in der Schule kein nicht öffentliches oder nur persönliches. So ist die Feststellung banal, dass in einer multikulturellen und pluralistischen demokratischen Gesellschaft per se von unterschiedlichsten Einstellungen und Haltungen der Menschen auszugehen ist, was aber für ein staatliches Schulsystem nicht Beliebigkeit heißen darf.

Vielmehr sind auf der Grundlage der grundgesetzlichen Werte, einer Landesverfassung, des Schulgesetz eines Landes, den Bildungsplänen, den Prüfungsordnungen für Lehrkräfte, den Leitbildern und Leitlinien der Schule, die dann in der jeweiligen Schule und dem Gemeinwesen verantwortlichen Akteure aufgerufen bewusst und sinnstiftend Schule zu gestalten. Und das in der Dialektik von Freiheit und Disziplin.

Pädagogische Einstellung und Haltung – eine zentrale menschlich professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern!

Lehrerinnen und Lehrer sind Führungskräfte.

Sie haben bei der Aufgabe (im Sinne von „leadership“), junge Menschen vom Kind zum Erwachsenen mehrdimensional zu begleiten, eine sinnstiftende

Führungsaufgabe. Die Adoleszenzphase bei Jugendlichen verlangt diese „Sinnstiftung“ in einem besonderen Maße.

Gerade weil Lehrerinnen und Lehrer (Gott sei Dank!) nicht alle gleich sind, unterschiedliche Individuen sind, sollten wir bestimmte Erwartungen an die menschliche Professionalität dieses Berufsstandes formulieren. Dabei geht es nicht um Überforderungen, vielmehr geht es um Bewusstmachung und auch um die Begleitung von Lehrkräften vor und während der Ausbildung und besonders während der Berufstätigkeit.

„Nur wenige Führungskräfte sind sich bewusst, dass sie letztlich nur eine Person führen müssen, nämlich sich selbst. Führung hat viel mit Selbsterkenntnis und Selbstführung zu tun. Sie setzt ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstbalance voraus. Nur wenn die Lehrkraft authentisch und glaubwürdig wirkt, kann sie die Schülerinnen und Schüler motivieren. Einem anderen Vertrauen kann nur derjenige, der sich selbst vertraut und die nötige Souveränität, Gelassenheit und Geduld aufbringt. Erfolgreich sind Lehrerinnen und Lehrer, die sich selbst mit ihren eigenen Stärken und Schwächen ernst nehmen, es aber auch verstehen, auf die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler einzugehen. (In analoger Anlehnung an Kobi 2008)

Ist das zu viel verlangt? Ich denke nein, denn es ist keine absolute Beschreibung für eine Lehrerpersönlichkeit und Lehrerinnen und Lehrer entsprechen in vielen Fällen dieser Anforderung. So ist es ein anzustrebender Aspekt personaler Kompetenz für einen Lehrberuf.

Voraussetzungen „fürs Lehrersein als Führungsaufgabe“

„Leistung setzt Können (Potenzial), Wollen (Motivation), und Dürfen (Erlaubnis) voraus“. (Kobi 2008). Wissen und Fertigkeiten, dies sich in konkretem Verhalten zeigen, werden entscheidend getragen durch Selbstverständnis, durch Motivation, Emotionen, Persönlichkeitsmerkmale, Werte und Grundhaltungen (Weißenstein EREV Schriftenreihe 4/2011).

Wissen, Handeln und Haltung bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Pädagogisches, theoriegeleitetes Wissen, Fachwissen, Rollenverständnis und Handlungskompetenzen, sowie die pädagogischen Einstellungen, Orientierungen und Haltungen sind die Voraussetzungen kompetenzorientierter menschlich professioneller Arbeit einer Lehrkraft.

Dabei sind pädagogische Einstellungen und Haltungen als zeitlich relativ stabile Konstrukte anzusehen, die ein Garant für ein situationsangemessenes Verhalten sein können und sollen. Pädagogisches Handeln ist keine Wenn-Dann-Interaktion zwischen Menschen. Lehrerinnen und Lehrer wissen um die Ungesicherheit bei der Gestaltung von sozialen Situationen wie Unterricht. So kann die pädagogische Einstellung und Haltung als innerer Filter verstanden werden, der in pädagogisch relevanten Situationen auf das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer regulierend wirkt und damit die Art und Weise des Handlungsvollzuges bestimmt. (nach Luhmann und Schorr 1999)

Arnold und Prescher (EREV Schriftenreihe 4/2011) sagen, dass es an jedem Pädagogen selbst liege, ob er eine hohe Ausprägung in der pädagogischen Haltung habe oder eine niedrige. Dabei beziehen sich die beiden Autoren zunächst (wie Kobi s.o.) auf die Person selbst und die Lerngruppe mit den jeweiligen Interaktionen. So beschreiben sie die pädagogische Haltung hinsichtlich von vier Leistungen:

1. Die Perspektive über die Wirkung der eigenen Person: Was denke ich, dass andere über mich denken?

2. Die Fremdwahrnehmung durch die Lernenden mit ihren Erwartungen sowie die generelle Rollenerwartung: Was denke ich, was andere wollen?
3. Die Reflexion über die eigene Person und die pädagogische Situation: Was denke ich, was ich will und kann?
4. Und zum Schluss das darauf bezogene Verhalten – als möglichst situationsangemessenes pädagogisches Verhalten.

Diese vier dargestellten Leistungen sind meines Erachtens sehr stark unter kognitiv erfassbaren Aspekten beschrieben. Sie bedürfen der Ergänzung im Sinne einer motivationalen emotionalen Begründung des Verhaltens der in pädagogischen Situationen Agierenden – und wieder bin ich bei meiner Grundsatzaussage, dass der Lehrberuf eine Führungsaufgabe darstellt.

- Lehrerinnen und Lehrer sollen nicht nur Stoffvermittler sein wollen (sie dürfen das nicht vergessen!), sondern sie sollen auch führen wollen. Natürlich gibt es dabei einen Unterschied - entsprechend der Aufgabenstellung in der Schule (Klassenlehrerin, Fachlehrer, Schulleiter)
- Die Führung von (jungen) Menschen setzt eine grundsätzliche Haltung von Respekt, Wertschätzung und Achtung gegenüber anderen Menschen voraus.
- Dazu gehört, dass das Verhalten eines Menschen gegebenenfalls kritisiert und verurteilt werden muss, nicht aber die Person. Dies könnte man eine akzeptierende Grundhaltung nennen.
- Schülerinnen und Schüler sollten als leistungsbereit und engagiert betrachtet werden. (Hat Goethe recht?: Wenn wir die Menschen sehen, wie sie sind, machen wir sie schlechter, wenn wir sie behandeln als wären sie, was sie sein sollten, bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind!). Dabei ist die Frage nicht beantwortet, „wohin Menschen zu bringen sind“. Auch diese Frage kann nur auf der Grundlage einer pädagogischen Haltung beantwortet werden. Hierzu bedarf es eines abstrakten Begriffes von Bildung und Erziehung.
- Menschen brauchen Vertrauen. (Das schließt ein gesundes Misstrauen nicht aus!) Ohne einen Vertrauensvorschuss können Menschen keine wirklichen nachhaltigen Leistungen erbringen.
- Schülerinnen und Schüler müssen das im Innern geerdete Engagement eines Lehrers spüren können. (Das ist die gefühlte Wahrnehmung der jungen Menschen bezüglich der affektiven Einstellung der Lehrerin und des Lehrers - auch in seinen geschlechtsbezogenen Rollenanteilen)
- Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität ständig trainieren. Es gilt nicht nur kognitiv zu erfassen, sondern auch das Fühlen ständig zu verbessern.
- Bei all diesen Anforderungen dürfen sich Lehrende nicht überfordern. Der Weg eines jungen Menschen zur Führungskraft Lehrerin und Lehrer ist ein lebenslanger Prozess, der wie oben schon erwähnt, auch die eigenen Stärken und Schwächen berücksichtigen muss. Die Versöhnung auch mit den eigenen Schwächen und die Arbeit unter Einbeziehung der theoretischen oben dargestellten Grundlagen gehört wesentlich zu den Aufgaben einer Führungskraft. (verändert nach Kobi 2008)

Die Gestaltung der sozialen Situation Unterricht, die Erkenntnis, dass z.B. Präventionen im Unterricht weitaus effektiver und letztendlich wesentlich weniger aufwändig sind, werden von diesen abstrakten Erkenntnissen in der Konkretion wesentlich bestimmt.

Darauf möchte ich, obwohl die Gestaltung sozialer Situationen eine oft noch vergessene Hauptaufgabe von Lehrkräften ist, hier nicht weiter eingehen. Mir persönlich ist bei der Darstellung pädagogischer Handlungsfragen der Hinweis auf ein dialogisches Prinzip wichtig. Dabei geht es darum in der Interaktion, im Dialog mit (jungen) Menschen, die eigenen Bewertungen und Urteile zurückzuhalten und versuchen zu begreifen, was Menschen denken und fühlen und wie sie handeln und welche Beweggründe sie dafür haben. Dafür müssen wir uns Zeit nehmen. Das geht bei der Veranstaltung Schule nicht immer. Aber ohne geht es nicht!

Für mich als Lehrer und Führungskraft gilt die Erkenntnis, dass jeder Mensch die Möglichkeiten und die Pflicht hat, sich seiner Einstellungen und Haltungen unter Einbeziehung seiner Möglichkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstbetrachtung zu vergewissern. Die Achtung vor dem anderen Menschen, der Respekt und die Wertschätzung auch gegenüber Menschen, die aus der eigenen Perspektive abweichendes Verhalten zeigen, verlangt dies. Dies ist Teil meines Menschenbildes, das sicherlich auf einer abendländischen, christlichen Basis beruht und dass ich hoffentlich auch im affektiven, nicht verbalisierbaren Anteil meines neurologischen Geschehens verinnerlicht habe.

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass schulische Arbeit einen institutionellen und organisatorischen Bezugsrahmen hat. Insofern geht es nicht nur um die Einstellung und Haltung einer individuellen Lehrkraft, sondern auch um die Einstellung und Haltung einer spezifischen Schule mit ihrer Schulleitung und die gemeinwesenbezogenen Vorstellungen und unbewussten Archetypen der Geschichte einer jeweiligen Institution.

Und es geht auch um die Einstellung und Haltung der Schulverwaltung und der Schulpolitik insgesamt, die wie ein roter Faden und als Fundament die Einstellung und Haltung der Protagonisten beeinflusst und auch verändern kann.

Schulverwaltung und Schulpolitik müssen noch mehr dafür sorgen, dass Einstellungen und Haltungen auch im Sinne der Kultur in einer Schule als dem alltäglichen Bezugsrahmen für Lehrerinnen und Lehrer durch geeignete Fortbildungen und Veranstaltungen in einem ständigen Dialog zu entwickeln sind.

Lehrkräfte sind meines Erachtens viel zu allein in ihrem alltäglichen Gestalten von sozialen Situationen und der Verarbeitung und Bearbeitung des Geschehenen. Dies gilt auch bei der professionellen Erweiterung ihrer darauf bezogenen Handlungskompetenzen.

Einstellung und Haltungen können sich nur in einem viele Sinne ansprechenden akzeptierenden Milieu weiterentwickeln und ausprägen. Das ist auch Aufgabe „der Organisation“, damit pädagogische Ideale nicht an der organisationalen Realität zersplittern. Das wäre sowohl für das Individuum, als auch für die Organisation verhängnisvoll. Das führe dann zur Beliebigkeit und nicht zu einer konstruktiven Freiheit.

Wir müssen mit dem Thema **Einstellung und Haltung** ja nicht erst anfangen, sondern nur weiter machen, weiter entwickeln, weiter denken, weiter wahrnehmen,, weiter wollen, weiter sollen und weiter dürfen. Dabei dürfen wir uns nicht verlieren und auch nicht überfordern. Die „Organisation“ muss diesen Prozess fördern und fördern. Wir brauchen das um unserer selbst willen, um unserer Aufgabe willen und um der uns anvertrauten jungen Menschen willen.

Dabei sollten wir auch diesen Prozess in unser gesamtes alltägliches Aufgabenspektrum einordnen und ihm den von uns zugewiesenen Stellenwert geben.

Denn:

*„Die Weisheit des Lebens ist die Balance“
Inayat Khan*

Hinweise auf Quellen:

- Jean-Marcel Kobi: Die Balance im Management – Werte, Sinn und Effizienz in ein Gleichgewicht bringen Gabler 2008
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte Dr. Yvonne Anders Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2012
- Maja Storch: Machen Sie doch was Sie wollen Huber Bern 2009
- Maja Storch: Selbstmanagement - ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Huber Bern 2007
- EREV Wissen-Handeln-Haltung Schriftenreihe 4/2011

Gerhard Rademacher, BruderhausDiakonie; Jugendhilfen Deggingen und Oberbergschule; gerhard.rademacher@bruderhausdiakonie.de



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema
03
März 2012

AD(H)S

Fachaufsatz:

KUCH, Theresia und REIMOLD, Katrin: Handreichung zum Thema ADHS
(Aufmerksamkeitsdefizit/ Hyperaktivitätsstörung)

Ansprechpartner/innen im Schulamt

Roland Dangelmaier
Schulrat
Tel.: 07161 63-1543
E-Mail: roland.dangelmaier@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstellen

Schulpsychologische Beratungsstelle
am Staatlichen Schulamt Göppingen
Anmeldung über: Dagmar Pawlik
Tel.: 07161 63-1585
E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen
Galgenbergstr. 8
73431 Aalen
Tel.: 07361 526 56 - 0
E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

Fachberaterinnen und Fachberater:

Region Göppingen:
N.N.

Region Heidenheim:
Sonderschullehrer Walter Lux
Arthur-Hartmann-Schule Heidenheim
07321 94883 0
poststelle@04110978.schule.bwl.de

Region Aalen und allgemeine Ansprechpartnerin für Eltern und Schulen:

Rektorin a.D. Gerti Rauschmaier
Zehnjährige Erfahrung als Fachberaterin
Referentin:

- an Lehrakademien
- bei pädagogischen Tagen
- VHS
- bei Elternabenden

Beratung bei Verhaltensauffälligkeiten

- an Schulen und im Elternhaus
- für Lehrer/innen und Eltern

Seit September 2010 ehrenamtliche Tätigkeit für das Staatliche Schulamt
Göppingen

Flexible Zeitvereinbarung möglich!

Kontakt: gerti-rauschmaier@t-online.de

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren: „AD(H)S...was bedeutet das?“ BZgA

Handreichung zum Thema ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit/ - Hyperaktivitätsstörung)

Theresa Kuch und Katrin Reimold, Diplom-Psychologinnen, SPZ Göppingen

(Der nachfolgende Text erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er orientiert sich an den Leitlinien der Arbeitsgemeinschaft der wissenschaftlich-medizinischen Fachgesellschaften.)

Die Kernsymptome umfassen nach DSM-IV-TR folgende Bereiche:

- Unaufmerksamkeit (z.B. beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten; hat oft Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten; scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere er/sie ansprechen; ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich),
- Hyperaktivität (z.B. zappelt häufig mit Händen oder Füßen, rutscht auf dem Stuhl herum, springt auf, redet häufig übermäßig viel),
- Impulsivität (z.B. platzt häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist; kann nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist).

In Abhängigkeit der Symptomatik können verschiedene Subtypen unterschieden werden:

- Vorwiegend unaufmerksamer Typus (ADS)
- Vorwiegend hyperaktiv-impulsiver Typus
- Mischtypus.

Für die Diagnose ist u.a. wichtig, dass

- einige der Symptome vor dem Alter von 7 Jahren bereits zu beobachten waren.
- die Beeinträchtigung durch die Symptome sich in zwei oder mehr Bereichen (z.B. Schule und Elternhaus) zeigt.

Im SPZ Göppingen (Klinik am Eichert) findet eine umfassende medizinische und psychologische Untersuchung statt, die sich an den verbindlichen Leitlinien der Arbeitsgemeinschaft der wissenschaftlich-medizinischen Fachgesellschaften orientiert. Dazu gehören

- ausführliche medizinische Untersuchung,
- Exploration der Eltern und des Kindes,
- Störungsspezifische Entwicklungsgeschichte,
- Ermittlung eventueller Begleitstörungen,
- Einholen von Informationen aus Schule, Kindergarten, Hort etc.,
- Testdiagnostik,
- Eventuelle Abklärung von Teilleistungsschwächen.

Die Diagnostik stützt sich auf Informationsquellen aus unterschiedlichen Lebensbereichen (Schule, Familie etc.), klärt die Fähigkeiten des Kindes und seine Lebensbedingungen und beleuchtet das gesamte Problemspektrum.

Die Behandlung erfolgt nach einem multimodalen Ansatz. Ansatzpunkte sind:

- Beratung der Eltern,
- Therapie des Kindes,
- Zusammenarbeit mit Kindergarten bzw. Schule.

Tipps für LehrerInnen im Umgang mit dem ADHS-Kind:

(in Anlehnung an Döpfner, Schürmann, Frölich 2002, Lauth, Schlottke & Naumann 2009)

Regelmäßiger Austausch mit den Eltern. Einvernehmliche Sichtweise des Problems.

Förderung einer positiven Lehrer-Kind-Beziehung:

- gelegentlich kurz alleine mit dem Kind sprechen über seine besonderen Interessen und Stärken.
- Dem Kind positive Verhaltensweisen und Verhaltensbemühungen rückmelden.

Identifikation und Verstärkung positiver Verhaltensansätze durch Lob und Zuwendung:

- Auf kleine Fortschritte achten und schon bei kleinen Erfolgen positive Rückmeldung geben. Beschreibendes Lob. Dem Kind Mut machen.

Sich über den Sitzplatz Gedanken machen.

Dem Kind überschaubare Aufgaben stellen.

Anweisungen und Regeln wirkungsvoll formulieren:

- Kurze, klare und verständliche Anweisungen
- Anweisungen und Regeln müssen für das Kind durchführbar sein und deren Einhaltung vom Erwachsenen dann auch eingefordert werden.
- Aufmerksamkeit des Kindes bei der Erteilung der Anweisung sicherstellen. Gegebenenfalls Anweisung wiederholen lassen.

Kontrolle durch die Lehrerin:

- Wenn möglich sollte die Lehrerin vor dem Unterricht gemeinsam schauen, ob alle Materialien vorhanden sind, die das Kind benötigt und am Unterrichtsende kontrollieren, ob das Kind die Hausaufgaben notiert hat und gegebenenfalls diese auch abzeichnen.

Einsatz spezieller operanter Methoden:

- Punkte-Pläne
- Verstärker-Entzugs-Systeme (Wettkampf um lachende Gesichter)

Die Sorge, dass ein Kind bevorzugt wird, kann durch die Erfahrung gemildert werden, dass die gesamte Klasse von der Verhaltensänderung des Klassenkameraden/der Klassenkameradin profitiert.

Literatur:

Döpfner M., Schürmann S. & Frölich J., Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP, Beltzverlag, 2002.
Lauth G.W., Schlottke P.F. & Naumann K., Rastlose Kinder, ratlose Eltern, Hilfen bei ADHS, dtv, 2009.

Literaturempfehlung:

Lauth G.W. & Naumann K., ADHS in der Schule, Übungsprogramm für Lehrer, PVU, 2009



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema
04
März 2012

Mobbing

Fachaufsatz:

ZECH, Felizitas: Informationen für Lehrkräfte zum Thema Mobbing

Ansprechpartner/innen im Staatlichen Schulamt Göppingen

Für die Region Göppingen:

Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen
Burgstr. 14-16
73033 Göppingen
Tel: 07161 63-1585
Fax: 07161 63-1578
E-Mail: spbs@ssa-gp.kv.bwl.de

und deren Beratungslehrkräfte:

<http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1251132/index.html?ROOT=1239699>

Für die Regionen Ostalbkreis und Heidenheim:

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen
Galgenbergstr. 8
73431 Aalen
Tel: 07361 52656-0
Fax: 07361 52656-99
E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

und deren Beratungslehrkräfte:

<http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1251132/index.html?ROOT=1239699>

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren:

Informationen für Lehrkräfte zum Thema Mobbing

Dipl.-Psych. Felicitas Zech, Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen, 2011

Mobbing

- 01 Was Mobbing ist**
- 02 Wie sich Mobbing etabliert**
- 03 Ursachen für Mobbing**
- 04 Wie gemobbt wird**
- 05 Wer wird gemobbt / wer mobbt**
- 06 Was beim Mobbing geschieht**
- 07 Erkennen von Mobbing**
- 08 Der Mythos von der Selbsthilfe**
- 09 Maßnahmen gegen Mobbing**
- 10 Unterstützungen bei Mobbingfällen**
- 11 Literaturliste**

Mobbing ist eine Form von Gewalt und darf nicht bagatellisiert werden. Im Durchschnitt sind in jeder Schulklasse ein bis drei Kinder Opfer von Mobbing. Oft dauert es lange, bis Mobbingopfer sich jemandem mitteilen zum einen aus Angst, dass alles nur noch schlimmer wird, wenn sie „Petzen“, zum anderen, weil sie die Schuld bei sich selbst suchen. Umso wichtiger ist es, für Hinweise auf Mobbing aufmerksam zu sein und früh einzugreifen. Wird gegen Mobbing nicht vorgegangen können die Folgen dramatisch sein: Das Mobbing-Geschehen manifestiert sich, das soziale Klima der Lerngruppe verschlechtert sich. Für Mobbingopfer ist das Risiko an psychosomatischen Beschwerden, psychischen und leistungsmäßigen Beeinträchtigungen zu leiden deutlich erhöht.

Dieser Abschnitt soll einen kurzen Überblick über das Thema Mobbing geben. Langfristig betrachtet ist es sinnvoll, wenn Schulen das Problem von Mobbing und Gewalt auf verschiedenen Ebenen (Schulebene, Klassenebene, individuelle Ebene) angehen und ein klares Vorgehen beim Auftreten von Mobbing praktizieren. Geeignete Anti-Mobbing-Strategien müssen individuell und situationsadäquat ausgewählt werden.

01 Was Mobbing ist

Mobbing ist kein Phänomen heutiger Zeit. Auch früher schon wurden Kinder und Jugendliche von ihren Mitschülerinnen verprügelt, ausgegrenzt und lang andauernd gehänselt. Smith und Sharp (1994) betrachten Mobbing als systematischen, wiederholten und vorsätzlichen Missbrauch von Macht. Dabei werden physisch oder psychisch schwächere Mitschüler gezielt zum Opfer gemacht um den eigenen Status aufzuwerten.

Olweus definiert: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler und Schülerinnen ausgesetzt ist.“

Für Horst Kasper sind fünf Merkmale Kennzeichen von Mobbing:

1. Ein Konflikt hat sich verfestigt.
2. Von zwei Konfliktparteien ist eine, zumeist eine einzelne Person, in die Unterlegenheit geraten. Es besteht ein deutliches Ungleichgewicht zwischen den Konfliktparteien.
3. Diese Person wird häufig (mindestens 1 mal pro Woche) und
4. über eine längere Zeit (mehrere Wochen) angegriffen oder drangsaliert.
5. Diese Person hat kaum die Möglichkeit, sich aus eigener Kraft aus ihrer Situation zu befreien.

Nicht jeder Streit ist Mobbing. Gewöhnliche Konflikte entstehen und vergehen. Bei Mobbing wiederholt sich eine Feindseligkeit, meistens gegenüber einem einzelnen Kind, es entsteht ein Dauerkonflikt. Einmalige, auch mehrmalige Unverschämtheiten sind noch kein Mobbing. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 2

02 Wie sich Mobbing etabliert

Mobbing ist ein gruppendynamischer Prozess, bei dem das Opfer immer weniger Chancen hat sich zu befreien.

Phase 1 - Gemeinheiten werden platziert

Konflikte sind normale menschliche Lebensäußerungen. In Schulklassen geht es häufig um Macht und Einfluss. Es entstehen Ungerechtigkeiten und Parteilichkeiten. Zunächst sucht sich der Täter ein geeignetes Opfer, z.B. eine Person, die sich leicht provozieren lässt oder eine schwache Position in der Klasse hat bzw. sozial weniger kompetent ist. Einzelne Unverschämtheiten und Gemeinheiten werden platziert. Wenn dieser inszenierte Konflikt nicht beachtet und nicht bearbeitet wird, kann er sich zu Mobbing weiter entwickeln.

Phase 2 - Mobbing wird möglich durch „Möglichmacher“

Der Konflikt kann zu Mobbing werden, wenn er sich dazu entwickeln darf. Ein wichtiger Grund für das Entstehen von Mobbing ist das „Sich-nicht-darum-Kümmern“. Die betroffene Person wird systematisch und regelmäßig angegriffen und schikaniert. Das Opfer gerät immer mehr in Verteidigungshaltung und Unterlegenheit, ist zunehmend hilflos. Die betroffene Person wird immer auffälliger und liefert dadurch immer mehr Anlässe zum Ausgrenzen und Ärgern.

Phase 3 - Destruktives Handeln

Die Person gerät endgültig in Unterlegenheit. Es tritt ein Gewöhnungseffekt ein, auftretendes Fehlverhalten und Fehlleistungen werden als selbstverschuldet gedeutet. Die Person beginnt selbst zu glauben, was man ihr vorwirft. Sie kann sich aus eigener Kraft nicht mehr aus der Situation befreien. Gesundheitliche Schäden treten ein.

Phase 4 - Ausschluss

Völlig hilflos und demoralisiert wechseln gemobbte Kinder dann oft die Schule. Es kommt für Lehrkräfte und Mitschüler meistens überraschend, weil sie nichts bemerkt hatten. Aber die Täter haben ihr Ziel erreicht, den Ausschluss.

Je länger die Schikanen andauern, desto größere Teile der Klasse halten die Aktionen des Täters gegenüber dem Opfer für gerechtfertigt. „Durch systematische Wiederholung der Attacken werden in immer gleicher Weise als inadäquat wahrgenommene Reaktionen des Opfers provoziert, so dass insgesamt auch

rollenabweichendes Verhalten des Opfers eher rollenkonsistent wahrgenommen wird“ (Schäfer, 2007, S.530). Für das Opfer wird das Ausbrechen aus seiner Rolle immer schwieriger. Seine Unbeliebtheit und Isolation nehmen immer mehr zu. Das Opfer selbst kann wenig beitragen um seine Situation zu verändern – es ist auf Unterstützung angewiesen. Leider wird mit der zunehmenden Manifestation der Opferrolle auch eine Intervention immer schwieriger.

Beim Mobbing handelt es sich um einen kollektiven Prozess, an dem immer auch die Mitschüler in verschiedenen Rollen beteiligt sind (Schäfer, 2007). Salmivalli et al. (1996) unterschieden folgende Rollen: Täter, Opfer, Assistent (aktives, am Täter orientiertes Mobbing), Verstärker (Anstacheln des Täters bei seinen Aktionen), Verteidiger (Unterstützung des Opfers) und Außenstehender (sich raushalten / Nichtstun). Jungen und Mädchen mobben tendentiell unterschiedlich. Jungen eher direkt und aggressiv, Mädchen eher subtil und indirekt.

03 Ursachen für Mobbing

In jeder Klasse kann Mobbing auftreten. Der potentielle Täter sucht nach Stellen, an denen das potentielle Opfer empfindlich reagiert und verfolgt dann seinen Wunsch Macht zu spüren. Erst später zieht er etwaige Äußerlichkeiten des Opfers (Ossi, Wessi, schwarz, schwul, Schrott-klamotten...) zu seiner vermeintlichen Rechtfertigung heran. Am wenigsten Schuld ist das Opfer selbst. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 3

Mögliche Gründe für Mobbinghandlungen:

- Lust auf Mobbing
- Herrschsucht
- Suche nach Sündenböcken für eigenes Versagen
- Definition von Freundschaft in der Ablehnung anderer
- Weitergabe erlittener Unrechts an Schwächere
- Fehlende Konfliktlösungsstrukturen
- Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Neid

Auch Lehrkräfte können Anteil am Entstehen von Mobbing haben durch:

- Ignorieren der Vorgänge,
- Delegieren der Macht an Mobbingstrukturen,
- Verweigern direkter Hilfe,
- fehlende Wahrnehmung,
- rohes Sprachvorbild,
- ein schlechtes Lernklima in der Klasse,
- ein schlechtes Lehrer-Schüler-Verhältnis,
- starken Leistungsdruck.

04 Wie gemobbt wird

Olweus (2006) differenziert zwischen direktem, aktivem (Hänseln, Drohen, Abwerten, Beschimpfen, Herabsetzen, Bloßstellen, Schikanieren) und indirektem, passivem Mobbing (Ausgrenzen, Ruf schädigen, Gerüchte verbreiten, Beschädigen und Wegnehmen von Eigentum), je nachdem, wie offen die Angriffe auf das Opfer ablaufen.

Zu den häufigsten Mobbing-Aktionen gehören das Einschüchtern oder Lächerlichmachen des Opfers, die Verweigerung der Zusammenarbeit, das Abwenden, Wegsetzen oder Bedrohen, Schubsen, Schlagen oder Stoßen, das

Wegnehmen oder Zerstören von Dingen, die dem Opfer gehören, das Verbreiten von Gerüchten und Lügen, das Tuscheln oder auch die Diffamierung und Bloßstellung durch neue Medien (Cybermobbing). Langfristig wird das Opfer immer mehr aus der Gruppe ausgeschlossen und isoliert.

05 Wer wird gemobbt / wer mobbt

Grundsätzlich ist Mobbing kein individuelles Problem der Opfer oder Täter, sondern ein strukturelles Gruppenphänomen, das eskaliert ist, weil keine rechtzeitigen und hinreichenden Interventionen erfolgten. Nach Schäfer (2007) wird man nicht Mobbing-Opfer, weil man bestimmte Merkmale mitbringt, sondern weil man mit diesen Merkmalen eine bestimmte Position im sozialen Gefüge der Klasse einnimmt. Täter wählen in der Regel im Sozialstatus niedrig angesiedelte Kinder, von denen wenig Gegenwehr zu erwarten ist und die auch mit wenig Unterstützung durch die Mitschüler rechnen können. Das bedeutet jede/r Schüler/in kann potentiell Opfer werden. Täter sind nicht ängstlicher oder unsicherer als ihre Mitschüler. Sie haben kein geringeres Selbstwertgefühl und sind in der Regel durchschnittlich beliebt. Mobbing ist zwar weit verbreitet, aber nicht in jeder Schulklasse zu finden. Für die Variabilität der Mobbinghäufigkeit spielen die Klassennormen eine wichtige Rolle. Sie bestimmen, was an Verhalten akzeptabel ist. Wird von Lehrerseite nichts dagegen unternommen, dass aggressives Verhalten erfolgreich ist, stabilisiert sich ein aggressiver Umgang miteinander. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine gute Klassenführung Mobbing effektiv eindämmen kann. Zu einer solchen Klassenführung gehört, dass die Einhaltung vereinbarter Regeln konsequent verfolgt wird, regelmäßige Klassengespräche stattfinden und gemeinschaftsbildende Maßnahmen eingesetzt werden. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 4

06 Was beim Mobbing geschieht

Mobbing macht Stress. Wer gemobbt wird, gerät unter psychischen Stress. Stress entsteht, wenn wir glauben, mit dem, was um uns vorgeht, nicht umgehen zu können. Wir greifen auf drei elementare Verhaltensmuster zurück: Flucht, Kampf oder Totstellen. Der Körper reduziert nun seine Funktionen auf das Nötigste. Er aktiviert das Hormon Adrenalin, das mehrfach wirkt: Es schaltet die Verdauung ab, denn bei Gefahr muss man nicht essen. Die Folge ist das komische Gefühl im Magen. Es erhöht die Herzfrequenz um dem Gehirn mehr Blut und Sauerstoff zuzuführen. Wir spüren ein vermehrtes Herzklopfen. Der Denkapparat wird abgeschaltet, massive Denkblockaden sind die Folge. Wir können uns nicht konzentrieren (blackout). Das Immunsystem schaltet ab (gute Voraussetzung um krank zu werden). Mobbing hat oft gesundheitliche Beschwerden zur Folge. Kopfschmerzen, Magen-beschwerden, Schlafstörungen, allgemeine Störung des vegetativen Nervensystems gehören dabei zu den häufigsten Symptomen. Hält der Stress über Tage oder Wochen an, ist Krankheit die unvermeidliche Folge.

07 Erkennen von Mobbing

Es dauert oft lange, bis Mobbingopfer sich jemandem mitteilen: Zum einen aus Angst, dass alles nur noch schlimmer wird, wenn sie „Petzen“. Zum anderen, weil sie die Schuld bei sich selbst suchen. Opfer denken häufig, dass das Mobbing endet und der Täter sie anerkennt, wenn sie erst einmal herausgefunden haben, was sie falsch machen, und dies ändern. Lehrer bekommen das Mobbing oft gar nicht mit oder deuten scheinbar harmlose Hänseleien falsch, da das eigentliche Mobbing dann passiert, wenn sie nicht hinschauen, z.B. in den Pausen oder auf dem Schulweg.

Mitschüler sagen nichts, weil sie entweder am Mobbing beteiligt sind oder aber Angst haben selbst zum Opfer zu werden. Eltern bemerken vielleicht, dass ihr Kind nur noch ungern zur Schule geht, immer wieder Bauchweh oder Kopfweh hat, in seinen Leistungen abfällt oder immer wieder Sachen verschwinden. Nach Schäfer (2007) berichtet nur eins von zwei Opfern seinen Eltern vom Mobbing. Entscheidender Grund dabei ist vermutlich das mangelnde Vertrauen in die Veränderbarkeit der Situation.

Erkennen von Mobbing:

- Ständiges Zuspätkommen um Begegnungen mit den Klassenkameraden zu vermeiden
- Häufiges Fehlen mit Entschuldigung der Eltern
- Längeres Verweilen im Klassenzimmer in den Pausen bzw. nach Unterrichtsende
- Suchen von Nähe zu Lehrern
- Ausreden zur Vermeidung von Gruppenarbeit
- Verschiedene Ausreden um den Sportunterricht zu meiden
- Schulschwänzen

08 Der Mythos von der Selbsthilfe oder Warum das Opfer Mobbing nicht allein bewältigen kann.

Wenn ein Mensch großen Belastungen ausgesetzt ist, ist ein gutes Bewältigungsvermögen unerlässlich. Aber manchmal reicht auch die beste Ausstattung nicht aus. Kennzeichnend ist, dass das Opfer zusehends vereinsamt. Mobbingopfer geraten verstärkt unter Stress und reagieren manchmal heftig. Diese Reaktionen werden dann als Beleg für die eigene ablehnende Haltung herangezogen. Dadurch entsteht ein Kreislauf, aus dem weder Täter noch Opfer ohne Hilfe von außen herauskommen. Ein Mythos ist es zu sagen, das Opfer „hätte doch ... machen können“. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle

Entnommen aus: Berliner Anti-Mobbing Fibel

09 Maßnahmen gegen Mobbing

Schulen stehen in der Verantwortung dafür zu sorgen, dass jedes Kind ohne Angst in die Schule gehen kann. Sie müssen Bedingungen schaffen, die sicherstellen, dass die körperliche und seelische Gesundheit der ihnen anvertrauten Kinder nicht gefährdet wird. Mobbing-Opfer können sich meist nicht mehr selbst wehren, sie brauchen Unterstützung von außen. Hat sich das Mobbing erst einmal auf die ganze Klasse ausgeweitet und verfestigt, lässt sich ohne professionelle Handlungsstrategien in den meisten Fällen keine Verbesserung mehr erzielen - im Gegenteil, durch falsche Maßnahmen kommt es oft sogar zu einer Verschlimmerung der Lage. Dies bedeutet zum einen, dass es wichtig ist möglichst früh in den Mobbing-Prozess einzugreifen und als Schule auch präventiv aktiv zu werden. Andererseits benötigen Schulen professionelle Strategien um nachhaltig gegen Mobbing vorzugehen.

An Schulen gibt es drei klar voneinander abgrenzbare Ebenen für die Gewaltprävention und Gewalt-intervention:

Auf **Schulebene** werden alle Beteiligten miteinbezogen (Lehrer, Schüler und Eltern). Maßnahmen in diesem Bereich haben eine besonders große Wirksamkeit, erfordern jedoch die Zusammenarbeit aller Kollegen der Schule über einen längeren Zeitraum hinweg. Dabei können präventive Maßnahmen gegen Gewalt und Mobbing

durchgeführt und Projekte unterstützt werden, die das Schulklima verbessern und eine offene Atmosphäre sowie faire und konstruktive Gesprächs- und Streitkultur ermöglichen. Dies kann in Projekten, Elternabenden, Konferenzen, Vorträgen etc. geschehen.

Auf **Klassenebene** arbeiten die Fachlehrer und/oder Klassenlehrer mit den Schülern der Lerngruppe. Die Eltern werden dort, wo es sinnvoll ist, eingebunden. Prinzipiell unterscheidet sich die Arbeit auf Klassenebene nur wenig von der auf Schulebene. Klassenregeln sollten als präventive Maßnahmen gegen Mobbing vereinbart werden. Lehrer sind wichtige Rollen-Vorbilder für Kinder und sollten sich dieser Funktion bewusst sein. Ihre Reaktionen sind mitentscheidend für das soziale Lernen der Kinder und Jugendlichen. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 6

Information und Aufklärung Reden Sie mit Ihrer Klasse. Die Schüler müssen wissen,

- was Mobbing ist,
- dass achtlos überhörte Feindseligkeiten schon der Beginn sein können,
- dass Mobbing eine gruppenspezifische Dimension hat,
- dass es keine Unbeteiligten gibt,
- dass die Möglichmacher den größten gruppenspezifischen Anteil haben.

Auf **individueller Ebene** arbeitet ein verantwortlicher und/oder ein beratender Lehrer mit einzelnen Mobbing-Opfern und –Tätern sowie im Einzelfall auch mit deren Eltern. Auf dieser Ebene sind die Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrer im Bereich der Gesprächsführung, der Gruppenleitung und der Lösungsstrategien besonders hoch. Auf der anderen Seite gibt es für diesen Bereich eine Vielzahl erprobter Handlungsstrategien mit guter Erfolgsquote. Folgende allgemeine Punkte sind für die ersten Schritte der Begleitung des Opfers wichtig:

Erste Hilfe bei Mobbing

Wenn ein Mobbingfall bekannt wird, müssen Sie Erste Hilfe leisten. Es ist wichtig, dem Opfer zur Seite zu stehen. Gleichzeitig ist überstürztes Handeln in den meisten Fällen nicht notwendig – nehmen Sie sich die Zeit, Ihre Schritte zur Unterstützung des Opfers sorgfältig zu planen.

Von Mobbing-Situationen Betroffene brauchen Unterstützung von außen, denn es ist ein Mythos, dass Mobbingopfer sich selbst helfen können. Erklären Sie dem Schüler, dass es sich um Mobbing handelt und wie Mobbing funktioniert. Nehmen Sie dem Schüler die falsche Einschätzung, dass etwas an ihm nicht stimmt. Erzeugen Sie Zuversicht, dass Sie in Rücksprache mit dem Opfer und den anderen, die das auch nicht in Ordnung finden, gegen das Mobbing vorgehen werden und dass es aufhören wird. Holen Sie das Einverständnis des Schülers und unter Umständen auch seiner Eltern ein und arbeiten Sie mit anderen Lehrerinnen und Lehrern zusammen!

(1) Beobachten und wahrnehmen – aufmerksam auf Hinweise für Mobbing achten. Dabei stellt sich die Schwierigkeiten der Differenzierung zwischen „normalen“, einmaligen Konflikten zwischen gleichstarken Personen und Mobbing-Situationen (siehe 1 Was Mobbing ist und 7 Erkennen von Mobbing). Opfer schämen sich dafür, dass sie gemobbt werden, und leiden still vor sich hin. Es ist jedoch wichtig, dass sie erwachsenen Personen, denen sie vertrauen, von den Mobbingvorfällen erzählen.

Auch der Kontakt mit Betroffenen im Internet kann helfen, das Selbstbewusstsein wieder zu gewinnen und Wege aus der Opferspirale zu finden.

(2) Problem ernst nehmen und das Kind unterstützen - gehen Sie auf Schüler zu, unterstützen und ermutigen Sie sie auf Personen zuzugehen, die helfen können (Lehrer, Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeiter, Eltern, Freunde, Außenstehende, Beratungsstelle).

Hilfreicher Hinweis: Die Auswertung einer Münchner Mobbingberatungsstelle hat gezeigt, dass es Mobbingopfern besonders geholfen hat zu hören, dass sie nicht die einzigen Kinder sind, denen das passiert ist. Auf keinen Fall sollte man dem Kind Vorwürfe machen oder Ratschläge geben, die es nicht umsetzen kann.

(3) Zuhören und ruhig bleiben – wichtig ist es sich Zeit zu nehmen und eine ruhige Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Wenn der Erwachsene aufgeregt ist und möglicherweise sofort und unüberlegt etwas unternehmen möchte – etwa die Eltern des Mobbers anrufen – bekommen die betroffenen Kinder oft zusätzlich Angst und wollen dann gar nicht mehr über die Ereignisse sprechen.

(4) Die Situation klären – Im Gespräch mit dem Kind geht es darum, die Situation behutsam und möglichst sorgfältig zu klären, bevor man konkrete Schritte einleitet. Zuerst soll das Kind schildern, was vorgefallen ist. Welche Kinder waren beteiligt? Wie hat das betroffene Kind reagiert? Was hat es schon ausprobiert, damit das Mobben aufhört? Oft ist es sinnvoll, die Geschehnisse aufzuschreiben, zum Beispiel in Form eines Mobbing-Tagebuchs.

Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 7

(5) Schritte gemeinsam planen - Wenn geklärt und dokumentiert ist, was geschehen ist, sollte gemeinsam mit dem Kind überlegt werden, welche Möglichkeiten es gibt um das Mobben zu beenden. Wichtig ist, dass man alle Schritte gegen das Mobbing mit dem Kind bespricht und mit seinem Einverständnis unternimmt. Erklärt sich der betroffene Schüler einverstanden ihre Unterstützung anzunehmen, ist es meist sinnvoll Unterstützung von außen hinzuzuziehen.

(6) Hilfe von außen hinzuziehen – In den meisten Fällen ist es notwendig weitere Hilfesysteme und Experten einzubeziehen. Beratungslehrer oder die schulpsychologische Beratungsstelle können bei der Umsetzung von erprobten Anti-Mobbing-Interventionen unterstützen.

(7) Mobbing unterbinden - Um Mobbing entgegenzutreten ist es notwendig klar Standpunkt zu beziehen. Im ersten Schritt müssen der oder die Täter dazu gebracht werden, dass sie aufhören zu schikanieren. Aufgabe der Lehrkraft ist es das Opfer zu schützen und zu unterstützen und die Täter je nach Lage und je nach Anti-Mobbing-Strategie zur Rede zu stellen und aktiv in die Lösung mit einbeziehen. Das Gespräch sollte zunächst nur mit dem oder den Tätern, am besten einzeln, und auf keinen Fall in Anwesenheit des Opfers geführt werden. Das entwürdigende Verhalten wird unterbunden, indem negative Konsequenzen für die Täter benannt werden. Die Täter müssen erfahren, dass Mobbing nicht toleriert wird. Es werden Grenzen gesetzt, indem bei jedem Mobbingvorfall eingegriffen wird und von der Lehrkraft klar benannt wird, was sie beobachtet. Auch den Mobbern muss die Gelegenheit gegeben

werden, die Situation bzw. ihre Sichtweise darzustellen. Verharmlosungen und Beschuldigungen werden dabei nicht akzeptiert!

„So nicht!“ – Was Sie beim Umgang mit Mobbing vermeiden sollten

- **Raten, das Mobbing zu ignorieren.** Das Mobbingopfer leidet unter den wiederholten und langandauernden Schikanen! Selbstwertbeschädigendes Erleben kann nicht ignoriert werden!

- **Den Fall gemeinsam mit Opfer und Täter oder der Klasse diskutieren.** Hier besteht die Gefahr der Rollenbestärkung! Das Opfer wird vor der gesamten Klasse bloßgestellt und beschämt. Es wird von den Mobbern als „Petze“ wahrgenommen.

- **Beschwichtigen / Verharmlosen.** Das Kind, das sich einem Erwachsenen öffnet und von einer Mobbingssituation berichtet, leidet offensichtlich und wünscht sich Veränderung.

- **Nicht ernst nehmen.** Mobbing ist von außen häufig nicht erkennbar – also ist es wichtig alle Hinweise ernst zu nehmen. Wird das Kind nicht ernstgenommen, wird es in seiner Hilflosigkeit und in seinem Misstrauen gegenüber Erwachsenen bestärkt und sich auch später nicht mehr öffnen.

- **Kontakt zu den Eltern des Mobbers.** Nach den Erfahrungen des Mobbing Telefon Projekts (2002) muss Opfer-Eltern davon abgeraten werden, sich direkt an die Täter-Eltern zu wenden. In der Studie verschlechterte sich nach einem solchen Vorgehen die Situation des Opfers in allen Fällen. Erfahrungsgemäß ergreifen Eltern oftmals die Partei für ihr Kind, indem sie die Tat verharmlosen oder gar die Verantwortung dem gemobbten Kind zuschreiben.

- **Rückführen des Mobbing auf Opferpersönlichkeit.** Es gibt keine Persönlichkeitsmerkmale, die ein Kind zum Opfer machen. Würde es diese geben, wäre damit impliziert, dass man nichts dagegen tun könnte und dass es die „Bestimmung“ des Kindes ist Opfer zu sein.

Jede Schule sollte ein pädagogisches Gesamtkonzept zum Umgang mit Konflikten, Regelverletzungen, Mobbing und Gewalt haben. Anregungen dazu können erprobte gewaltpräventive Programme geben. Sie zeigen auf, wie man auf Mobbing und Gewalt reagieren und langfristig Mobbingfälle verhindern kann. Am effektivsten sind Programme, die auf mehreren Ebenen ansetzen. Solche Programme müssen dauerhaft in den Schulalltag integriert werden. Kein Programm ist gleich von Anfang an erfolgreich. Verhaltensänderungen bei Einzelnen und in Gruppen brauchen Zeit. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 8

Gleichzeitig sollten Projekte unterstützt werden, die das Lern- und Schulklima verbessern und eine offene Atmosphäre und faire konstruktive Gesprächs- und Streitkultur ermöglichen.

Entscheidend für den Erfolg einer Intervention ist die Auswahl der richtigen Methode. In Einzelfällen kann mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle, dem

Präventionsbeauftragten, dem Jugendamt, der Erziehungsberatungsstelle oder einer anderen Beratungseinrichtung (durch Fallbesprechung oder Betreuung betroffener Familien oder Kinder/Jugendlicher) zusammengearbeitet werden.

Häufig wird der Kontakt zur schulpsychologischen Beratungsstelle durch die Opfer gesucht. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit dem Einverständnis des Opfers zu intervenieren. In vielen Fällen wünschen Mobbing-Opfer aus Angst vor weiteren Schikanen keine Beeinflussung der Situation durch Dritte. Interventionen auf individueller Ebene sind jedoch nur mit Einverständnis des Opfers möglich. Sieht die Schule die Notwendigkeit für eine Intervention, das Opfer willigt jedoch nicht ein, kann nur auf Schulebene interveniert werden.

Aufgabe der Schulpsychologischen Beratungsstellen oder anderer Institutionen ist es Schulen sowohl bei der Umsetzung präventiver Maßnahmen als auch bei der Durchführung ausgewählter Anti-Mobbing-Strategien im Einzelfall zu unterstützen. Dabei können unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit entstehen. Häufig ist eine reine Beratung, bei der die Lehrkräfte oder Beratungslehrer, die die Anti-Mobbing-Strategie in der Schule umsetzen, bei der Durchführung beraten werden, die Schulpsychologen jedoch im Hintergrund bleiben. Gerade bei Anti-Mobbing-Interventionen hat sich dieses Vorgehen bewährt, da die Personen, die die Methode umsetzen, vor Ort sind und die betroffenen Personen (sowohl Opfer als auch Täter) langfristig begleiten können und regelmäßige Kontakte leichter realisiert werden können.

Literatur:

- Kasper, H. (2002). Schülermobbing – tun wir was dagegen. AOL 2002
- Mobbing-Telefon-Projekt (2002). Abschlussbericht. www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/berat-ungslehrer/auffaelligkeiten/mobbing/mobbing1.pdf
- Olweus, D. (2006). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W.Melzer &K.-J. Tillmann (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 4.Auflage (S281-297), Weinheim: Juventa Verlag.
- Salmivalli, C. et al. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). The Problem of school bullying. In: P.K. Smith, & S. Sharp (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives* (pp1-19). London: Routledge.
- Schäfer, M. (2007). Mobbing unter Schülern. In: F. Petermann und W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie* (S.521-546). Göttingen: Hogrefe.
- Modifiziert nach:
- Huber, A. (2011). *Anti-Mobbing-Strategien für die Schule – Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention*. Carl Link
- Und
- Taglieber, W. (2005). *Berliner Anti-Mobbing-Fibel - Was tun wenn – Eine Handreichung für eilige Lehrkräfte*, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), www.lisum.de
- Geeignete weitere Informationen finden sich z.B. in:
- Mustaf, J. (2010). *Das Anti-Mobbing-Buch – Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*. 3. Auflage. Beltz-Verlag
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJDS) Landesstelle Nordrhein-Westfalen e.V. (2007). *Mobbing unter Kindern und Jugendlichen. Informationen für Schule, Jugendhilfe und Eltern*. Drei-W-Verlag



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema

05

März 2012

Schule für Erziehungshilfe - Unterstützungs- und Bildungsangebote

Fachaufsatz:

HOLCZER, Theresia: Sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns

Ansprechpartner/innen im Schulamt

- Heidrun Storz, 07161 63 - 1527
- Bernd Weigel, 07161 63 - 1550
- Christine Wehausen, 07161 63 - 1531

Schulpsychologische Beratungsstellen

—

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren:

Sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns

**Theresia Holczer, Sonderschulrektorin, Vinzentius-Schule
Private Schule für Erziehungshilfe, Donzdorf**

In Artikel 24 der UN-Konventionen wird der ungehinderte Zugang von Menschen mit Behinderung zu allen Lebensbereichen gefordert. Für die Schule bedeutet das, dass auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf grundsätzlich einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an der allgemeinen Schule haben.

Damit diesem Recht der Kinder und Jugendlichen auf Teilhabe an der Bildung und Erziehung an der allgemeinen Schule entsprochen werden kann, entwickeln sich die Sonderschulen zu Bildungs- und Beratungszentren weiter. Aufgabe dieser Zentren ist es, mit Hilfe ihrer Bildungs- und Beratungsangebote für die einzelnen Schülerinnen und Schüler passgenaue Lösungen zu finden. Mit Erfüllung dieser Aufgabe leisten sie über die Ermöglichung der schulischen Teilhabe hinaus einen wesentlichen Beitrag zur beruflichen sowie gesellschaftlichen Teilhabe und zur selbstständigen Lebensgestaltung der jungen Menschen.

Schule für Erziehungshilfe

„Die Schule für Erziehungshilfe fühlt sich jungen Menschen, die im Sinne dieser Schule einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungs- und Unterstützungsangebot haben, verpflichtet, ihnen auf der Basis ihrer jeweiligen Ausgangslage und unter Berücksichtigung ihrer besonderen Begabung alle notwendigen Hilfen zur Erfüllung ihres Rechts auf Bildung und Erziehung zukommen zu lassen.“ (Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe 2010, S. 10)

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Erziehungshilfe erstreckt sich auf Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen und ihrer Lebenssituation sowie der von ihnen ausgebildeten Erlebens- und Verarbeitungsweisen einer besonderen schulischen Förderung bedürfen. Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, bei denen die Entwicklung im emotionalen Erleben und sozialen Handeln beeinträchtigt ist.“ (Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe 2010, S. 8)

„Zielsetzung der Schule für Erziehungshilfe ist es, den Bildungsanspruch dieser Kinder und Jugendlichen aufzunehmen.

Durch Bildung und Erziehung sowie durch Hilfen zur Alltagsbewältigung schafft sie die Voraussetzungen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln und ein höheres Maß an gesellschaftlicher Teilhabe für sich zu erreichen.“ (Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe 2010, S.8)

Wirkungsbereiche

Die Schule für Erziehungshilfe ist ein Angebot für Kinder und Jugendliche, die Anspruch auf ein sonderpädagogisches Unterstützungsangebot oder ein

sonderpädagogisches Bildungsangebot im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns haben.

- Der Anspruch auf das sonderpädagogische **Unterstützungsangebot** wird grundsätzlich an der **allgemeinen Schule** und **beruflichen Schule** (für Werkrealschülerinnen und –schüler Klasse 10) eingelöst.
- Der Anspruch auf ein **sonderpädagogisches Bildungsangebot** wird an der **allgemeinen Schule** oder an der **Schule für Erziehungshilfe** eingelöst,

Unterstützungs- und Bildungsangebote

Auf der Grundlage einer differenzierten Person-Umwelt-Analyse werden mit den Partnern im Erziehungs- und Bildungsprozess: den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern, dem Jugendamt und nach Möglichkeit unter Einbeziehung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, passgenaue Unterstützungs- oder Bildungsangebote vereinbart.

a) Unterstützungsangebote

Die sonderpädagogischen Unterstützungsangebote werden im Rahmen der Kooperation Allgemeine Schule/Sonderschule eingebracht.

Ziel dieser Angebote ist,

- den Schülerinnen und Schülern eine weitere Teilnahme am Unterricht der Grund-, Haupt-, Werkrealschule und gegebenenfalls der Berufsschule (Klasse 10 Werkrealschule) zu ermöglichen und
- den am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten sonderpädagogische Sichtweisen zu vermitteln.

Die Unterstützungsangebote umfassen z.B.:

Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern

- Erhebung diagnostischer Daten
- Verhaltensreflexion
- Formulierung und Überprüfung von Zielvereinbarungen
- Organisation und Durchführung von Mediationsgesprächen bei Konflikten

Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitungen

- Unterstützung und Beratung im Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern
- Unterstützung bei der Elternarbeit
- Organisation und Durchführung von Teambesprechungen und Helferkonferenzen
- Vernetzung mit schulischen und außerschulischen Institutionen

Zusammenarbeit mit den Eltern

- Beratung
- Unterstützung bei der Aufnahme von Kontakten mit außerschulischen Institutionen wie Jugendamt, Kliniken, psychotherapeutischen Einrichtungen

b) Bildungsangebote

Sonderpädagogische Bildungsangebote gibt es

im Rahmen der allgemeinen Schule

- als Einzelintegration und Intensivkooperation
- in Form von Außenklassen,

an der Schule für Erziehungshilfe

- an der Stammschule
- an ausgelagerten Klassen und Außenstellen mit eigens entwickelten Konzepten für besondere Problemlagen (z.B. Schulverweigerung).

Welches der geeignete Bildungsort für die Einlösung des Anspruchs eines Kindes oder Jugendlichen auf sonderpädagogische Bildung ist, wird auf der Grundlage des diagnostischen Materials festgestellt. Die Einlösung des Bildungsanspruches liegt im Verantwortungsbereich der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten.

Ziel dieser Sonderbeschulungsformen ist es, erheblich belasteten Kindern und Jugendlichen, einen gestalteten „Schonraum auf Zeit“ zu bieten, in dem Entwicklungen angeregt und gefördert werden, die unabdingbare Voraussetzung für die Teilhabe am Unterricht der allgemeinen und/oder beruflichen Schule und letztlich für die eigenen Lebensgestaltung sind.

Sonderpädagogische Bildungs- und Erziehungsarbeit für Kinder und Jugendliche mit sozialem und emotionalem Förderbedarf geschieht an der Schule für Erziehungshilfe in einem pädagogischen Milieu, das von Lehrerinnen und Lehrern geprägt wird,

- die den Kindern und Jugendlichen mit einer wertschätzenden Grundhaltung begegnen,
- ihnen eine annehmende, einführende, belastungsfähige und verlässliche Beziehung anbieten,
- sich ihrer Vorbildwirkung bewusst sind.

Ihr Auftrag umfasst u.a.:

Individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen z.B. durch:

- Ermöglichung von Gefühlen der Sicherheit und des Vertrauens durch einfache, klare, verlässliche Strukturen
- Stärkung des Selbstwertgefühls und Aufbau von Lern- und Leistungsmotivation durch individuelle Lernangebote auf der Basis von individuellen Förderplänen
- Stärkung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch Wertschätzung der Bemühungen und Leistungen
- Angebote zur Ausdifferenzierung der Selbststeuerung
- Aufbau von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung

Zusammenarbeit mit den Eltern

- Regelmäßige Elterngespräche
- Vereinbarungen über Informations- und Unterstützungsmöglichkeiten
- Einbeziehung in die Förderplanung
- Beratung
- Unterstützung bei der Aufnahme von Kontakten mit außerschulischen Institutionen wie Jugendamt, Kliniken, psychotherapeutischen Einrichtungen

Zusammenarbeit mit Schulen

- Unterstützung bei der Entwicklung von Konzepten für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns
- Vorbereitung und Begleitung von Rückschulungen

Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Institutionen wie z.B.

- Jugendamt
- Kliniken
- Psychotherapeutische Einrichtungen
- Arbeitsamt



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema
06
März 2012

Begleitung von Eltern eines Kindes mit Behinderung

Fachaufsatz:

DEINET, Gudrun und KLEINERT, Tine: Informationen für Lehrkräfte: Begleitung von Eltern eines Kindes mit Behinderung

Schulpsychologische Beratungsstellen

Schulpsychologische Beratungsstelle
am Staatl. Schulamt Göppingen
Anmeldung über: Dagmar Pawlik, Tel.: 07161 63-1585
E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen
Galgenbergstr. 8
73431 Aalen
Tel: 07361 526 56 - 0
E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren:

Informationen für Lehrkräfte: Begleitung von Eltern eines Kindes mit Behinderung

**Dipl.-Psych. Gudrun Deinet und Dipl.-Psych. Tine Kleinert,
Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen, 2011**

Inhalt

1 Einführung	1
2 Wie erleben Eltern die Diagnose einer Behinderung?	1
2.1 Nutzen und Grenzen von Modellen	2
2.2 Die Diagnose als Verlust	2
2.3 Krisenverarbeitung als Lernprozess – das Spiralmodell von Erika Schuchardt ...	3
2.4 Weitere Modelle und Theorien der Trauer	3
3 Gespräche mit Eltern führen	4
3.1 Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern	4
3.2 Konfrontation mit der Diagnose	5
3.3 Fragen nach der Schuld	5
3.4 Umgang mit Wut und Vorwürfen	5
3.5 Umgang mit Hoffnungslosigkeit	5
3.6 Fragen nach der Prognose	6
3.7 Informieren über Unterstützungsmöglichkeiten	6
3.8 Anerkennung der Eltern als Fachleute	6
4 Literatur	7

1 Einführung

Eltern, die von der Behinderung ihres Kindes erfahren, benötigen in vielen Fällen besondere Aufmerksamkeit. Bei einigen löst die Diagnose eine akute Lebenskrise mit Emotionen wie Verzweiflung, Angst oder Wut aus, die nicht unbedingt vollständig bewältigt wird.

Die Reaktionen können, auch in der Ausprägung, individuell sehr verschieden sein. Nicht alle Eltern haben einen erhöhten Unterstützungsbedarf; einige meistern die veränderte Lebenssituation der Familie ohne Hilfe. Doch ein großer Teil ist auf Unterstützung durch Fachleute angewiesen, zu denen auch die Lehrerinnen und Lehrer zählen. Diese Broschüre soll darum Lehrkräften einen Einblick in die Situation betroffener Eltern geben.

2 Wie erleben Eltern die Diagnose einer Behinderung?

Die Diagnose einer Behinderung beim eigenen Kind kann für Eltern ein tiefer Einschnitt sein. Manchmal ähnelt diese Erfahrung der Trauer beim Verlust einer nahen Person, wes-halb für die Arbeit mit betroffenen Eltern nicht nur Diagnose-, sondern auch Trauer-Modelle Verwendung finden. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 2

2.1 Nutzen und Grenzen von Modellen

Für die zuständige Lehrkraft kann es hilfreich sein, sich mit Trauerprozessen zu beschäftigen. Dieses Wissen erleichtert die Kommunikation, weil die Erfahrungen und Reaktionen der Eltern erklärbar werden. So können etwa die Phasen aus dem Spiralmodell von Schuchardt (s.u.) Hinweise geben, was die Mutter oder den Vater gerade beschäftigt. Ein Gespräch mit einer Mutter, die gerade in einer Phase der Aggression steckt, wird für die Lehrkraft um einiges schwieriger verlaufen, als wenn die Mutter in einer Phase der Aktivität steht. Auch für die Eltern selbst können solche Einblicke hilfreich sein. Sich z.B. gemeinsam mit der Lehrkraft die Trauerspirale anzuschauen erlaubt vielleicht, das eigene Erleben besser zu verstehen und als normal anzunehmen.

Jedes theoretische Modell hat aber auch seine Grenzen und in der Realität zeigt sich Trauer vielfältiger. Denn wie es nicht *das* behinderte Kind oder *die* Eltern eines behinderten Kindes gibt, gibt es auch nicht *die* Trauer – die Idee einer Standard-Trauerreaktion ist wissenschaftlich nicht haltbar. Gelegentlich wird sogar von Trauer-Mythen gesprochen: Wer einmal im Buchladen oder online zum Schlagwort "Trauer" sucht, findet zahlreiche Ratgeber und Webseiten, deren Inhalte sich mehr oder weniger überschneiden. Wissenschaftlich belegt sind diese Inhalte allerdings nur selten. Forscherinnen (Wortman & Silver 1989, Wortman & Boerner 2007) haben die gängigsten Vorstellungen über Trauerbewältigung zusammengetragen, mit Studienergebnissen abgeglichen und einige „Mythen“ identifiziert. Dazu zählen sie die Annahmen, dass Menschen nach einem schweren Verlust unvermeidlich Not und Verzweiflung erleben und dass das Ausbleiben von seelischem Schmerz Anzeichen für Probleme sei. Ein Gerücht ist Studien zufolge auch, dass Betroffene keine positiven Emotionen mehr haben bzw. dass positive Gefühle bei Trauernden bedeuten, dass sie die Verzweiflung verdrängen. Ebenso wenig belegbar ist die vermeintliche Notwendigkeit, Gefühle „durchzuarbeiten“ und die Einschätzung, Vermeidung und Leugnung seien schädlich. Schließlich gehört noch die Vorstellung, Betroffene sollten den Trauerprozess nach ein bis zwei Jahren vollständig abgeschlossen haben, ins Reich der Mythen.

Im Umgang mit betroffenen Eltern bedeutet das, sich darauf einzustellen, dass sie möglicherweise in anderer Reihenfolge als im Modell trauern, dass sie Phasen überspringen, ganz andere Phasen erleben, den Prozess unabgeschlossen lassen, der Trauer bei späteren Übergängen im Lebenslauf wie der Einschulung wieder begegnen und auch innerhalb einer Familie sehr unterschiedlich trauern. Ihnen zu raten, wie sie „richtig“ zu trauern haben, wäre wenig hilfreich und Fachkräfte sollten sich darum eine Offenheit für den individuellen Weg der Betroffenen bewahren. (Wolf-Stiegemeyer, 2000; Wortman & Boerner 2007)

2.2 Die Diagnose als Verlust

Von der Behinderung des eigenen Kindes zu erfahren, kann in verschiedener Hinsicht als Verlust erlebt werden – als kindzentrierter, als identitätszentrierter und als sozialzentrierter (Jonas 1994 & 1997, nach Wolf-Stiegemeyer 2000).

Viele Eltern leiden mit Blick auf das Kind unter einem Verlust des Idealbildes vom Kind und unter einem Verlust an Beziehungsmöglichkeiten zum Kind – beispielsweise, da sie sich stärker als Förderkraft denn als Bezugsperson fühlen. Im Sozialen erleben Eltern oft einen Verlust an sozialer Anerkennung – wenn sie sich z.B. mitschuldig fühlen an der Behinderung oder implizit von der Umwelt eine Mitverantwortung angedeutet wird – und einen Verlust an sozialer Einbindung – etwa, wenn Freundschaften auseinander gehen. Auf der Ebene der Identität können Eltern einen Verlust an Selbstbestimmung in der Elternrolle – beispielsweise auf

Grund von verstärkter Fremdbestimmung durch Fachleute –, einen Verlust an Lebensmöglichkeiten – z.B. hervorgerufen von der Furcht, ein Leben lang nur noch Mutter bzw. Vater zu sein – oder einen Verlust an Selbstwert als Mann oder Frau erfahren. (Belz 2010; Strigl, J. & Breidenbach-Siegel) Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 3

2.3 Krisenverarbeitung als Lernprozess – das Spiralmodell von Erika Schuchardt

Aus der Beschäftigung mit der Frage, wie die Diagnose einer Behinderung auf Betroffene wirkt, entwickelte Schuchardt (1980, Wolf-Stiegemeyer 2002) ihr Spiralmodell. Sie teilt darin den typischen Trauerprozess in 8 Phasen ein, die sie als notwendig erachtet, um die Trauer zu verarbeiten und selbstbestimmt weiterzuleben. Ins Eingangs-Stadium ordnet sie die Phase 1 der Ungewissheit und die Phase 2 der Gewissheit ein. Zum Durchgangs-Stadium zählt sie die Phase 3 der Aggression, die Phase 4 der Verhandlung und die Phase 5 der Depression. Zum Ziel-Stadium gehören für sie die Phase 6 der Annahme, die Phase 7 der Aktivität und schließlich die Phase 8 der Solidarität. Schuchardt nimmt an, dass die Trauerphasen nicht streng getrennt sind, sondern sich wie in einer Spirale überlagern.

- Ungewissheit: Die Phase 1 beginnt mit Unwissenheit. Erste Anzeichen für eine Behinderung werden zunächst geleugnet oder bagatellisiert: „Das heißt doch nichts.“ Oft rea-gieren Eltern mit Unsicherheit, ob doch ein ernsteres Problem vorliegt: „Steckt da etwa doch mehr dahinter“? Wenn sich die Hinweise häufen, folgt Unannehmbarkeit: „Das kann nicht wahr sein.“ In dieser Phase der Ungewissheit können Eltern unter Schock stehen und wie betäubt sein, empfindungslos funktionieren oder ruhelos und desorganisiert wirken.
- Gewissheit: In der Phase 2 wird den Eltern „vom Kopf her“ klar, dass ihr Kind eine Behinderung hat. Gefühlt verneinen sie das Wissen aber und machen sich weiter Hoffnungen, dass alles ein Irrtum ist.
- Aggression: In der Phase 3 fragen sich die Eltern „Warum gerade ich?“ und durchleben intensive, oft chaotische Emotionen wie Verzweiflung, Wut, Schuldgefühle, Angst, Trauer u.a. Ihre Aggression kann sich auch gegen Unbeteiligte richten und Ablehnung durch die Umwelt hervorrufen, was wiederum die Verzweiflung der Eltern verstärkt.
- Verhandlung: Die Phase 4 ist geprägt von Hoffnungen, regen Förderaktivitäten und Überlegungen wie „Wenn mein Sohn auf der Regelschule bleiben kann, dann werde ich...“
- Depression: Wenn die Eltern in der Phase 5 nach dem vorangegangenen Gefühlschaos und Fördereinsatz erschöpft erkennen, dass die Behinderung trotz allem bestehen bleibt, können sie in Hoffnungslosigkeit verfallen. Sie sind dann traurig und kraftlos, fürchten die Zukunft und sagen sich „Wozu, es ist doch sinnlos.“
- Annahme: Auf den Kampf mit der Diagnose und die Verzweiflung darüber folgt in der Phase 6 die Annahme (nicht gleichbedeutend mit Bejahung!) der Realität. Eltern sind jetzt vielleicht entspannt, manchmal auch leer und müde. Sie fragen sich pragmatisch „Was kann ich jetzt tun?“ ohne noch auf Heilung zu hoffen.
- Aktivität: In der Phase 7 versuchen Eltern, mit ihrer neuen Situation zu leben und das Beste daraus zu machen. Sie entdecken ihre Kräfte wieder und sagen sich „Ich tue das für mein Kind und für mich.“
- Solidarität: Mit der Phase 8 – die nicht immer erreicht wird – übernehmen die Eltern gesellschaftliche Verantwortung, etwa als Aufgabe in einer Selbsthilfegruppe. Sie akzeptieren ihr Anders-Sein und sagen sich „Wir handeln.“

2.4 Weitere Modelle und Theorien der Trauer

Einige andere Modelle sollen hier nur angesprochen werden, um zu zeigen, dass es nicht das eine wahre Modell gibt und dass Menschen, deren Trauer vielleicht nicht Schuchards Phasen entspricht, nicht weniger „normal“ trauern als andere. Auch wenn die vorgestellten Modelle nicht speziell im Hinblick auf Eltern von Kindern mit Behinderung entwickelt wurden, können sie für betroffene Eltern und Lehrkräfte doch von Interesse sein. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 4

Elisabeth Kübler Ross (1971) teilt in ihrem Modell den Umgang mit persönlichen Verlusten in fünf Phasen ein: Nichtwahrhabenwollen, Zorn, Verhandeln, Depression und Zustimmung.

Verena Kast (1982) nimmt an, dass Menschen einen schweren Verlust in vier Phasen ver-arbeiten. Das sind die Phasen des Nicht-Wahrhaben-Wollens (Gefühlsschock), der aufbrechenden Emotionen (Gefühlschaos), des Suchens und Sich-Trennens (Auseinandersetzung mit der verlorenen Person) und schließlich des neuen Selbst- und Weltbezugs.

Ein anderes Bild als das der Phasen, in denen Trauernde eher passiv von wechselnden emotionalen Zuständen erfasst werden, entwirft William J. Worden (1986). Ähnlich Sigmund Freuds (1917, in Wortman & Boerner 2007) Idee vom Durcharbeiten der Trauer müssen Worden zufolge Menschen einen Verlust als aktiv Handelnde bewältigen. Zu den Traueraufgaben gehört, den Verlust als Realität zu akzeptieren, den Trauerschmerz zu erfahren, sich an die neue Umwelt anzupassen und emotionale Energie vom früher Gewesenen abzuziehen.

Das duale Prozess-Modell der Trauerbewältigung (Stroebe & Schut 1999, 2001, nach Wortman & Boerner 2007) bietet eine Alternative zu recht strengen Phasen- oder Aufgabebenabfolgen. Dem Modell nach stehen Betroffene vor verschiedenen Stressoren: Solchen, die mit dem Verlust und solchen, die mit der Wiederherstellung des eigenen Lebens zusammenhängen. Die Stressoren bearbeiten sie im ständigen Wechsel – mal bewältigen sie, etwa durch „klassische“ Trauerarbeit, die Verluste; dann wieder widmen sie sich der Wiederherstellung des Alltags, um bald wieder zu den Verlusten zu pendeln.

In manchen neueren Darstellungen schließlich wird Trauer weniger als standardisierte Abfolge und vielmehr als sehr individueller Prozess begriffen. So versteht Robert A. Neimeyer (2000, 2006) einen Verlust als Herausforderung für das Gefühl von Identität und Sinn – Menschen stehen damit vor der Aufgabe, dem Geschehenen einen Sinn zu geben und ihr Leben „neu zu erzählen“.

3 Gespräche mit Eltern führen

3.1 Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern

Für viele Eltern ist es eine große Entlastung, sich in einer Lebenskrise aussprechen zu können. Wenn sie Menschen begegnen, die sich auch über organisatorische Fragen hin- aus Zeit für sie nehmen, hilft ihnen das, die neue Situation zu verarbeiten – was letztlich auch für das Kind gut ist. Lehrkräfte können Eltern also eine große Unterstützung sein, wenn sie sie in dieser Zeit begleiten, ihnen ruhige, ungestörte Gespräche anbieten, ihnen offen und wertschätzend zuhören und ihre Erfahrungen, Ängste und Hoffnungen ernst nehmen, ohne sie als richtig oder falsch zu bewerten. Allerdings müssen Lehrkräfte nicht fraglos die Aufgabe der Trauerbegleitung übernehmen, sondern dürfen ihre eigene Rolle überdenken: Wie geht es mir in diesem Kontakt? Was wünschen sich die Eltern? Kann ich ihnen das geben? Will ich es ihnen geben? Wo sind meine Grenzen als Lehrer/ Lehrerin? Wenn Lehrkräfte merken, dass der Beratungsbedarf der Eltern ihre Möglichkeiten übersteigt, sollten

sie der Familie andere Kontakte vermitteln, z.B. zu einer Beratungsstelle. Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 5

3.2 Konfrontation mit der Diagnose

Dem Gespräch, in dem die Diagnose mitgeteilt wird, geht meist schon eine sehr lange Phase der Verunsicherung und Sorge voraus. Viele Eltern spüren und nehmen mehr oder weniger deutlich wahr, dass sich ihr Kind anders entwickelt oder Defizite aufweist. So kann eine klare und verständliche Antwort darauf, was mit dem Kind „nicht stimmt“, manche Eltern erst einmal entlasten. Auch ein Verdacht auf eine Behinderung sollte deshalb klar benannt werden.

Was Eltern in dieser Zeit brauchen – und oft nicht finden – sind Ruhe und Entlastung im Alltag, die Möglichkeit, Gefühle zuzulassen und die Sicherheit, dass ihre Reaktionen wie Taubheit oder Rastlosigkeit normal sind. Im Gespräch ist darum eine ruhige, geschützte Atmosphäre, in der es auch Raum und Zeit für Nachfragen gibt, wichtig. Wichtig ist auch, die auftretenden Emotionen wahrzunehmen und vorsichtig anzusprechen, statt nur auf der sachlichen Ebene zu bleiben.

Wenn Fachkräfte im Gespräch über die Diagnose den Eindruck haben, dass Eltern gerade nicht aufnahmefähig sind, können sie auch vorschlagen, Ratschläge und Informationen erst einmal auf ein weiteres Gespräch zu verschieben.

3.3 Fragen nach der Schuld

Nicht selten kommt in Gesprächen das Thema Schuld zur Sprache, entweder durch Vorwürfe gegenüber anderen Institutionen und Personen oder durch Selbstzweifel und das Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben. Dies sollte vorsichtig aufgegriffen werden, um die Eltern zu entlasten, aber auch um einseitige Schuldzuweisungen zu klären. Eltern die Schuldfrage „auszureden“ wird aber kaum gelingen – eher werden sie das Thema selbst wieder fallen lassen, wenn andere Fragen in den Vordergrund treten. Auch hier sollten sich Lehrkräfte allerdings fragen, ob sie solche Gespräche führen wollen und können. Möglich-erweise ist es angebracht, die Familie an andere Fachkräfte weiterzuverweisen.

3.4 Umgang mit Wut und Vorwürfen

Bei vielen Eltern entstehen durch die Ablehnung der Diagnose oder aus Enttäuschung Aggressionen. Für Helfende kann dies eine sehr anstrengende Phase sein. Sie als Lehrkraft sollten dennoch versuchen, Wut und Vorwürfe nicht persönlich zu nehmen, sondern als wichtigen Teil des Trauerprozesses zu sehen.

Manche Eltern stellen in dieser Situation auch die fachliche Kompetenz der beratenden Person in Frage. In dieser Phase als Berater/in aus persönlicher Verletztheit ablehnend oder beleidigt zu reagieren, macht die weitere Beratung viel mühsamer. Besser ist es, die Vorwürfe ohne Diskussion oder Rechtfertigung lediglich aufzunehmen. Dies ist entscheidend für die weitere Bereitschaft von Eltern, sich Hilfe und Unterstützung zu holen.

3.5 Umgang mit Hoffnungslosigkeit

Auch Hoffnungslosigkeit und niedergeschlagene Phasen können eine Reaktion auf die Diagnose sein. Vielleicht wünschen sich Helfende dann, die Eltern würden sich nicht so „runterziehen lassen“, sondern „nach vorne schauen“. Oft ist das für Betroffene aber nicht so schnell möglich. Wenn sie dann die Chance bekommen, in einfühlsamen Gesprächen über ihren Verlust nachdenken und reden zu können und sich ihrer Gefühle bewusst zu werden, kann ihnen das später helfen, die Situation

3.6 Fragen nach der Prognose

Was wird aus meinem Kind? Diese Frage stellen sich alle Eltern, auch die, deren Kind nicht behindert ist. Eltern eines Kindes mit Behinderung werden noch viel mehr von solchen Fragen gequält. Diese Fragen sollten offen beantwortet werden, soweit es Antworten gibt. Hüten sollten sich Fachkräfte vor einseitigen Prognosen, seien es Horrorszenarien oder unrealistische Hoffnung, die ja oft nur Spekulation sein können. Sprechen Sie besser ehrlich an, welche Ziele das Kind, realistisch betrachtet, erreichen kann. Schärfen Sie die Wahrnehmung der Eltern auch für kleine Fortschritte.

3.7 Informieren über Unterstützungsmöglichkeiten

Eine Fähigkeit, die für die erfolgreiche Bewältigung einer Behinderung von großer Bedeutung ist, ist die Kompetenz, Hilfe zu suchen und anzunehmen. In einer Lebenskrise ist das nicht allen Menschen möglich. Manche Eltern informieren sich nicht selbstständig und müssen immer wieder auf bestehende Hilfen und Unterstützungssysteme hingewiesen werden. Andere fühlen sich nur anfangs mit den vielen Umstellungen noch überfordert, kommen aber später auf Angebote zurück. Besprochen werden sollten nicht nur therapeutische Hilfen für die Entwicklung des Kindes, sondern auch solche Angebote, die eine psychosoziale Betreuung der Eltern oder Entlastungsmöglichkeiten für die Familie einschließen. Vielen Eltern hilft es auch, anderen Betroffenen zu begegnen und sich gemeinsam auszutauschen. Lehrkräfte können ihnen da-her vorschlagen, eine Elterngruppe zu besuchen. Hilfreich ist, wenn der/die Berater/in über konkrete Adressen von Verbänden verfügt (z.B. Lebenshilfe und Selbsthilfegruppen im Wegweiser für Menschen mit Behinderung im Landkreis Göppingen, s.u.).

3.8 Anerkennung der Eltern als Fachleute

Oft erwarten Fachkräfte von Eltern, alles anzunehmen und ihnen alles zu glauben. Dabei haben viele Eltern mit der Zeit ein sehr gutes Gefühl dafür entwickelt, was bei ihrem Kind möglich ist. Beziehen Sie die Eltern mit ein, z.B. bei Zielsetzungen oder bei der Planung von Maßnahmen – das macht es wahrscheinlicher, dass Förderungen zum Kind und zur Familie passen und dass die Familie mitarbeitet.
Staatliches Schulamt Göppingen, Schulpsychologische Beratungsstelle 7

4 Literatur

- Aktion Mensch e.V. Familienratgeber. Online-Ressource auf www.familienratgeber.de.
- Baile et al. (2000). SPIKES – A Six-Step Protocol for Delivering Bad News: Application to the Patient with Cancer. *The Oncologist*, 2000/5, S. 302-311.
- Belz, B. (2010). Trauerprozesse bei Eltern von Kindern mit Behinderung. Auszug aus der Abschlussarbeit zur Ausbildung in Trauerbegleitung beim Institut Trauer-Wege-Leben. Online-Ressource: www.trauer-wege-leben.de/download/trauer-eltern-kd-mit-beh.pdf (Abruf am 5.10.2011).
- Beyer, I. (2003). *Cocugumuz Bize Bir Armagan./ Unser Kind ist ein Geschenk. Almanya'da Zihinsel Özürlü Çocuklu Türk Aileleri – Türkische Familien mit einem geistig behinderten Kind in Deutschland*. Marburg: Lebenshilfe.
- Deutscher Bildungs Server/ Linksammlung zu „Trauer und Krisenbewältigung bei Eltern von Kindern mit Behinderung“: www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3574.
- Ennulat, G. (2002). *Wenn Kinder anders sind. Unterstützung für Kinder in Not*. München: Kösel.
- Kast, V. (1982). *Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Kübler-Ross, E. (1971). *Interviews mit Sterbenden*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Landratsamt Göppingen, Kreissozialamt (2010). *Wegweiser für Menschen mit Behinderung im Landkreis Göppingen*. Online auf www.landkreis-goepingen.de/servlet/PB/show/1395282/Wegweiser_Menschen_mit_Behinderung.pdf.
- Lanzenberger, C. (2008). *Die Bedeutung von Trauer im Kontext Schule. Sonderpädagogische Aspekte zum Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern in der Schule für Geistigbehinderte*. PH Ludwigsburg. Online-Ressource auf <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:rt2-opus-616>.
- Lebenshilfe (1998). *Unser Kind mit Down-Syndrom. Ein erstes Lesebuch mit Informationen für Eltern, für ihre Angehörigen und Freunde*. Marburg: Lebenshilfe.
- Schuchardt, E. (1980). *Soziale Integration Behinderter*. Braunschweig: Westermann.
- Schuchardt, E. (1989). *Warum gerade ich...? Leiden und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden*. Offenbach: Burckhardhaus-Laetare Verlag.
- Seifert, M. (2003). *Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Aus der Sicht von Eltern schwer behinderter Kinder*. In: *Geistige Behinderung*, 42/4, S. 296 – 310.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik. *Familienhandbuch/ Behinderung*. Online-Ressource mit Link-sammlung auf www.familienhandbuch.de/category/behinderung.
- Strigl, J. & Breidenbach-Siegel, R. *Wer tröstet den Vater? – Zur Beratung von Vätern behinderter Kinder*. Online-Ressource auf www.dekathlon.de/spektive.html (Abruf 30.09.2011).
- Wolf-Stiegemeyer, D. (2000). *Ein Leben so normal wie möglich? Plädoyer für ein Normalisierungsprinzip für Mütter schwerstbehinderter Kinder*. Diplomarbeit an der KFH NW. Online auf www.familien-besonderer-kinder.de/downloads/Diplomarbeit_Wolf_Stiegemeyer.pdf (Abruf am 6.10.2011).

- Wolf-Stiegemeyer, D. (2002): Die Trauerspirale von E. Schuchardt. epiKurier, 4/2002 - 4/2003. Online-Ressource www.epikurier.de/Die-Trauerspirale-vo.378.0.html (Abruf am 6.10.2011).
- Worden, W. J. (1986). Beratung und Therapie in Trauerfällen. Bern: Huber.
- Wortman, C. B. & Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, S. 349–357. Online auf www.psychology.sunysb.edu/cwortman-/papers/Wortman_Silver_1989_article.pdf (Abruf am 14.10.2011).
- Wortman, C. B. & Boerner, K. (2007). Beyond the myths of coping with loss: Prevailing assumptions versus scientific evidence. In H.S. Friedman & R.C. Silver (Hrsg.), *Foundations of health psychology* (S. 285-324). New York: Oxford University Press. Online auf www.psychology.sunysb.edu/cwortman-/papers/Wortman_Boerner.pdf (Abruf am 14.10.2011).



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema 07 März 2012	Schwierige Erziehungs- und Konfliktsituationen aus systemischer Sicht
Fachaufsatz: HAAS, Anton: Handlungskonzepte zum Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen	
Ansprechpartner/innen im Schulamt <ul style="list-style-type: none">• Heidrun Storz, 07161 63 - 1527• Bernd Weigel, 07161 63 - 1550• Christine Wehausen, 07161 63 - 1531	
Schulpsychologische Beratungsstellen Schulpsychologische Beratungsstelle am Staatl. Schulamt Göppingen Anmeldung über: Dagmar Pawlik, Tel.: 07161 63-1585 E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de	
Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen Galgenbergstr. 8 73431 Aalen Tel: 07361 526 56 - 0 E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de	
Weitere hilfreiche Adressen Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang	
Broschüren:	

Handlungskonzepte zum Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

Anton Haas, Sonderschulrektor, Marienpflege, Ellwangen

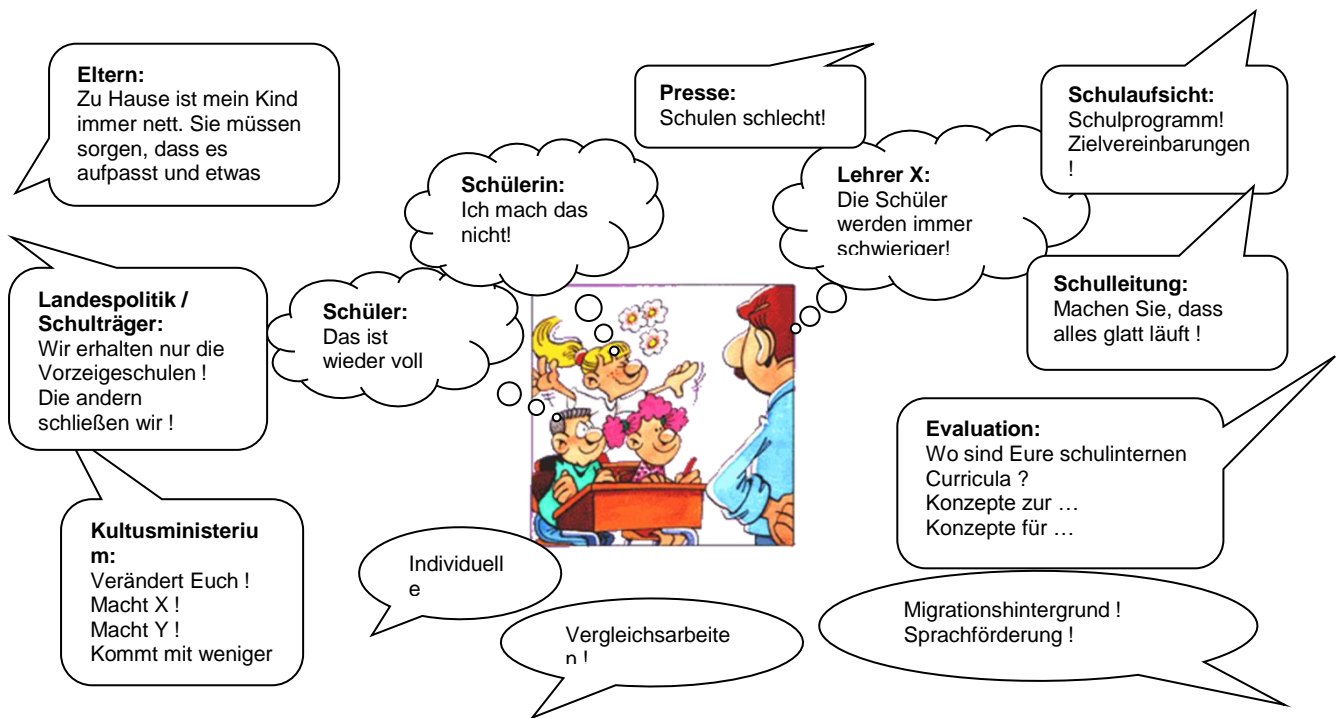
Systemische Betrachtungsweise:

Beratung von Eltern und Lehrern

Das wäre etwas: *Schule als ein Ort, in dem Neugier und Interesse Nahrung und notwendiges Handwerkszeug fänden, in dem jeder Einzelne¹ mit seiner Unterschiedlichkeit seinen guten Platz zum Lernen fände, in dem eine Kultur des Wohlwollens eine des Tadels ablösen würde...*

Visionen über Schule könnte man sich eine Menge ausdenken.

Die Alltagssituation im Kontext Schule wird von allen Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitung, Schulaufsicht.....) eher als schwierig erlebt. Unterschiedliche, gar widersprüchliche Aufträge treffen auf zunehmend härtere Rahmenbedingungen.



Kann systemisches Denken und Handeln eine Veränderung im Sinne einer Verbesserung der Situation ermöglichen oder gar herbeiführen?

Grundzüge des systemischen Denkens und der systemischen Beratung

Systemisches Denken basiert auf dem Grundkonzept, dass alles im Leben miteinander verbunden ist. Manches ein wenig enger, manches im biologischen System, manches im technischen System, manches in der Natur, in der Ökologie und vor allem zwischen Menschen. Menschen in Familien, in Organisationen, in Teams wirken aufeinander, wirken zusammen und wenn es gut geht, schaffen sie

¹ Die männliche Form schließt die weibliche Form immer mit ein

wunderbare Dinge. Aber sie bleiben auch manchmal stecken. Es gibt die verschiedensten sozialen Themen, Gefühle, Empfindungen.

Die systemische Beratung schaut auf diese sozialen Systeme. Sie nimmt in ihren Focus Beziehungen, die nicht nur in der Gegenwart liegen müssen, denn auch Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft bilden ein System. Die systemische Beratung nimmt in ihren Blick, ob diese Beziehungen unterstützend sind, ob sie abgeschlossen, vollendet, im Aufbau sind, was da geblieben ist und was zu geschehen hat. Auch das Denken, Handeln und Erleben jedes Einzelnen bildet wiederum ein System.

In Systemen geht es um Kreisläufe; das eine wirkt auf das andere. Dabei ist es unwesentlich zu schauen, wo hat es begonnen, sondern nur, wo lohnt es sich und wo ist es möglich Veränderungen vorzunehmen. Veränderungen zwischen Menschen können zum Beispiel so beginnen, dass der eine sich plötzlich anders verhält als gewohnt, dass er auf etwas, das er als Angriff empfunden hat, nicht mehr aggressiv reagiert. Die Frage ist: woher nimmt er diese Kraft? Es muss im Menschen noch etwas anderes geben, dass der einzelne nicht nur wie ein Schiffchen zwischen den Wellen hin- und her geschaukelt wird, sondern dass jeder eine Eigenkraft hat zu reagieren und zu gestalten. Man könnte diese auch als Magie der Kommunikation bezeichnen. Systemisches Denken geht davon aus, dass es in jedem Menschen etwas gibt, das wie ein Navigator wirkt, der das Schiff steuert. Man könnte es auch als einen Eigenwert bezeichnen, der den Menschen immun macht, gegen das, was gerade von außen kommt oder nicht kommt. Reifen kann als ein solcher Prozess bezeichnet werden, der da heißt, dass es etwas im Menschen gibt, das nicht von außen kommt und dennoch der Mensch etwas nach außen zu geben hat.

Jeder Einzelne hat eine ganz bestimmte Bedeutung, Wirkung auf andere – eine einmalige. Und diese zu finden ist auch eine Aufgabe der systemischen Beratung. Es geht darum, die Kraft zu finden, die Ressourcen zu finden und dann nach außen wirken lassen, nicht als reine Selbstverwirklichung, sondern als Teil eines größeren Ganzen. Nicht immer gibt es die Möglichkeit, alle Spielbälle anzustoßen, aber es lohnt sich die, die anstoßbar sind, zu finden, zu testen. Manchmal ist das Wünschenswerte erst die Belohnung nach einem längeren Prozess.

Sehr wichtig im systemischen Denken und in der systemischen Beratung ist die Dimension Zeit: manches geschieht gleich, manches braucht lange, manches hat Nebenwirkungen, manches ist aus der Vergangenheit her lange gewachsen. Es geht zurück auf ein altes System, aus dem wir Teile täglich wiederholen in gleichartigen Kreisläufen. Dann ist es wichtig, aus diesen raus zu kommen, neue Modelle zu erfahren, wie es auch sein könnte.

Dies kann nicht von jetzt auf nachher geschehen und ist auch nicht in allen Einzelheiten planbar.

Aber es gilt die Weisheit: „Dem Geher legt sich der Weg unter die Füße.“

Für die Beratungssituation werden in der Fachliteratur die folgenden vier systemischen Fragenkomplexe als nützlich beschrieben:

- Was ist das *Thema* und das Problem?
Wann ist es zuletzt passiert?
Was ist genau passiert?
Was ist problematisch für den Klienten (gemeint ist der zu Beratende)?
- Was wurde *bisher versucht*, um die Schwierigkeit zu lösen?

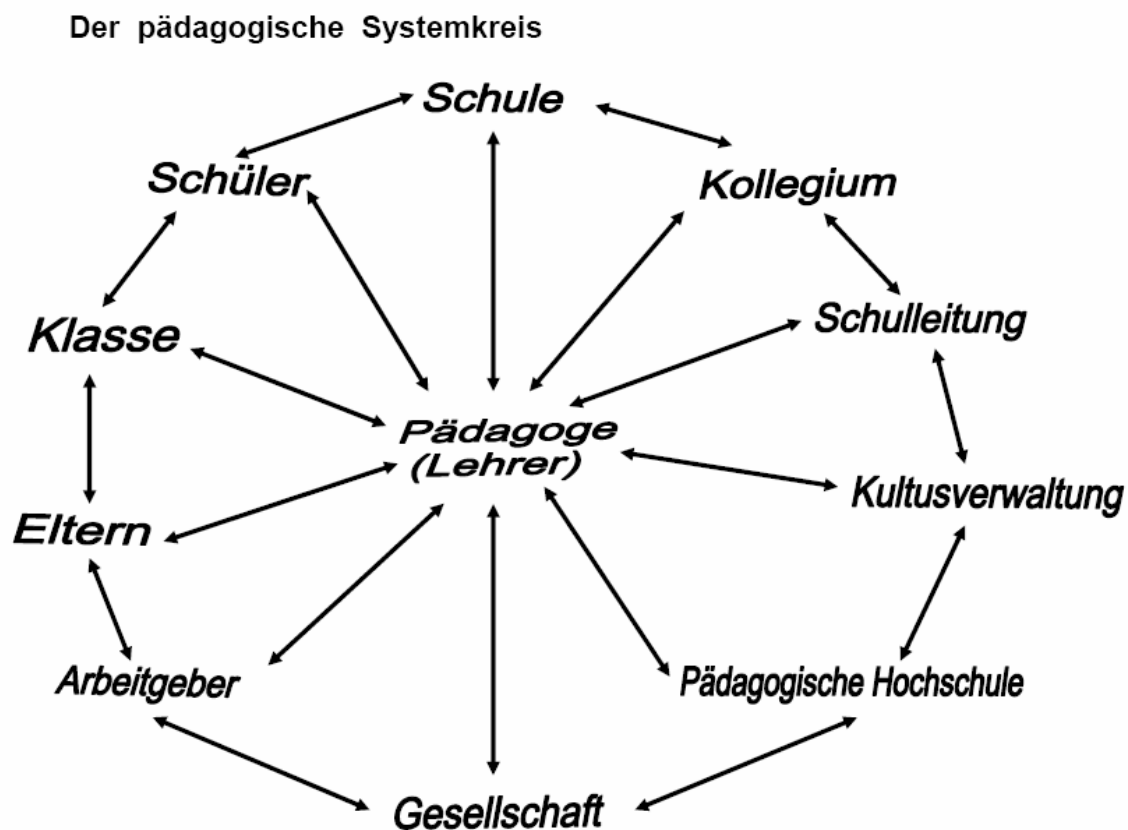
- Woran erkennen Sie (gemeint ist der Klient), dass Sie das *Ziel erreicht* haben?
Was ändert sich dann für Sie?
Wie sieht der Endzustand idealerweise aus?
- Was kann *der Klient tun*, um das Ziel zu erreichen?
Was fehlt ihm noch?

Erziehungs- und Konfliktsituationen in der Schule

Folgt man der fast täglich sich wiederholenden Darstellung in der Presse, so nehmen in Deutschlands Schulen (über alle Schularten hinweg), die schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen immer rascher zu. Dies entspricht der Einschätzung vieler Pädagogen, dass Verhaltensprobleme der Kinder im Schulalltag einen immer größeren Raum einnehmen. Unterrichtszeit, als Wissensvermittlung wie sie vor zehn oder zwanzig Jahren im Zentrum pädagogischen Bemühens stand, nimmt umgekehrt proportional zum Zeitaufwand für Klärung von Störungen im Unterricht und Streitigkeiten zwischen Schülern in den Pausen ab.

Bisher reagieren die Schulen auf die Zunahme von Verhaltensproblemen meist mit einer Palette unterschiedlicher, schulbezogener Maßnahmen: von Beratungsangeboten für entsprechende Lehrkräfte, Reduzierung der Beschulungszeit bis hin zu Schulbegleitung oder Beschulung in Sonderklassen oder -schulen.

Bei der Bewältigung dieser Probleme ist der einzelne Lehrer überfordert, sofern er sich nicht bewusst ist, in welchem Spannungsfeld er sich befindet.



Lehrer brauchen nicht nur motivierende Fortbildungen sondern auch moderne Handlungsorientierungen für den Unterrichtsalltag. Hierzu kann die systemische Sichtweise einen wichtigen Beitrag liefern, denn im Mittelpunkt dieses Denkens stehen nicht die Probleme und ihre Ursachen, sondern das Nutzbarmachen der gegebenen Ressourcen von Individuen und sozialen Systemen für ihre Ziele, also das Finden der Lösung.

Systemisch in der Schule arbeiten heißt, das Denken und Verhalten – auch problematisches Verhalten – eines Kindes oder Jugendlichen in Wechselwirkungen mit dem Denken und Verhalten der Personen in seinen relevanten sozialen Systemen (Familie, Klasse, Lehrer, Peergroup) zu sehen. Je nach Problemstruktur werden (im Schulkontext) dysfunktionale Erlebnis- und Handlungsmuster mehr in der sozialen Interaktion oder mehr im „Inneren“ (dem „inneren System“) des Betroffenen aufrechterhalten. Systemisches Denken in der Schule nutzt die Gesetzmäßigkeiten von dynamischen Systemen für die Auflösung von Problemen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund lauten die Fragen dann:

- Was und wie kann eine systemische Perspektive auf Schule dazu beitragen, die Vielfalt der unterschiedlichen Aufgaben und Aufträge durchschaubarer und handhabbarer zu machen?
- Wie können in der Schule Arbeitende durch systemische Perspektiven für ihre Arbeit gestärkt werden?
- Wie kann man die gegebenen Ressourcen, die Fähigkeiten des einzelnen Lehrers, des einzelnen Schülers, der Eltern, des Kollegiums und der Schulleitung, optimal für Lernen und Lernerfolg nutzen?

Eine wichtige innere Haltung im systemischen Denken ist die Ressourcenorientierung: Blicke ich als Lehrer auf die Ressourcen und Fähigkeiten eines Schülers oder einer Lerngruppe statt auf die Defizite und Mängel, dann nehme ich nicht nur anderes wahr, sondern ermögliche Lernprozesse und Ergebnisse, die mit dem anderen Focus nicht denkbar gewesen wären. Nicht nur das: Mir selbst geht es damit bedeutend besser, ich kann mit Problemen anderer leichter umgehen. Die Burnout-Forschung zeigt, dass für Lehrer insbesondere die widersprüchlichen Rollen- und Auftragslage – die unterschiedlichen Aufträge, die sie als Vertreter der schulischen Regeln und als Anwalt von Kindern, vonseiten der Eltern, der Schulleitung und der Kollegen erhalten – in belastende Dilemmata führt, die sie aus einer systemischen Perspektive kongruent für sich auflösen können.

Aus systemischer Sicht haben viele Schulprobleme mit der Familiensituation zu tun. Menschliche Entwicklung geschieht nun mal in der Familie. Fühlt sich das Kind, der Jugendliche von seinen Eltern wahrgenommen und in seinem Wesen bestätigt, dann kann er sich entwickeln. Er spürt seinen Selbstwert und kann sich aus der Herkunftsfamilie lösen, ohne die Bindung abzuschneiden. Kinder können sich in der familiären Geborgenheit auf ihre Schuldinge und ihre Freunde konzentrieren und ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten entwickeln.

Fühlt sich das Kind von den Eltern nicht gemütschaft wahrgenommen oder gar abgelehnt, dann wird es unsicher und entwickelt Selbstzweifel. In der Schule ist es dann vielleicht unkonzentriert, es macht seine Aufgaben nicht und versagt, es zeigt sich verhaltensauffällig, wird traurig oder aggressiv.

Eine ganz allgemeine Orientierung für systemische Beratung im Kontext Schule ist es deshalb, den Familienmitgliedern zu helfen, sich gegenseitig wahrzunehmen und respektvoll zuzuhören, um aus der Sackgasse von Enttäuschung, Vorwurf und Ärger hinauszukommen. Kinder reagieren sehr schnell auf eine veränderte Stimmung zu Hause, sodass sich ihr Problemverhalten auflösen kann.

Natürlich spielen bei Problemen von Kindern und Jugendlichen auch die Klasse oder die Lehrer eine Rolle, doch ihre Bedeutung ist nicht so elementar wie die der Familie. Insofern liegen die Ressourcen zur Veränderung eher in der Familie als in den Schulsystemen.

Im Gegensatz zu den personenbezogenen Ansätzen, die die Veränderung des Einzelnen als Ausgangspunkt für ihr pädagogisches Handeln haben, stehen bei systemischen Sichtweisen die Beziehungen bzw. die Beziehungsmuster zwischen den Beteiligten im Zentrum des Interesses. Damit bleibt der Lehrer nicht länger außen vor, sondern ist als Mitglied des Systems in alle Prozesse involviert (siehe Abbild: Der pädagogische Systemkreis). Dadurch verlagert sich der Focus des Interesses weg von den Möglichkeiten der gezielten Veränderung des Anderen, hin zu den eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und ihrer kontinuierlichen, professionellen Weiterentwicklung. Beziehungskompetenz als das Wissen und Können professioneller Beziehungsgestaltung in pädagogischen Kontexten auf Lehrerseite ist eine Quintessenz systemischer Sichtweisen. Ein Baustein davon ist die Reflexion und der Gedankenaustausch über das eigene Handeln, dessen mögliche Alternativen und die Entwicklung einer systemischen Haltung.

Eine Haltung ergibt sich aus der Kongruenz von Theorie und Praxis, von Haltung und Handlung. Eine Haltung kann nicht „von oben“ angeordnet werden; sie kann nur über Selbstreflexion und im Austausch mit anderen erworben werden.

- *Was kann und soll in meiner Arbeit so bleiben, wie es ist?*
- *Wo habe ich meine Ressourcen und meine Kooperationspartner?*
- *Auf welche Kompetenzen kann ich zurückgreifen?*
- *Welche beruflichen Tätigkeiten erfüllen mich besonders? Was macht mir Spaß?*
- *Wo finde ich im Schulalltag meine Inseln zum Durchatmen und Entspannen?*
- *Wo finde ich Verständnis, Gedankenaustausch oder Anregung?*

- *Was kann und soll in meiner Arbeit anders oder besser werden?*
- *Welche Ressourcen kann ich neu erschließen oder reaktivieren?*
- *Welche Erweiterung meiner Kompetenzen würde meine Arbeit effektiver machen?*
- *Welche Veränderungen würden mich entlasten oder den Spaß an meiner Arbeit fördern?*
- *Wo und wie kann ich neue Inseln zum Durchatmen schaffen?*
- *Wo könnte ich Verständnis zeigen und Gedankenaustausch anregen? Wo noch?*

- *Welche Visionen habe ich? Und welche Dinge würde ich gerne verändern?*

- *Wie kann ich etwas verhandelbar machen, was mir zurzeit nicht verhandelbar erscheint?*
- *Wie kann ich im Kollegium bessere Kooperation erreichen?*
- *Wie kann ich auch mit den Schülern besser kooperieren als bisher?*
- *Was ganz genau ist mein Auftrag?*
- *Für welche Dinge trage ich die Verantwortung und für welche nicht?*
- *Was ganz konkret werde ich am nächsten Schultag anders machen als bisher?*

All diese Fragen können keinen Lehrer der Zukunft „machen“, sie können aber jedem einzelnen Pädagogen behilflich sein, sich selbst und seine Beziehungen zu anderen – Erwachsenen und Schülern – zu verändern. In Bezug auf den Unterricht wäre der Lehrer der Zukunft dann zunehmend der Experte für den Prozess der Organisation der Selbstorganisation der Schüler.

Unterstützend für uns alle, die wir uns in pädagogischen Handlungsfeldern (besser: Systemen) befinden könnte sein, was in der Literatur als das „Jürgen-Klinsmann-Syndrom“ beschrieben ist: „Über ihn wird gesagt, ihm sei es gelungen, etwas so Unreformierbares wie den deutschen Fußball zu reformieren. **Mit seiner Haltung habe er es geschafft, starre und unbeweglich erscheinende Strukturen zu verflüssigen!**“

Exkurs: Schulleitung unter systemischer Sicht

Die Veränderung der Schule von einer "überregulierten" zu einer selbstverantwortlichen Schule erfordert zukünftig von Leitungspersonen im Schulsystem neben Managementkompetenzen zunehmend Leadershipkompetenzen wie z.B. Entwicklung und Kommunikation von Visionen, Moderation von Entwicklungsprozessen, selbstreflexive und emotionale Kompetenzen, Teamentwicklung, Selbstcoaching und systemisches Denken und Handeln.

Die bisher vorherrschenden Führungsansätze

- eigenschaftstheoretischer Führungsansatz (Führungserfolg beruht auf angeborenen und erworbenen Führungseigenschaften – Alter, Körpergröße, Gesundheit, Belastbarkeit, Kreativität...)
- verhaltenstheoretischer Führungsansatz (autoritärer, laissez-fairer, demokratischer Führungsstil)
- situationstheoretischer Führungsansatz (Führung kann in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich effizient sein; Führung durch Zielvereinbarung)

erfahren ihre Grenzen, weil sie von dem Glauben ausgehen, dass direkte, zielgerichtete Steuerung von Personen und Organisationen durch entsprechendes Führungshandeln möglich sei (gezielte Steuerung von Wandlungsprozessen in Schulen)

Aus systemischer Perspektive (und auf der Basis der systemischen Prämissen) bedeutet Steuerung sozialer Systeme (also auch der Schule), dass Führungspersonen in sozialen Systemen intervenieren, um Steuerungswirkungen zu erreichen, komplexe Systeme (zu der auch die Schule gehört) jedoch eine Unzahl

von Möglichkeiten haben, solche Interventionen abzubiegen, umzuleiten, zu ignorieren, umzudeuten, zu verzögern,...

Eine lineare Steuerung von Organisationen ist aus systemischer Sicht kaum möglich, weil Organisationen unvorhersehbar auf Inputs reagieren, weil sie in ihrem Verhalten stets auf ihre internen Zustände reagieren. Was dem außenstehenden Beobachter als derselbe Input erscheinen mag, kann für das System ein ganz anderer Input sein, weil sich sein eigener Zustand verändert hat.

Für die Führung einer solchen Organisation (für mich als Schulleiter) stellt sich damit die Frage, mit welchen Instrumenten ich als Schulleiter operieren kann, wenn aus systemischer Sicht eine direkte Steuerung von Wandlungsprozessen in sozialen Systemen nicht möglich erscheint.

Vier Aspekte gilt es meiner Meinung nach zu beachten:

- Aus systemischer Sichtweise von Organisationen ist eine geradlinige Ursachen-Wirkungsbeziehung von Interventionen höchst unwahrscheinlich. Jedes Mitglied einer Schule bleibt als eigenständiges System "unberechenbar" und steht in Wechselwirkung zueinander. Auch als Schulleiter bin ich immer verwoben mit den einzelnen Kollegen und der Organisation Schule und sollte meine Wirkungsweise kennen.
- Es gibt keine Ziele, die von allen Mitgliedern einer Organisation getragen werden. Führung kann hier nur eine Richtung "anpeilen" und dabei die Aufmerksamkeit auf eine Zielklärung richten. Die Wahrscheinlichkeit, einen Zielkonsens zu erzielen, wird erhöht, wenn Schulleitung als Führungsteam mit klaren Zielvorstellungen auftreten kann. Die Auseinandersetzung und Kommunikation über unterschiedliche Konstruktionen von Wirklichkeit kann Führung als Steuerungsinstrument nutzen, wenn sie eine Bereitschaft zur "Veränderungsoffenheit" und "Irrtumsoffenheit" zeigen kann.
- Die Programmatik einer Organisation (Schulprogramm) kann einen wesentlichen Beitrag zur Steuerung leisten. Mit einem Organisationsprogramm wird der zukünftige Handlungsrahmen für die Mitglieder definiert und damit die Wahrscheinlichkeit für zielorientiertes Handeln erhöht. In Schulen wird die Erstellung eines Schulprogramms dann eine zieldienliche Wirkung haben, wenn die Organisationsmitglieder bereits in der Entwicklungsphase mit ihren unterschiedlichen Wertvorstellungen einbezogen werden. Dieser Aspekt unterstreicht die Aufgabe des Schulleiters, solche in der Regel kontroversen Auseinandersetzungen zuzulassen.
- In einer Organisation wie der Schule, in der Kommunikation, Lernen und Beziehungsgestaltung im Vordergrund stehen, kann eine gute Feedback-Kultur wesentlich zur Entwicklung der Schule beitragen.

Ich bin davon überzeugt, dass eine systemische Haltung bei der Steuerung und Führung für den Schulleiter hilfreich ist, insbesondere in Bezug auf die *Förderung von Selbstorganisation, Bewusstheit über eigene Wirkungsweisen, Veränderung von Kontexten, Zulassen von kontroversen Auseinandersetzungen und Erstellen einer Programmatik*, die von möglichst vielen Mitgliedern gelebt und getragen wird. Eine *wirkungsoffene Haltung gegenüber Veränderungen* unterstützt diese Prozesse und schützt mich als Schulleiter vor Kränkungen, wenn die gewünschten Ziele nicht erreicht werden.

Literatur

Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen, Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderdiagnostik, Borgmann, Dortmund

Fryszler, A., Schwing, R.: Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Gebauer, K., Hüther, G.: Kinder brauchen Vertrauen, Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen, Walter, Düsseldorf

Henning, C., Knödler, U.: Schulprobleme lösen: Ein Handbuch für die systemische Beratung, Beltz, Weinheim, Basel

Hubrig, C., Hermann, P.: Lösungen in der Schule, Systemisches Denken im Unterricht, Beratung und Schulentwicklung, Carl-Auer, Heidelberg

König, E., Volmer, G.: Systemisch denken und handeln, Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung, Beltz, Weinheim, Basel

Schlippe, A. von, Schweitzer, J.: Lehrbuch der systemischen Theorie und Beratung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema
08
März 2012

Kooperative Beratung

Fachaufsatz:

WABERSICH, Tatjana: Kooperative Beratung

Ansprechpartner/innen im Schulamt

–

Schulpsychologische Beratungsstellen

Für die Region Göppingen:

Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen

Burgstr. 14-16

73033 Göppingen

Tel: 07161 63-1585

Fax: 07161 63-1578

E-Mail: spbs@ssa-gp.kv.bwl.de

und deren Beratungslehrkräfte:

<http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1251132/index.html?ROOT=1239699>

Für die Regionen Ostalbkreis und Heidenheim:

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen

Galgenbergstr. 8

73431 Aalen

Tel: 07361 52656-0

Fax: 07361 52656-99
E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

und deren Beratungslehrkräfte:

<http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1251132/index.html?ROOT=1239699>

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren:

Kooperative Beratung

Tatjana Wabersich, Sonderschullehrerin, Staatliches Schulamt Göppingen

Es gibt unterschiedliche Formen der Beratung. Die Kooperative Beratung bezieht den Ratsuchenden als Experten für sich selbst, seine Mitwelt und sein Umfeld mit ein.

Sie beinhaltet dialogisches Zuhören und Verstehen sowie die Anerkennung der menschlichen Würde und der Gleichwertigkeit der Gesprächspartner. Es werden die Kompetenzen und Ressourcen des Ratsuchenden genutzt, um eine optimale Lösung zu erreichen.

Die speziellen Methoden der Kooperativen Beratung findet man z.B. in der psychologischen Beratung. Sie ist hier für die pädagogische Praxis, insbesondere für den Schulalltag weiterentwickelt und erprobt worden.

Die Kooperative Beratung orientiert sich an einem humanistischen Menschenbild, sowie an den Ansätzen der personenzentrierten, der systemischen und der kommunikationstheoretischen Psychologie.

Handlungskonzeption

Der Beratungsansatz Kooperative Beratung beruht auf einer Handlungs- und Störungskonzeption. Das Verhalten von Menschen beruht im Wesentlichen auf Zielorientierung, Planung, Entscheidung und Sinnhaftigkeit und stellt folglich eine Handlung dar. Die Zielorientiertheit und Sinnhaftigkeit von Handlungen kann ein Außenstehender, ein Beobachter aber nur erschließen, indem er das von ihm Beobachtete interpretiert. Der Handelnde selbst kann, soweit er sich der Inhalte seiner mentalen Prozesse bewusst ist, Auskunft über sie geben. Indem er sein Handeln in Verbindung setzt zu seinen Zielen, Plänen und Entscheidungen, interpretiert auch er, da er die Wirklichkeit nur so darstellen (konstruieren) kann, wie er sie sieht und erlebt.

Im Vordergrund der Beschreibung und Erklärung von Handlungen steht somit die Innenperspektive, das Erfassen der subjektiv-individuellen Sichtweise von Wirklichkeit. Die Handlung einer Person ist als ein kontextgebundenes Geschehenssystem zu sehen, wobei die jeweilige Person mehreren Systemen gleichzeitig angehört. Ein Schüler z.B. etwa lebt etwa in den Systemen Familie, Schule, Freundeskreis, Sportverein etc. Seine Handlungen sind an den jeweiligen Kontext gebunden, beziehen aber entsprechend seiner Wahrnehmung und Informationsverarbeitung andere Systeme mit ein. Handlung ist ein wechselseitiges inter- und intraaktives Geschehen.

Nicht der Kontext an sich bestimmt die Handlung einer Person, sondern deren individuelle mentale Prozesse der Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Handlungsplanung sowie deren Einflussfaktoren in Bezug zum Kontext. Dies führt dann zur subjektiv konstruierten Wirklichkeit, auf deren Grundlage eine Handlungsplanung und die Ausführung einer Handlung bzw. deren Unterlassung, Aufschiebung, Unterbrechung vorgenommen wird.

Menschen handeln also nicht aufgrund der Informationen, die ihnen die soziale und situative Umwelt gibt, sondern aufgrund der internen Bilder die sie sich von der Welt und sich selbst machen. „Was wir erleben und erfahren, erkennen und wissen, ist notwendigerweise aus unseren eigenen Bausteinen gebaut und lässt sich auch nur aufgrund unserer Bauart erklären.“ (von Glaeserfeld 1981, S. 35).

Das Handlungsmodell und damit verbundene Wirklichkeitskonstruktion sind demnach für den Beratungsprozess von großer Bedeutung, sowohl für die Betrachtung, die Erklärung, als auch für die Lösung eines Problems.

Beratungskonzeption

Der Beratungsansatz Kooperative Beratung vermeidet eine belehrende und asymmetrische Haltung und Vorgehensweise des Beraters. Stattdessen soll eine verstehende, kooperierende und symmetrische Interaktion aufgebaut und unterstützt werden.

Bei dieser kooperativen Art von Beratung werden die Kompetenzen des Beraters und des Ratsuchenden als gleichwertig angesehen, d.h. die Kenntnisse und Sichtweisen des Ratsuchenden über sich und seine Lebens- und Berufswelt sowie seinen Mitmenschen umzugehen, sind wertvoll und sehr bedeutsam. Durch die Explikation der Selbst- und Weltsicht des Ratsuchenden wird der Sinn seines Handelns offengelegt und damit eine Veränderung oder Erweiterung seiner handlungsleitenden Gedanken und Empfindungen herbeigeführt. Berater und Ratsuchender erkennen die Bedeutung der Kompetenzen des anderen an und versuchen zu kooperieren. Bei dieser Vorgehensweise ist die Rollenverteilung nicht „Ratschläge erteilen“, bzw. „Ratschläge empfangen und befolgen“, sondern gemeinsam unter methodischer Leitung des Beraters den Weg der Klärung und der Lösung des Problems (Frage, Aufgabe, Konflikt) sowie der Umsetzung des erarbeiteten Handlungswegs zu gehen. Der Ratsuchende wird bei dieser Form von Beratung stets zu einem aktiv Handelnden.

Gesprächsführung

Die Grundhaltung einer wirksamen personenzentrierten Gesprächsführung sind: Akzeptanz, Empathie und Kongruenz.

Beratungsschritte

Die Struktur und die Schritte der Kooperativen Beratung haben das Ziel, zu einer Problemlösung zu führen. Sie basieren auf einer sehr einfachen, aber wirkungsvollen Problemlösestrategie:

- Istzustand (zu verändernde, gegenwärtige Ausgangssituation)
- Sollzustand (angestrebte Situation, Ziel-, Endzustand)
- Lösungsweg (Handlungen, mit denen die Ist-Soll-Diskrepanz überwunden werden soll, sowie die Rahmenbedingungen dafür)

Mutzeck formuliert folgende Schritte einer Problemlösungs-konzeption:

- Beschreibung des Problems und der Ressourcen
- Perspektivenwechsel
- Analyse der Situation und Benennen der Unzufriedenheit
- Ableiten und Entwickeln einer Zielsetzung und sich bewusst dazu entscheiden
- Sammeln und Erarbeiten von zielannähernden Handlungswegen, Lösungen, Alternativen – Welche Wege können zum Ziel führen?
- Autonome Entscheidung für einen der möglichen Handlungswege

- Planung und Vorbereitung der Umsetzung eines Weges in den Berufsalltag
- Versuch der Durchführung der Handlungsabsicht mit praxisbegleitender Reflexion

Seit einigen Jahren wird das Taschenbuch „Kooperative Beratung“ (Mutzeck 2008) zunehmend in der Aus-, Fort-, und Weiterbildung pädagogischer Berufe als Lehrbuch eingesetzt. Menschen, die nicht die Möglichkeit haben, einen solchen Kurs zu besuchen, können das „Methodenbuch Kooperative Beratung“ (Mutzeck, 2008) als Basis zum Selbststudium und Selbsttraining nutzen.



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema

09

März 2012

Streitschlichtung

Fachaufsatz:

HEINRICH, Peter: Handreichung Streitschlichtung

Schulpsychologische Beratungsstellen

Schulpsychologische Beratungsstelle
am Staatl. Schulamt Göppingen

Anmeldung über: Dagmar Pawlik, Tel.: 07161 63-1585

E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen

Galgenbergstr. 8

73431 Aalen

Tel: 07361 526 56 - 0

E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren:

Handreichung Streitschlichtung

**Peter Heinrich, Schulpsychologe, Staatliches Schulamt Göppingen
August 2010**

Diese Handreichung gibt einen Überblick über Hintergründe der Streitschlichtung als Form der Mediation sowie ihre praktische Anwendung. Vorteile und Grenzen der Streitschlichtung als Konfliktlösungsmethode und Voraussetzungen für die Implementierung an Schulen werden beleuchtet. Abschließend wird die Umsetzung des Streitschlichtungskonzepts im Regierungsbezirk Stuttgart erläutert.

Der besseren Lesbarkeit wegen wird, wo sich keine neutrale Bezeichnung anbietet, die männliche Form verwendet.

Mediation

Mediation ist die Vermittlung in Konflikten durch unparteiische Dritte mit dem Ziel, eine Lösung zu finden, die von den beteiligten Streitparteien akzeptiert wird. Aufgabe der Vermittler (Mediatoren) ist es, die Parteien bei der Lösungssuche zu unterstützen, indem sie den Prozess strukturieren und verschiedene Methoden der Mediation einsetzen, um ihn voranzubringen und zu erleichtern. Es ist nicht Aufgabe der Mediatoren, einen Schiedsspruch o. Ä. zu fällen.

Was ist ein Streitschlichter?

Wenn in der Schule Schüler in Schülerkonflikten als Mediatoren tätig werden, spricht man von Peer-Mediation (als einer Form der Schulmediation). Als Bezeichnung hat sich in vielen Gegenden des deutschen Sprachraums der Begriff Streitschlichter durchgesetzt. Gleichbedeutend werden gebraucht: Konfliktlotsen, Schüler-Streit-Vermittler u. a.

Woher kommt die Streitschlichtung?

Die Wurzeln der Streitschlichtung liegen in den USA, wo Johnson & Johnson in den 1960er-Jahren ihr Programm *Teaching Students To Be Peacemakers* entwickelten. In Deutschland findet das Verfahren schulischer Streitschlichtung seit den 1990er-Jahren immer breitere Anwendung. Als Standardwerk dazu gelten die Arbeiten der Schulpsychologin Karin Jefferys-Duden (Das Streitschlichter-Programm. Beltz 2008).

Voraussetzungen für eine Streitschlichtung

Streitschlichtung kann - wie Mediation allgemein - nur unter bestimmten Bedingungen funktionieren. Wichtige Voraussetzungen sind folgende:

- Die Konfliktparteien sind freiwillig bereit teilzunehmen.
- Der Vermittler ist eindeutig unparteiisch und wird von den Parteien akzeptiert.
- Es steht genügend Zeit zur Verfügung.
- Die Streitenden haben ein grundsätzliches Interesse an einer zukünftigen Beziehung zueinander.

Warum Streitschlichtung?

Evaluationen und Erfahrungsberichte gehen davon aus, dass Streitschlichtung eine Reihe von Vorteilen hat, die auf verschiedenen Ebenen schulischen Lebens angesiedelt sind:

- Schüler: lernen Verantwortung zu übernehmen, erweitern ihre Konfliktlösungskompetenz und ihr Selbstvertrauen, haben mehr Zeit zum Lernen (weniger Blockaden durch Konflikte), identifizieren sich mehr mit ihrer Schule.
- Streitschlichter: steigern wichtige Sozialkompetenzen und den Selbstwert, wirken als Vorbilder und Multiplikatoren, profitieren auch langfristig von ihren erworbenen Kompetenzen (etwa in Ausbildung und Beruf). Der Gewinn für die Schlichter wird übereinstimmend als der größte und nachhaltigste beschrieben.
- Lehrkräfte: werden durch die steigende Eigenverantwortung der Schüler von Alltagskonflikten entlastet, gewinnen als Trainer selbst Kompetenzen und Erfahrung in Konfliktlösung.
- Schulgemeinschaft: erlebt ein verbessertes Klima, bessere Streit- und Konfliktkultur sowie eine Abnahme von Disziplinarmaßnahmen und Gewaltvorfällen (nicht von Konflikten!)

Was kann Streitschlichtung nicht leisten?

Streitschlichter sind kein Allheilmittel für schulische Konflikte und kein Ersatz für Interventionen durch Erwachsene oder Disziplinarmaßnahmen. Insbesondere haben sich folgende Stolpersteine immer wieder gezeigt:

- Streitschlichtung ist nur geeignet für Schüler-Schüler-Konflikte. Auch für die vielen Konfliktkonstellationen, die es im schulischen Alltag außerdem gibt, müssen Methoden etabliert werden.
- Sowohl Streitschlichter als auch Lehrkräfte müssen die Grenzen des Verfahrens kennen: Ab einem bestimmten Schweregrad sind Erwachsene in der Verantwortung, etwa bei körperlicher Gewalt.
- Freiwilligkeit und Schülerzentrierung - nicht alle an Konflikten beteiligten Schüler wollen an Streitschlichtung teilnehmen, andere trauen Peers einen kompetenten Umgang mit Konflikten nicht zu.

Streitschlichtung konkret: Phasen einer Mediation

1. Einleitung

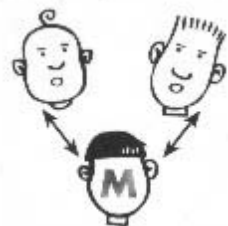
Vorstellung, Klärung von Rollen, Ablauf und Ziel, Gesprächsregeln



Ausgangssituation

2. Klärung der Sichtweisen

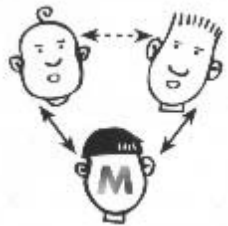
Parteien tragen nacheinander ihren Standpunkt vor



Kommunikation über den Mediator

3. Konflikterhellung

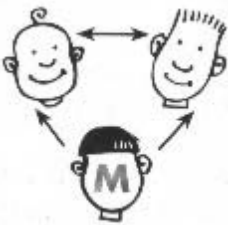
Persönliche Bedeutung des Konflikts wird ermittelt



Schrittweise zur direkten Kommunikation übergehen

4. Lösungsversuch

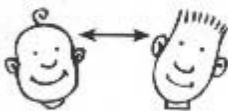
Sammlung und Bewertung von Lösungsideen durch die Konfliktparteien



Seite an Seite nach Lösungen suchen

5. Vereinbarung und Abschluss

Eine Lösung, mit der alle einverstanden sind, wird klar formuliert



Wieder ohne Hilfe miteinander auskommen

Nach www.streitschlichtungskongress.de

Wie wird man Streitschlichter?

Lehrkräfte werden von Fachleuten zu Trainern ausgebildet. Diese Trainer bieten die Streitschlichterausbildung an ihrer Schule an und betreuen die Streitschlichter in deren Tätigkeit. Häufig werden in der Ausbildung erfahrene Streitschlichter beteiligt. (Auch möglich, aber seltener ist die direkte Ausbildung der Streitschlichter durch externe Fachleute.)

Welche Kompetenzen erwerben Schüler, um Streitschlichter zu werden?

Abgesehen von den konkreten Methoden der Streitschlichtung, die zur Leitung eines Gesprächs befähigen, wie es oben skizziert ist, üben Schüler in ihrer Ausbildung bestimmte Grundhaltungen ein. Die Fähigkeit, diese Haltungen zu entwickeln, ist eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Tätigkeit als Streitschlichter:

- Neutralität bewahren
- Gefühle der Konfliktparteien ernst nehmen
- eine neutrale Sprache benutzen, nicht bewerten
- sich nicht verpflichtet fühlen, die Probleme anderer zu lösen
- Ruhe bewahren können
- Gemeinsamkeiten erkennen und aufgreifen

Wann gelingt ein Streitschlichterprojekt? - Fazit aus Evaluation und Erfahrung

In Evaluationsprojekten und Erfahrungsanalysen zeigen sich die oben (Warum Streitschlichtung?) genannten Vorteile mal in stärkerer, mal in schwächerer Ausprägung; je nach Fragestellung und Methode werden andere Aspekte betont. Bezogen auf die Frage, welches die wesentlichen Faktoren für gelungene Einführung und Nachhaltigkeit eines Streitschlichterprojektes an der Schule sind, ist man sich aber weitgehend einig. Folgende Bedingungen müssen gegeben sein - anderenfalls lebt das Projekt nicht und existiert, wenn überhaupt, nur auf dem Papier:

- Ressourcen: Lehrkräfte brauchen Stundendeputate zur Ausbildung und Betreuung der Schlichter und müssen selbst fundiert ausgebildet werden. Es genügt nicht, Lehrkräfte für ihr Engagement zu loben, ihre Arbeit muss durch zeitlichen Ausgleich gewürdigt werden. Wertschätzung und Anerkennung für

das Projekt sind auch an einem eigenen Raum für die Streitschlichtung erkennbar. Als wichtiger Erfolgsfaktor hat sich außerdem die Möglichkeit herausgestellt, Streitschlichtung in Einzelfällen auch während der Unterrichtszeit durchzuführen bzw. in Anspruch zu nehmen.

- Akzeptanz: Streitschlichtung benötigt Rückhalt bei allen Gruppen der Schulgemeinschaft. Sie darf nicht das persönliche Projekt einzelner engagierter Lehrkräfte sein, sondern muss von der Schulleitung aktiv unterstützt und gefördert werden. Zentral für den Erfolg der Umsetzung ist auch die Haltung der nicht direkt am Projekt beteiligten Lehrkräfte.
- Einbettung: Streitschlichtung darf nicht isoliert eingeführt werden, sondern muss ein Element (von vielen) der Konfliktkultur im Schulkonzept und mit diesen verknüpft sein. Sie ist dort wirksam, wo ein ganzheitliches Konzept zu Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung existiert, das im Schulprogramm verankert ist. Dieser Aspekt ist vermutlich entscheidend, denn er verdeutlicht die Abhängigkeit der Wirksamkeit einer Methode von Einstellung und Kultur an einer Schule. Womöglich ist sogar letztere der eigentliche Wirkfaktor, und ob die Methode Streitschlichtung heißt oder anders, spielt keine wesentliche Rolle. Eines kann man jedenfalls mit Gewissheit sagen: Wo Streitschlichtung hauptsächlich auf dem Papier eingeführt wird, um das Schulprofil anzureichern, werden die wenigsten von ihr profitieren.

Weitere Empfehlungen für die Einführung und Umsetzung

- Ressourcen- und Situationsanalyse: v. a. in Bezug auf die oben beschriebenen Elemente; außerdem Formulierung überprüfbarer Ziele.
- Sorgfältige Vorbereitung: demokratisch und partizipativ auf allen Ebenen der Schulgemeinschaft, offizieller Beschluss in einer Konferenz, Informationsveranstaltungen für alle am Schulleben Beteiligten.
- Begleitung: Steuergruppe mit externer Beratung und unter Mitarbeit der Schulleitung, Einbindung des gesamten Kollegiums in die Planungen.
- Transparentes Fallmanagement: Wie erfolgt der Zugang zu Streitschlichtern? Für welche Konfliktfälle sind sie zuständig? Wie wird in anderen Fällen vorgegangen?
- Freiwilligkeit als uneingeschränkte Voraussetzung: keine Verpflichtungen zur Streitschlichtung, keine Konsequenzen bei Nichtinanspruchnahme, Alternativangebote zur Konfliktlösung, keine Androhung von Sanktionen als

Druckmittel zur Streitschlichtung, sondern Mediation und Sanktion als gleichwertige Instrumente.

- Auswahl der Schlichter: Die Schlichter sollten die Schülerschaft repräsentieren (Alter, Geschlecht, Herkunft, Subgruppen etc.).

Streitschlichtung im Regierungsbezirk Stuttgart

Die Ausbildung für Lehrkräfte zu Streitschlichtungstrainern wird im Regierungsbezirk Stuttgart von den Gewaltpräventionsberatern angeboten. Diese sind unabhängig von ihrer Stammschule zuständig für alle Schularten. In den drei Landkreisen des Schulamtsbezirks Göppingen sind derzeit folgende Gewaltpräventionsberaterinnen und -berater tätig:

Landkreis Göppingen:

Gerda Sohns, Freihof-Gymnasium Göppingen, Tel. 07161/650-0

Landkreis Heidenheim:

Gabriele Tappmeier, Maria-von-Linden-Schule Heidenheim, Tel. 07321/3217800

Ostalbkreis:

Bernd Schlecker, Uhlandschule Bettringen, Tel. 07171/81870

Die Einsatzsteuerung für die Gewaltpräventionsberater liegt beim Referat 77 (Qualitätssicherung und -entwicklung, Schulpsychologische Dienste) des Regierungspräsidiums. Eine Kontaktaufnahme ist sowohl direkt (s. o.) als auch über das Referat 77 möglich. Ansprechpartner dort ist Dr. Burkhard Bläsi, Psychologischer Schulberater, Tel. 0711/90440-461.

Weitere Informationen im Internet auf den Seiten der Abteilung Schule und Bildung des Regierungspräsidiums > Beratung und Unterstützung > Schulen und Lehrkräfte > Gewaltpräventionsberater (Stand 08/2010).

Quellen auf Anfrage beim Verfasser unter spbs@ssa-gp.kv.bwl.de



Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema
10
März 2012

Schulabsentismus

Fachaufsatz: Schulmüdigkeit-Schulschwänzen-Schulverweigerung

Ansprechpartner im Staatlichen Schulamt Göppingen:

Bernd Weigel
Schulrat
Tel.: 07161 63-1550
E-Mail: bernd.weigel@ssa-gp.kv.bwl.de

Heidrun Storz
Schulrätin
Tel.: 07161 63-1527
E-Mail: heidrun.storz@ssa-gp.kv.bwl.de

Arbeitsstelle Kooperation (ASKO)
im Staatlichen Schulamt Göppingen
Verantwortliche Lehrkraft: Sibylle Wilka
Tel.: 07161 63-1591

Schulpsychologische Beratungsstelle
am Staatl. Schulamt Göppingen
Anmeldung über: Dagmar Pawlik, Tel.: 07161 63-1585
E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen
Galgenbergstr. 8
73431 Aalen
Tel: 07361 526 56 - 0
E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren:

Schulmüdigkeit-Schulschwänzen-Schulverweigerung

Bei einer Veranstaltung der Arbeitsstelle Kooperation des SSA Göppingen, zu der die Schulpsychologischen Beratungsstellen, die Polizei und Schulleitungen eingeladen waren, ging es um die Frage, wo die einzelnen Institutionen Schnittstellen bzw. Verknüpfungspunkte ihrer Arbeit im Bereich Schulabsentismus sehen.

Dargestellt wurde eine Skala beginnend bei Schulmüdigkeit (einmaliges unentschuldigtes Fehlen) über Schulschwänzen (mehrmaliges unentschuldigtes Fehlen) zu Schulverweigerung (ausbleibender Erfolg bei mehrmaligem unentschuldigtem Fehlen). Die Institutionen sollten sich mit möglichen Maßnahmen auf der Skala einordnen.

Schulmüdigkeit

Schulpsychologische Beratungsstelle

- Sensibilisierung, Beratung, Information
- niederschwellige Beratung durch Beratungslehrer

Polizei

- Beratungsangebot für Eltern und Schüler
- ggf. Einzelgespräche mit Schülern
 - > Erkennen der Ursache

Schulschwänzen

Schulpsychologische Beratungsstelle

- Beratung von Eltern und Lehrern
 - > sammeln von Informationen
 - > Diagnostik
 - > Umgang
- Kontaktaufnahme zu bzw. weiterverweisen an weitere Hulfesysteme, wie z.B. Jugendamt, Kinder- und Jugendpsychiatrie usw.

Polizei

- Kontaktaufnahme zu Schulsozialarbeiter, Jugendamt, niedergelassenen Therapeuten oder Kinder- und Jugendpsychiatrie möglich

Schulleitung

bei hartnäckigem und anhaltendem Schulschwänzen

- Nachsitzen, Nacharbeiten
- Schulsozialarbeit
- Elterngespräche
- Beratung (Schulpsychologische Beratungsstelle usw.)

Schulverweigerung

Schulpsychologische Beratungsstelle

- Beratung
- Kooperation mit der Schule und anderen Systemen
 - > Ziel: Schulbesuch so bald wie möglich

Schulleitung

- Anhaltspunkte für Kindeswohlgefährdung beobachten
- kein Datenschutz
- Intervention auch gegen Schüler und Eltern

Für die Schule gibt es Maßnahmen, die bei unentschuldigtem Fehlen zu treffen sind:

Ziele:

- Alle Lehrer vermitteln durch einheitliche, transparente und abgestufte Maßnahmen, dass die Schulpflicht ernst genommen wird.
- Bildung ist sinnvoll und wertvoll und zu schade, um zu Gunsten fragwürdiger Freizeitaktivitäten geopfert zu werden.

1. Instanz : Kollegium

Vorbeugende Maßnahmen

Pädagogische Maßnahmen:

- Unterrichtserfolge
- Schüler-Lehrer-Beziehung
- Klassenklima
- Schulklima

Formale Vorgehensweise:

- Information der Eltern über Entschuldigungspflicht, z.B. am Elternabend
- Einfordern der fristgerechten schriftlichen Entschuldigung
- Einfordern frühzeitiger schriftlicher Anträge auf Unterrichtsbefreiung (religiöse Feste, Arzttermine usw.)

2. Instanz: Klassenlehrer

Erstmaßnahmen bei einmaligem Fehlen

Pädagogische Maßnahmen:

- der Fachlehrer informiert den Klassenlehrer
- Feedback: zeigen, dass das Fehlen auffällt und geahndet wird
- versäumte Aufgaben bzw. versäumte Zeit nacharbeiten lassen

Formale Vorgehensweise:

- Dokumentation anlegen:
Klassenbuch/ eindeutige Abkürzungen (Pflicht)
kr.e. = krank und schriftlich entschuldigt
b.e. = beurlaubt und schriftlich entschuldigt
n.e. oder u.e. = unentschuldigt (Rotstift)
schülerbezogenes Protokoll (Empfehlung)
- Rückmeldung an die Eltern durch den Klassenlehrer
- 1. Schreiben (Vorlage „Fehlzeiten“ im Sekretariat - Mitteilung wegen ordnungswidriger Schulversäumnisse)

3. Instanz: Schulleitung

Maßnahmen bei mehrmaligem unentschuldigtem Fehlen

Pädagogische Maßnahmen:

- Ursachenklärung, Gelegenheit zum Anvertrauen problematischer Hintergründe geben
- Elterngespräch

Formale Vorgehensweise:

- information der Schulleitung
- Sanktion laut §90 SchG. (Nachsitzen usw.)
- Notenbildungsverordnung §8
- erinnerungsschreiben zur Entschuldigungspflicht
- Androhung des Bußgeldverfahrens durch die Schulleitung
- 2. Schreiben (Ordnungswidrige Schulversäumnisse)

4. Instanz: Behörden

Folgemaßnahmen bei ausbleibendem Erfolg

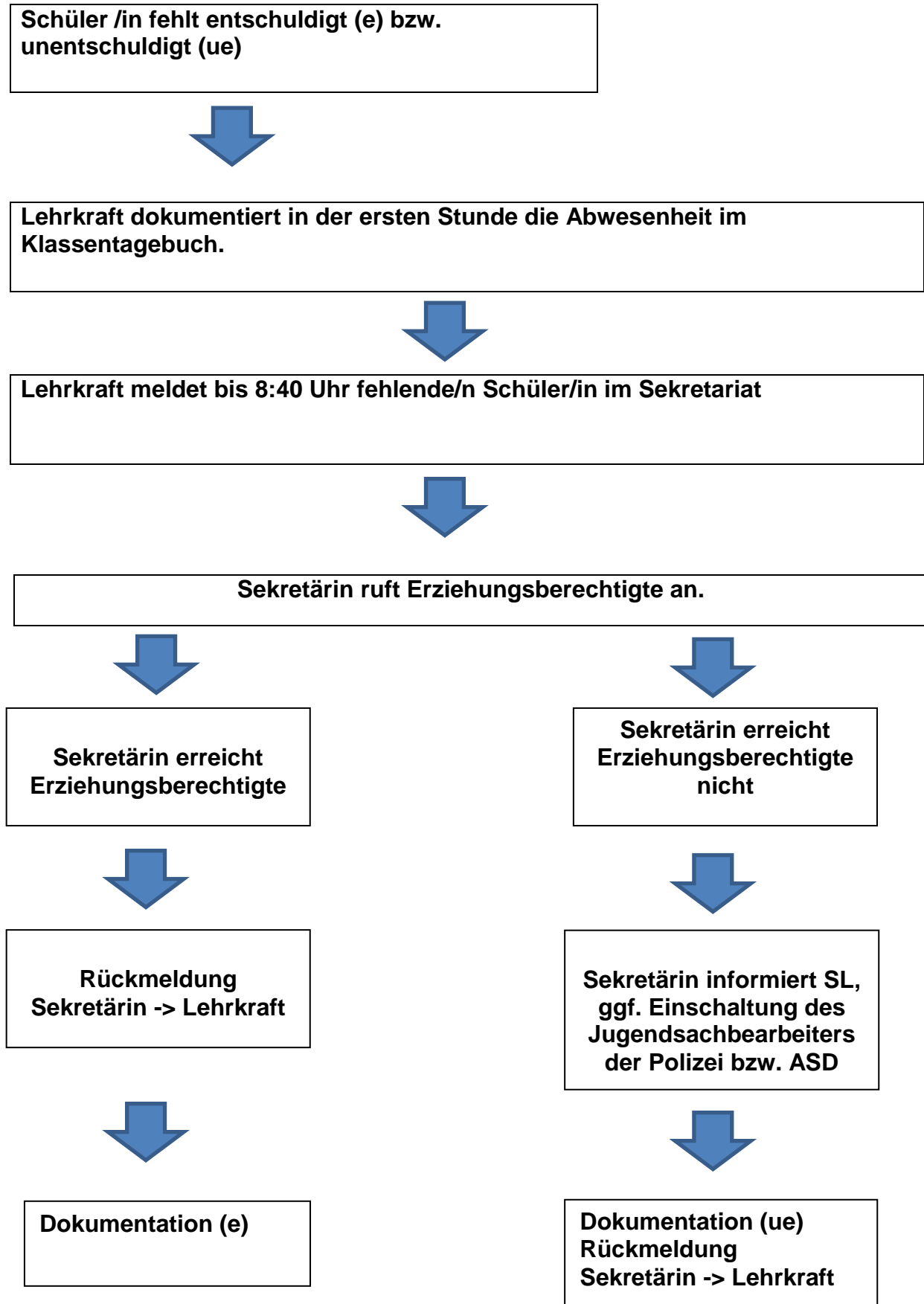
Pädagogische Maßnahmen:

- weiterhin Gespräche mit Schülern und Eltern
- ggf. Gespräche mit dem Jugendamt

Formale Vorgehensweise:

- Information des Jugendamts
- Antrag auf Bußgeldverfahren
- 3. Schreiben (Ordnungswidrige Schulversäumnisse)
- polizeiliche Vorführung

Ablauf bei Fehlen von Schülerinnen/Schülern





Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Konfliktsituationen

INFORMATIONEN - IMPULSE - BERATUNG

Thema

11

März 2012

Autismus

Fachaufsatz: AUTISMUS – AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNG - Informationen für Lehrkräfte

Ansprechpartner im Staatlichen Schulamt:

Autismusbeauftragte für die Region Göppingen:

Brigitte Welter
Sonderschullehrerin
Bodelschwingh-Schule
Schulerburgstr. 24
73033 Göppingen
Tel: 07161 202-735
E-Mail: brigittewelter@live.de

Eva-Maria Lauber
Sonderschullehrerin
Staatliches Schulamt Göppingen
Burgstr 14-16
73033 Göppingen
Tel: 07161 63-1596
E-Mail: Eva.Lauber@ssa-gp.kv.bwl.de

Autismusbeauftragte für die Region Heidenheim:

Thomas Amman
Sonderschullehrer
Buchfeldschule

Rottsteige 10
89542 Herbrechtingen-Bolheim
Tel: 07324 955-1481
E-Mail: amman-giengen@gmx.de

Dieter Lunz
Sonderschullehrer
Karl-Döttlinger-Schule
Talstr. 100
89518 Heidenheim
Tel: 07321 9250793
E-Mail: Dieter.Lunz@eva-heidenheim.de

Autismusbeauftragte für Gymnasien und Realschulen:

Regine Janositz
Sonderschulrektorin
Hardtschule (Förderschule)
Zeppelinstr. 3
73061 Ebersbach
Tel: 07163 1612630
E-Mail: poststelle@04106793.schule.bwl.de

Autismusbeauftragte für den Ostalbkreis (Ost):

Gabi Haas
Sonderschullehrerin
Rupert-Mayer-Schule am Kinderdorf Marienpflege Ellwangen
Dalkinger Str. 2
73479 Ellwangen
Tel: 07961 884-120/121
E-Mail: haasengabi@web.de

Birgit Schlossmacher
Sonderschullehrerin
Jagsttalschule
Rinnenberg 1
73463 Westhausen
Tel: 07363 95433-2800
E-Mail: schlossmacher-autismus@t-online.de

Weitere hilfreiche Adressen

Jugendämter, Kliniken, SPZ – siehe Anhang

Broschüren:

AUTISMUS – AUTISMUS-SPEKTRUM-STÖRUNG

Informationen für Lehrkräfte

1. Autismus - Autismus-Spektrum-Störungen

„Den“ Autismus gibt es nicht → Autistische Entwicklungsstörungen

Autismus kommt in vielen Varianten und Schweregraden vor, so dass international seit kurzem von „Autismus-Spektrum-Störungen“ gesprochen wird. An einem Ende des Spektrums steht der **frühkindliche Autismus**, am anderen Ende das **Asperger-Syndrom**.

Autismus

- **ist eine Wahrnehmungs- und Wahrnehmungsverarbeitungsstörung**
 - ist keine einheitliche Krankheit, sondern eher ein Sammelbegriff für eine ganze Reihe von völlig unterschiedlichen neurobiologischen Störungen
 - ist ein „Symptomspektrum“ von sehr unterschiedlichen Verhaltens- und Befindlichkeitsstörungen
 - ist ein Sammelbegriff für die individuell verschiedene Kombination von Symptomen aus einem Symptomkatalog

Autismus-Spektrum-Störung

- **ist eine Störung der Persönlichkeitsentwicklung** mit weitreichenden Folgen
 - für das Selbstverständnis
 - für das Verhalten, insbesondere das Sozialverhalten
 - für das Lernen
 - in der Interaktion und Kommunikation
- anfangs merkt die Außenwelt die Andersartigkeit, später der/die Betroffene selbst
- allen Autisten gemeinsam sind Störungen in folgenden Bereichen:
 - Kommunikation
 - Soziale Interaktionsfähigkeit
 - Empathiefähigkeit
 - Handlungsfähigkeit

Frühkindlicher Autismus

- ist eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, die in den ersten 3. Lebensjahren beginnt und deren Auswirkungen sich in allen Lebensbereichen zeigt.
- Kinder in der Regel bereits ab 10 –12 Lebensmonat auffällig
- Sprache entwickelt sich spät oder gar nicht
- Kein Blickkontakt wird gesucht
- Starker Rückzug
- die Kinder scheinen geistig behindert

Asperger Autismus

Das **Asperger-Syndrom** unterscheidet sich vom frühkindlichen Autismus in erster Linie dadurch, dass oft keine Verzögerung bzw. kein Entwicklungsrückstand in der Sprache oder der kognitiven Entwicklung vorhanden ist. Die Denkfunktion ist nicht gestört, die Intelligenz kann sogar überdurchschnittlich hoch sein.

Hingegen sind in der psychomotorischen Entwicklung und der sozialen Interaktion Auffälligkeiten festzustellen.

- Ausgeprägte Kontakt- und Kommunikationsstörung
 - Normale Sprachentwicklung
 - Normale intellektuelle Entwicklung, teilweise Hochbegabung
 - Ausgeprägte Sonderinteressen (z. B. Auswendiglernen von Fahrplänen, Auswendiglernen von Schmelzpunkten von Metallen)
- Probleme Blickkontakt zu halten
- Starrer Blick
- auffällige Sprechstimme
- begrenzte Mimik und Gestik
- wenig bis fehlendes Einfühlungsvermögen in andere Menschen
- andere Interpretationen von Situationen

2. Ursachen der Wahrnehmungs- und Wahrnehmungsverarbeitungsstörung

- genetische Komponenten
„Autismus ist laut Remschmidt die am stärksten genetisch mitbedingte unter den schweren Störungen, die in der Kindheit beginnen. Vermutlich sind etliche Gene beteiligt.“ (www.tagesspiegel.de/wissen)
- biochemische Veränderungen
- frühkindliche Hirnschädigungen
- erworbene Veränderungen (sog. „erworbener Autismus“)

Andere Wahrnehmung als Ursache „autistischen Verhaltens“

Die andere Wahrnehmungsverarbeitung ist Ursache für

- besondere Begabungen
- besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Talente

aber auch Ursache für

- Einschränkungen in sämtlichen Lebensbereichen
- Missverständnisse im täglichen Miteinander
- Schwierigkeiten bei der Strukturierung und Organisation des Alltags
 - typische Außenseiter
 - schwankende Tagesform → Was gestern ging, ist heute unmöglich.
 - mündliche Beteiligung fällt schwer → Wissen kann nicht immer in Sprache umgesetzt werden → Handlungs- und Sprechblockaden
 - Aufmerksamkeitsprobleme → leichte Ablenkbarkeit, begrenzte Aufnahmefähigkeit

3. Dilemma im Umgang mit Menschen im Autismusspektrum: Diskrepanz zwischen „Innensicht“ und „Außensicht“

Die Außensicht stimmt häufig nicht mit der Innensicht, wie sich Menschen mit Autismus selbst sehen, überein. Es entstehen dadurch oft falsche Interpretationen. Es ist ein Dilemma, weil wir Interpretationen zum Verständnis brauchen. **Aber es sind häufig Fehl-Interpretationen, die behindern und verhindern.**

Auch Verallgemeinerungen sind schwierig, weil es eine große Variabilität autistischen Verhaltens gibt. Es ist nicht immer so wie es den Anschein hat.

Deshalb sind Zuschreibungen und Bewertungen von Menschen aus dem Autismusspektrum schwierig und häufig nicht zutreffend.

„Leider definiert man die Andersartigkeit von Menschen mit Autismus in erster Linie über negative Attribute, sie werden als unsensibel, unkooperativ, stur, inflexibel und exzentrisch im Verhalten beschrieben. Selten hört man, sie seien selbstbestimmt, eigendynamisch, hartnäckig, zuverlässig und geradlinig. Es werden Stärken ausgeblendet und Schwächen überbetont.“ (Nicole Schuster)

4 a. „Innensicht“ – Wie erleben sich die Menschen mit Autismus?

- Gefühlschaos zwischen Angst und Aggression
- hohe Sensibilität – Überreizung – häufig: Wahrnehmungschaos
- permanenter Stresspegel
- ständiges Bemühen, die Reize zu ordnen
- Handlungs- und Artikulationsblockaden
- Überforderung – Erschöpfung

„Autismus ist vor allem eine sehr schlimme Willensbehinderung beim Handeln. Ich weiß, was ich tun will und ich kann es nicht handelnd verwirklichen.“

(Lutz Bayer)

Schüler mit ASS wollen „ihr Ding“ machen und sich in einer sehr komplexen verwirrenden Welt mit unberechenbaren Menschen, die ständig etwas von ihnen wollen, einigermaßen einrichten.

(sinngemäß: Psychologin der Bernsteinklinik, Stuttgart-Heumaden im Gespräch: 2011)

Innensicht

Existenzielle **Angst / Panik**

durch von außen oft nicht erkennbare Auslöser

Verzweiflung und „keinen Ausweg mehr sehen“

→ „Fluchtendenzenzen“

Aggression

Zwänge

Schlafstörungen

Depressionen,
besonders am Morgen

Schwierigkeiten,
in den Tag hineinzukommen

Anderer Wach- und Schlafrythmus

→ andere Lernzeiten

Selbstzweifel: Ich weiß, dass ich anders bin.

Aber bin ich ok?

**Damit leben müssen, dass die „Intelligenz“ verschüttet ist
und oft nicht geborgen wird → „Denken die, ich bin blöd?“**

permanenter Stresspegel

Autismus

Haut, die nichts spürt,

Augen, die schauen.

Ohren, die zu viel hören.

Das ist ein Leben

der großen Plagen.

Ich weiß Bescheid.

(Dietmar Zöllner)

4 b. „Außensicht“ - von außen wahrnehmbar

- Die Lebenssituation von Menschen mit autistischen Zügen ist durch sensorische, motorische, emotionale und soziale Herausforderungen erschwert.
- Besonders betroffen können die Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung sein. In manchen Sinnesbereichen bestehen Über- bzw. Unterfunktionen.
- Bezüglich Wahrnehmungen haben Menschen im Autismusspektrum eine Reizfilterschwäche.
 - Besondere Hörfähigkeit – häufig große Geräuschempfindlichkeit
 - Besondere Sehfähigkeit - Blendeempfindlichkeit
 - eine andere Wahrnehmungs- und Denkkultur (einzelheitliche Wahrnehmung), die für den einzelnen Menschen mit autistischen Zügen Sinn macht:
- Das Zusammenwirken der Sinne ist erschwert: „intermodale Störung“
Der Handlungsfluss ist eingeschränkt. Es entstehen so Handlungsfehler.

Wer stark einzelheitlich wahrnimmt

- schaut mit einem anderen Blickwinkel auf die Welt.
- denkt anders.
- entwickelt andere Strategien.
- geht andere Lösungswege.
- **hat eine andere Aufmerksamkeit**
 - andere Bewertung von wichtig und unwichtig
 - soziale Reize werden in ihrer Komplexität nicht wahrgenommen
 - „Überselektivität“, d. h. nur wenige Merkmale werden beachtet
 - jede Teilhandlung erfordert die volle Konzentration
 - Wechsel der Aufmerksamkeit erschwert
 - keine zwei Dinge gleichzeitig
- **zeigt ein anderes Problemlöseverhalten**
 - Verhalten eher starr und unflexibel, Einstellen auf veränderte Situationen fällt schwer
 - Beharren auf bekannten Lösungswegen
 - impulsive Reaktionen als Abwehrmechanismen

Von „Stolpersteinen und Fettnäpfchen“ – Ursachen von Missverständnissen

- Menschen mit Autismus haben Schwierigkeiten, Gefühle, Gestik, Mimik und die Perspektive eines Gegenübers zu erkennen und sich auf Beziehungen einzulassen
- Blickkontakt zu halten fällt oft schwer: Die Augen des Gegenübers sind keine „Informationsquelle“, sie lenken nur ab bzw. sind „wie im Nebel“
- sie zeigen Verhaltensweisen, **die uns fremd sind oder die wir nicht verstehen** (z.B. Autoaggressionen, Panik, Rückzug) **und evtl. falsch interpretieren** (z.B. als Provokation, persönliche Kritik oder Faulheit)
- sie verstehen keine Doppeldeutigkeiten, Übertragungen oder Ironie, z.B. „wie aus der Pistole geschossen“, „da werden die Bürgersteige hochgeklappt“, „willst du mich auf den Arm nehmen?“, d.h. sie verstehen und benutzen **Sprache** nach ihrem eigentlichen Aussagewert → **Menschen mit Autismus sagen, was sie denken und denken, was sie sagen ⇒ Wortwörtlichkeit**
- Unvorhergesehenes verunsichert sie stark,
- Übergänge fallen schwer und dauern mitunter lang

- Menschen mit Autismus sind häufig motorisch ungeschickt (evtl. nur in Teilbereichen)
- sie sind in bestimmten Bereichen sensorisch sehr sensibel (Gerüche, Ekelgefühle, Geräusche, Essen, taktiles Empfinden wie z.B. kratzende Kleider)

Stärken und Ressourcen

- Menschen mit (Asperger-) Autismus haben eine normale bis überdurchschnittliche Intelligenz
- sie können sich konzentriert mit einem oder mehreren besonderen Interessenfeldern („Spezialinteressen“) beschäftigen / sind ausdauernd
- zeigen oft phänomenale Einzelgedächtnisleistungen
- haben gutes Langzeitgedächtnis für Zahlen, Fakten und auswendig gelernte Informationen
- ihre Beziehung zu Mitmenschen ist geprägt von absoluter Zuverlässigkeit und Loyalität → ehrliche Kommunikation ohne Hintergedanken, Doppeldeutigkeiten oder Lügen
- Menschen mit Autismus sind frei von vorurteilsbehaftetem Denken
- sie lernen oft „nebenher“ (einzelheitliche Wahrnehmung) und haben den „Blick für Details“
- sie zeigen oft originelle, individuelle Arten der Problemlösung
- sie halten sich nicht immer an Regeln und Konventionen bzw. stellen diese sogar in Frage (Systemkritik)
- sie sind häufig Indikatoren oder Seismographen und spiegeln Vorbilder, Zustände bzw. Abläufe der jeweiligen Systeme

Was macht es so schwer mit den Gleichaltrigen?

- sie verstehen unausgesprochene Regeln nicht
- Schwierigkeiten, mit Gleichaltrigen zu interagieren, anderer Blickwinkel
- Schwierigkeiten, soziale Abläufe in der Gruppe zu verstehen
- sie missverstehen soziale Situationen
- sie haben Schwierigkeiten die Mimik und Körpersprache anderer zu interpretieren
- sie verstehen keine Metaphern, Wortwörtlichkeit
- sie verhalten sich gutgläubig und sind daher gerne Opfer von Hänseleien und Mobbing
- sie verfügen über wenig Gestik und Mimik
- sie können Gefühle schlecht ausdrücken, das heißt aber nicht, dass sie keine haben
- sie haben Probleme mit der Kontaktaufnahme
- sie haben Probleme mit small talk
- wenig bis fehlendes Einfühlungsvermögen in andere Menschen
- durch die mangelnde Gegenseitigkeit fehlt ihnen das altersgerechte Gespür für die Angemessenheit des Verhaltens
- sie zeigen einen Mangel an gemeinsamer Aufmerksamkeit
- wenig Interesse an gemeinsamen Spielen
- können Gruppen nur bedingt aushalten, wollen aber dazu gehören
- fühlen sich schnell gestört und angegriffen
- wollen Recht haben, wenig kompromissbereit, beharren auf bekannten Abläufen
- häufig Hang zum Perfektionismus
- reagieren häufig impulsiv
- teilweise nach außen unmotiviert erscheinende Wutausbrüche
- reagieren teilweise sehr sensibel und empfindlich
- weisen aber andere auf fehlerhaftes Verhalten hin
- Lernen aus Fehlern nur bedingt möglich
- Transferleistungen fallen schwer

Neuropsychologische Theorien

Theory of mind:

„Fähigkeit, psychische Zustände sich selbst und anderen zuzuschreiben → Gedanken, Gefühle, Wünsche und Absichten von sich selbst und anderen zu erkennen, zu verstehen, vorherzusagen und in die eigenen Planungen einzubeziehen“

- Das Hineinversetzen in das Gegenüber fällt schwer
Die Gefühle anderer Menschen werden missverstanden
Das Interesse des Hörers an der eigenen Rede einzuschätzen gelingt nicht oder nur schwer
- Ungeschriebene soziale Regeln sind „wie eine Fremdsprache“
- Die Absichten der anderen zu verstehen und darauf einzugehen fällt schwer

Zentrale Kohärenz:

„Ordnung der Wahrnehmung – Tendenz, einzelne Informationen zu einem Ganzen zusammenzufassen“

- Menschen mit Autismus beachten weniger Zusammenhänge von Objekten, sondern richten ihre Wahrnehmung auf isolierte Details
- Wunsch nach Gleichförmigkeit, Ablehnen von Veränderungen
- Probleme mit der Organisation von Erfahrungen und von Materialien → Probleme mit der Orientierung
- Schwierigkeiten, Zusammenhänge zu erkennen und Erfahrungen und Gelerntes zu generalisieren
- **Aber:** Erst durch die Konzentration auf Details sind manche außergewöhnlichen Leistungen von Menschen mit Autismus möglich → Einzelheiten, die anderen gar nicht auffallen.

Häufig bestehen zu viele und zu wenige Fähigkeiten gleichzeitig!

Ein unebenes Kompetenzprofil sorgt für Unverständnis, wirkt als Provokation –

es kommt zu Vorwürfen: Desinteresse, Faulheit, Unhöflichkeit

Exekutive Funktionen:

„Fähigkeit, angemessene Strategien zur Problemlösung anzuwenden, um ein zukünftiges Ziel zu erreichen“

- Handlungen zu planen, systematisch vorzugehen und sich zu organisieren fällt schwer
- Probleme mit zeitlichen Abfolgen (was kommt zuerst, was dann, wann ist Schluss)
- Einmal gelernte Regeln (auch selbst aufoktroierte!) werden starr befolgt
- Eine Handlung zu beginnen oder zu beenden fällt schwer
- Impulsivität

5. Was brauchen diese Kinder / Jugendlichen?

5.1 Diese Kinder / Jugendlichen brauchen einen (Schul-) Platz, an dem sie sicher sind:

„Im Hinblick auf die schulische Bildung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischen Verhaltensweisen besteht ein klarer pädagogischer Auftrag, der alle Schularten betrifft. Diese Schülerinnen und Schüler sind keinem bestimmten Schultyp zuzuordnen und es gibt keine speziellen Schulen für sie.“

(Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen: K. u. U. S. 149 und S. 179)

5.2 Entwicklung einer angemessenen pädagogischen Haltung:

- **Entwicklung neuer Verstehens- und Denkschemata. Verstehen von Autismus Akzeptanz der Besonderheiten.**
„Auch wenn du anders bist, bist du bist in Ordnung. Du bist richtig. Dein Verhalten will mir etwas zeigen, es muss – aus deinem Blickwinkel heraus - sein. Es ist Kommunikation.
Ich nehme dich ernst und mach mich auf den Weg, dein Verhalten und deine Sichtweise zu verstehen.“

Dazu gehören Grundprinzipien einer „**Pädagogik des Annehmens**“ → **Entwicklung adäquater Interaktionsformen nach dem Prinzip „Haltung vor Methodik“**

- Kennenlernen und Beachten der Schülerinnen und Schüler
- sie ernst nehmen, auch wenn ihr Verhalten auf den ersten Blick nicht nachvollziehbar ist
- das Sinnhafte ihres Verhaltens verstehen lernen
- Teilhabe anstelle Ausgrenzung: „Du gehörst zu uns.“
- sie in den Unterricht mit einbeziehen
- sie direkt mit ihrem Namen ansprechen: „Hast du das verstanden, Marvin?“, oder „Holt euer Heft heraus, du auch Moritz!“
- sie sehen und wahrnehmen: „Ich sehe dich, Anna.“ „Ich hab dich im Blick.“
- Wohlwollen ausdrücken und leben; ihnen wirklich wohl wollen
- Ihnen Rückmeldung geben, sie bei richtigen Verhaltensweisen bestätigen, unangemessene sachlich-freundlich korrigieren
Verhaltensweisen von Kindern mit Autismus sind **nie persönlich** gemeint, sie sind meistens keine Provokation. Es geht nicht um: „Ich will deinen Unterricht stören.“
- Hierarchien beachten und einhalten (wer ist der Rektor, der Lehrer, der Schüler?)
 - den Platz und die Rolle als Begleiter / Lehrkraft klar und ohne Angst einnehmen
 - Schüler bzw. Schülerin auf seinen/ihren Platz freundlich und bestimmt verweisen
- Es gilt, für jeden Schüler den individuellen Weg zu finden: Hilfen für den einzelnen Schüler (Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, beim Essen, in den Pausensituationen, im Sportunterricht, bei Ausflügen, im Schullandheim etc. → **Nachteilsausgleich**)
- Zusammenarbeit mit den Eltern als „Experten“ für ihr Kind
- an den Interessen und Stärken des Kindes ansetzen → die Stärken stärken, Interessen bezogene Inhalte anbieten, Erfolge zurückmelden und mit Lob verbinden

→ Schülerinnen und Schüler mit besonderem Verhalten kommen zur Ruhe, wenn sie jemand mit Liebe und Verständnis aufnimmt und auffängt und ihnen Sicherheit und Schutz, sowie einen klaren Handlungsrahmen bietet.

Methodische Hilfen können sein:

- Sicherheit, Kontinuität und Verlässlichkeit bieten
- ehrliche Kommunikation, eindeutige und konkrete Sprache ohne Ironie und Redewendungen

- Vorbild sein
- so viel Strukturierung des Unterrichts und Schullebens wie möglich, Anfang und Ende klar machen, klare Übergänge, Rituale
- Vorhersehbarkeit und Durchschaubarkeit gewährleisten, d.h. u.a. Absichten offen legen. Nicht darauf vertrauen, dass die Schüler situativ Erwartungen der Lehrkraft erkennen.
- Zusammenhänge erklären
- Verhaltensweisen anleiten

- Abläufe und Aufgabenstellungen erklären
Weiß der Schüler was von ihm verlangt wird? Ist es bei ihm angekommen?
Zur Ausführung einer Aktivität benötigt der/die Schüler/in Antworten auf folgende Fragen:
Was ist zu tun? / Was wird von mir erwartet?
Wie viel ist zu tun? (ggf. Motivation)
Wann geht es los?
In welcher Reihenfolge?
Wann ist es vorbei?
Was passiert danach?

- **direkte Instruktionen!** Nicht erwarten, dass der Schüler die relevanten Informationen aus dem Kontext entnehmen kann.
- Aufmerksamkeit des Schülers auf das Wesentliche lenken (z.B. „Du bist jetzt hier beim Zuordnen der Karten, Nico!“)



**Grundlegendes Prinzip: Schüler und Schülerinnen informieren und vorbereiten!
Zusammenhänge und Sachverhalte erklären!**

- Andere Aneignungsformen akzeptieren, bzw. parallele Bearbeitung zulassen (z. B. „Zuerst rechnest du auf dem erlernten Rechenweg, dann kannst du die restlichen Aufgaben entsprechend deinem Lösungsweg rechnen.“)

Durch konsequente und verlässliche Rahmenbedingungen und intensives Einbeziehen des Kindes / Jugendlichen, der Eltern und betreuenden Kräfte ist es möglich, dass Menschen mit Autismus entwicklungsfördernde Beziehungen zu Personen und Sachen aufnehmen und somit Strukturen des sozialen Handelns aufbauen können.

„Wesentlich für ein besseres Miteinander ist die Bereitschaft, sich auf den anderen einzulassen, unverständliche Verhaltensweise zunächst einmal zu hinterfragen, statt vorschnell zu verurteilen, um so die Chance zu erhalten, das Gegenüber als eine durchaus liebenswerte Persönlichkeit wahrzunehmen.“ (Dr. Christine Preißmann)

„Nur die je individuelle Analyse kann uns helfen, uns in angemessener Weise mit den betreffenden Menschen und ihrer Lebenssituation auseinander zu setzen.“ (Prof. Sautter, Bad Boll: Januar 2010)

Dies bedeutet aber nicht, dass Schüler mit autistischen Zügen nicht immer wieder zu Neuem herausgefordert werden und immer wieder darauf aufmerksam gemacht werden müssen, auch die Grenzen der anderen zu wahren!

→ **Gratwanderungen / paradoxe Interventionen sind erforderlich und gehören dazu**

*„Seien Sie kreativ und mutig, haben Sie Geduld.
Viele Verbesserungen entwickeln sich erst nach einiger Zeit,
und nicht selten zeigen sich dann Fortschritte,
die man in ihrer Intensität nie für möglich gehalten hätte.“*

(Dr. Chr. Preißmann)

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen wünschen sich:

- „klare“ Kontakte, eindeutige Beziehung
- Normalität und Zugehörigkeit
- Verlässlichkeit, Sicherheit, Kontinuität
- Vorhersehbarkeit und Durchschaubarkeit
- Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen brauchen:
- Verständnis für ihr Anderssein
- Einfühlsame Menschen, die ihre eigenwilligen Denkvorgänge nachvollziehen und ernsthaft darauf reagieren
- Geduldig Zuhörende, weil sie oft mehr Zeit brauchen, sich sprachlich zu artikulieren
- Räumliche und soziale Nischen, in die sie sich zurückziehen können

Das Asperger-Syndrom hat nichts zu tun mit ...

- „fehlender Motivation“, sondern mit dem Zwang, alles auf einmal machen zu müssen.
- „Arroganz“, sondern mit mangelnder Fähigkeit, auf „normalem“ Weg Kontakte zu knüpfen.
- „oppositionellem Verhalten“, sondern mit Handlungsblockaden.
- „Egoismus“ und „Boshaftigkeit“, sondern mit mangelnder Empathiefähigkeit.
- „Dummheit“ oder „Begriffsstutzigkeit“, sondern mit einer anderen Art der Wahrnehmung.
- „schlechter Erziehung“, sondern mit den Ängsten vor Neuem und Veränderungen.

6. Die Rolle der Autismusbeauftragten

Aufgabe:

„**Lotsenfunktion**“ im Sinne von Beratung, Vermittlung und Koordination der einzelnen Handlungsschritte in der Hilfestellung gegenüber allen mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen befassten Personen

→ neutrale, unabhängige Außensicht oder „**Anwalt des Kindes / des Jugendlichen**“

Wir informieren

- über das Autismus-Spektrum
- über die Möglichkeiten diagnostischer Abklärung
- über individuelle Fördermöglichkeiten in Kindergarten und Schule
- außerschulische Hilfsangebote

Wir beraten uns mit allen Beteiligten

- über die Frage nach dem geeigneten Förder- / Lernort (wir erstellen ein Gutachten mit Empfehlungen zur Beschulungsform und den notwendigen Hilfen)
- über pädagogische Fragestellungen
- über schulrechtliche Fragen (z.B. Leistungsbewertung, Nachteilsausgleich, Prüfungen)
- über Fragen zu außerschulischen und sozialrechtlichen Hilfen (z.B. Schulbegleitung)

Wir begleiten den Beschulungsprozess

- Information der Klasse, der Lehrerkollegien und der SchulbegleiterInnen über die Besonderheit Autismus
- Sensibilisieren der Beteiligten füreinander
- Beratung im und für den Unterricht
- Krisenintervention

Wir wollen die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit der Beteiligten stärken

Ziel ist es, die Kinder / Jugendlichen ernst zu nehmen und ihre Verhaltensweisen als **sinnhaft** verstehen zu lernen. D.h. unter anderem: „Man muss mit diesen Kindern / Jugendlichen sprechen!“

Wir wollen Kinder und Jugendliche mit Autismus am Förderprozess beteiligen

z.B. durch Absprachen, Vereinbarungen, Vertragsarbeit etc.

Literatur- und Linkliste:

- Remschmidt, Helmut: Autismus - Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München 2000
- Schuster, Nicole: Ein guter Tag ist ein Tag mit Wirsing. Berlin 2007
- Schuster, Nicole: Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart 2010
- Weitere Bücher von Nicole Schuster
- Schirmer, Britta: Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störung. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München 2013
- Attwood, Tony: Asperger - Syndrom - Wie sie und ihr Kind alle Chancen nutzen. Stuttgart 2005
- Baron-Cohen, Simon: Autism and Asperger Syndrom. New York 2008
- Preißmann, Christine: Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom. Kohlhammer 2009

Asperger Autisten verstehen lernen - Eine Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen.

<http://www.autismus-mfr.de/images/brochures/asperger.pdf>

Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen

<http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/handreichung/Autismus-Handreichung.pdf>

Umfangreiche Informationen auch unter:

<http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/index.html>

Weitere hilfreiche Adressen

AD(H)S

Ansprechpartner/innen im Schulamt

Roland Dangelmaier
Schulrat
Tel.: 07161 63-1543
E-Mail: roland.dangelmaier@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstellen

Schulpsychologische Beratungsstelle
am Staatlichen Schulamt Göppingen
Anmeldung über: Dagmar Pawlik
Tel.: 07161 63-1585
E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen
Galgenbergstr. 8
73431 Aalen
Tel.: 07361 526 56 - 0
E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

Fachberaterinnen und Fachberater:

Region Göppingen:
N.N.

Region Heidenheim:
Sonderschullehrer Walter Lux
Arthur-Hartmann-Schule Heidenheim
07321 94883 0
poststelle@04110978.schule.bwl.de

Region Aalen und allgemeine Ansprechpartnerin für Eltern und Schulen:

Rektorin a.D. Gerti Rauschmaier
Zehnjährige Erfahrung als Fachberaterin
Referentin:

- an Lehrakademien
- bei pädagogischen Tagen
- VHS
- bei Elternabenden

Beratung bei Verhaltensauffälligkeiten

- an Schulen und im Elternhaus
- für Lehrer/innen und Eltern

Seit September 2010 ehrenamtliche Tätigkeit für das Staatliche Schulamt
Göppingen
Flexible Zeitvereinbarung möglich!
Kontakt: gerti-rauschmaier@t-online.de

Weitere hilfreiche Adressen:

Sozialpädiatrisches Zentrum der Klinik am Eichert
Eichertstr. 3
73035 Göppingen
Erstkontakt erfolgt telefonisch über den Stützpunkt (Frau Bauer)
Tel.: 07161 64-3392
E-Mail: edith.bauer@kae.de

START-KLINIK

Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und
Jugendalters im Christophsbad
Faurndauer Str. 6-28
73035 Göppingen
Tel: 07161 601-7838
Fax: 07161 601-7820
E-Mail info@start-klinik.de
www.start-klinik.de

Psychologisches Beratungszentrum des Landkreises Göppingen

Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche
Beratungsstelle für Ehe-, Familien- und Lebensfragen
Wilhelm-Busch-Weg 5
73033 Göppingen
Tel.: 07161 202-294
Fax: 07161 202-404

Region Heidenheim:

Klinikum Heidenheim
Klinik für Kinder- und Jugendmedizin
Schloßhausstraße 100
89522 Heidenheim
Montag bis Freitag 8:00 Uhr bis 16:00 Uhr
Tel.: 07321 332272

Region Ostalbkreis:

Virngrundklinik Ellwangen
Kinder- und Jugendpsychiatrie
Tel.: 07961 881-2601
E-Mail: sekretariat.KJPP@klinik-ellwangen.de

Psychiatrische Institutsambulanzen (PIA) Außenstellen:
Aalen:

Tel.: 07361 9973085
Fax: 07361 9973086
E-Mail: kj pia.aalen@klinik-ellwangen.de

Schwäbisch Gmünd:

Tel.: 07171 180820
Fax.: 07171 180825
E-Mail: sekretariat.KJPP@klinik-ellwangen.de

Weitere Broschüren:

„AD(H)S...was bedeutet das?“ BZgA

Schulabsentismus

Ansprechpartner im Staatlichen Schulamt Göppingen:

Bernd Weigel
Schulrat
Tel.: 07161 63-1550
E-Mail: bernd.weigel@ssa-gp.kv.bwl.de

Heidrun Storz
Schulrätin
Tel.: 07161 63-1527
E-Mail: heidrun.storz@ssa-gp.kv.bwl.de

Arbeitsstelle Kooperation (ASKO)
im Staatlichen Schulamt Göppingen
Verantwortliche Lehrkraft: Sibylle Wilka
Tel.: 07161 63-1591

Schulpsychologische Beratungsstellen

Schulpsychologische Beratungsstelle
am Staatl. Schulamt Göppingen
Anmeldung über: Dagmar Pawlik, Tel.: 07161 63-1585
E-Mail: dagmar.pawlik@ssa-gp.kv.bwl.de

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen
Galgenbergstr. 8
73431 Aalen
Tel: 07361 526 56 - 0
E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

Weitere hilfreiche Adressen:

Sonderpädagogischer Dienst

Oberbergschule
Jägersteig 6-8
73326 Deggingen
Tel.: 07334 7010
E-Mail: Juhi.degg@bruderhausdiakonie.de

St. Vincentiuspflege GmbH
Schillerstr. 13
73072 Donzdorf
Tel.: 07162-92870
email: Theresia.Holczer@vinzentiuspflege.de

Landratsamt Göppingen - Kreisjugendamt
Lorcher Str. 9
73033 Göppingen
Allgemeiner Sozialer Dienst
email: asd@landkreis-goeppingen.de

Sekretariat Göppingen Tel.: 07161 202-673
Außenstelle Geislingen Tel.: 07331 304-401

Landratsamt Göppingen - Gesundheitsamt
Wilhelm-Busch-Weg 1
73033 Göppingen
Tel.: 07161 202-1800
E-Mail: gesundheitsamt@landkreis-goeppingen.de

Polizeidirektion Göppingen
Pfarrstr. 31
73033 Göppingen
Tel.: 07161 63-0
Ansprechpartner: Reimund Vater
E-Mail: reimund.vater@polizei.bwl.de

Kinderschutzbund e.V. Göppingen
Schillerplatz 9
73033 Göppingen
Tel.: 07161 969494
Kinder- und Jugendtelefon: 08001110333
Elterntelefon: 08001110550

Region Heidenheim:

Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche
Heidenheim, Brenzstraße 30
Giengen, Heidenheimer Straße 15
Telefonische Anmeldung (für beide Stellen)
unter der Nummer: 07321 321-1671
In Giengen bietet die Beratungsstelle montags
von 15:30 – 17:00 Uhr eine offene Sprechstunde
ohne vorherige Terminvereinbarung an.

Polizeidirektion Heidenheim
Karlstraße 17
89518 Heidenheim
Tel.: 07321-322-0
E-Mail: HEIDENHEIM.PD.FEST.PRAEV.KBST@polizei.bwl.de
Ansprechpartner: Günter Braun, Harald Wenzel

Landratsamt Heidenheim
Kinder- und Jugendärztlicher Dienst
Haus B, Zi. B 029
Felsenstraße 36
89518 Heidenheim
Tel.: 07321 321-2625

Landratsamt Heidenheim
Jugend und Soziales
Haus B, Zi. B 102
Felsenstraße 36
89518 Heidenheim
Tel.: 07321 321-2342

Kinderschutzbund
Ploucquetstraße 20
89522 Heidenheim
Tel.: 07321-23550
Sprechzeiten: Mo – Fr: 9 - 12 Uhr, Mi: 14 - 17 Uhr
E-Mail: info@kinderschutzbund-hdh.de

Region Ostalbkreis:

Canisius- Beratungsstellen
Heugenstraße 1
73525 Schwäbisch Gmünd
Tel.: 07171 1808-20
E-Mail: canisius-beratungsstellen@st-canisius.de

Polizei Aalen
Böhmerwaldstraße 20
73431 Aalen
KHK Helmut Sailer
Tel.: 07361/580 - 280
E-Mail: helmut.sailer@polizei.bwl.de
PHK Otto Kruger
Tel.: 07361/580-281
E-Mail: otto.kruger@polizei.bwl.de

Landratsamt Ostalbkreis
Gesundheit
Julius-Bausch-Str. 12
73430 Aalen
Tel.: 07361 503-1120

Dienststelle Schwäbisch Gmünd
Oberbettringer Straße 166
73525 Schwäbisch Gmünd
Tel.: 07171 32-4142

Landratsamt Ostalbkreis
Jugend und Familie
Stuttgarter Straße 41
73430 Aalen
Tel.: 07361 503-1445

Dienststelle Schwäbisch Gmünd
Haußmannstraße 29
73525 Schwäbisch Gmünd
Tel.: 07171 32-0
Dienststelle Ellwangen
Sebastiansgraben 34
73479 Ellwangen
Tel.: 07961 567-3455

Deutscher Kinderschutzbund

Ortsverband Aalen e.V.
An der Stadtkirche 23
73430 Aalen
Tel.: 07361 68765
Email: info@kinderschutzbund-aalen.de
Bürozeiten: Mo – Fr 9:00 bis 11:00 Uhr

Deutscher Kinderschutzbund
Ortsverband "Altkreis Schwäbisch Gmünd" e.V.
Haußmannstraße 25
73525 Schwäbisch Gmünd
Tel.: 0 7171 66686
Email: info@kinderschutzbund-gd.de

Chronisch kranke Kinder und Jugendliche

Ansprechpartner im Staatlichen Schulamt Göppingen:

Arbeitsstelle Kooperation (ASKO)
im Staatlichen Schulamt Göppingen
Verantwortliche Lehrkraft: Ruth Scheel
Tel.: 07161 63-1591

Weitere hilfreiche Adressen:

Region Göppingen:

Sozialpädiatrisches Zentrum der Klinik am Eichert
Eichertstr. 3
73035 Göppingen
Erstkontakt erfolgt telefonisch über den Stützpunkt (Frau Bauer)
Tel.: 07161 64-3392
E-Mail: edith.bauer@kae.de

START-KLINIK
Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und
Jugendalters im Christophsbad
Faurndauer Str. 6-28
73035 Göppingen
Tel: 07161 601-7838
Fax: 07161 601-7820
E-Mail: info@start-klinik.de
www.start-klinik.de

Universitätsklinik für Kinder- und Jugendmedizin Tübingen
Hoppe-Seyler-Str. 1
72076 Tübingen
Tel. Pforte: 07071 29-83781
<http://www.medizin.uni-tuebingen.de/kinder/de/kontakt/>

Klinikum Stuttgart – Olgahospital (OH)
Bismarckstraße 8
70176 Stuttgart
Telefon: 0711 278-04
E-Mail: info@klinikum-stuttgart.de

Landratsamt Göppingen - Gesundheitsamt
Wilhelm-Busch-Weg 1
73033 Göppingen
Tel.: 07161 202-1800
E-Mail: gesundheitsamt@landkreis-goepingen.de

Region Heidenheim:

Schule für Kranke im Klinikum Heidenheim
Walter Lux
Tel.: 07321 948830

Klinikum Heidenheim
Klinik für Kinder- und Jugendmedizin
Schloßhaustraße 100
89522 Heidenheim
Anmeldung: Montag bis Freitag 8:00 bis 16:00 Uhr
Tel.: 07321 332272

Landratsamt Heidenheim
Fachbereich Gesundheit
Kinder- und Jugendärztlicher Dienst
Haus B, Zi. B 029
Felsenstraße 36

89518 Heidenheim
Tel.: 07321 321-2625

Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung:

Verwaltungssekretariat Soziale Sicherung und Integration
Haus B, Zi. B 112
Felsenstraße 36
89518 Heidenheim
Tel.: 07321 321-2299
Eingliederungshilfe gem. § 35 a SGB VIII

Verwaltungssekretariat Jugend und Familie
Hausmann, Elisabeth
Haus B, Zi. B 205
Felsenstraße 36
89518 Heidenheim
Tel.: 07321 321-2527

Region Ostalkreis:

Schule für Kranke im Ostalbklinikum
Elke Seidl
07361 55-1624

Schule für Kranke im Stauferklinikum
Tatjana Wabersich
07171 97779-0

Klinikschule an der St. Anna Virngrundklinik
(bei psychischen Erkrankungen)
Anton Haas (Schulleitung)
07961 884-120 / -121

Gesundheitsamt Aalen
07361 / 503 – 1120

Gesundheitsamt Schwäbisch Gmünd
07171 / 32-142

Mobbing

Ansprechpartner im Staatlichen Schulamt Göppingen

Für die Region Göppingen:

Schulpsychologische Beratungsstelle Göppingen

Burgstr. 14-16

73033 Göppingen

Tel: 07161 63-1585

Fax: 07161 63-1578

E-Mail: spbs@ssa-gp.kv.bwl.de

und deren Beratungslehrkräfte:

<http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1251132/index.html?ROOT=1239699>

Für die Regionen Ostalbkreis und Heidenheim:

Schulpsychologische Beratungsstelle Aalen

Galgenbergstr. 8

73431 Aalen

Tel: 07361 52656-0

Fax: 07361 52656-99

E-Mail: spbs@aa.ssa-gp.kv.bwl.de

und deren Beratungslehrkräfte:

<http://www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/menu/1251132/index.html?ROOT=1239699>

weitere hilfreiche Adressen:

Präventionsbeauftragte des Kultusministeriums
berät und begleitet Schulen bei der Konzeptentwicklung z.B. gegen Mobbing

E-Mail: praevention-gho@km-bw.net

Regionalteam GP / HDH / OAK

Region Göppingen:

Psychologisches Beratungszentrum des Landkreises Göppingen

Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche

Beratungsstelle für Ehe-, Familien- und Lebensfragen

Wilhelm-Busch-Weg 5

73033 Göppingen

Tel.: 07161 202-294

Fax: 07161 202-404

Region Heidenheim und Ostalbkreis:

Landratsamt Ostalbkreis

Koordinationsstelle Prävention

Stuttgarter Str. 41

73430 Aalen

Tel. 07361 503-573

Fax 07361 503-96-573

E-Mail: andreas.schumschal@ostalbkreis.de

Flyer: <http://www.ostalbkreis.de/sixcms/media.php/26/mobbing.pdf>

Autismus

Ansprechpartner im Staatlichen Schulamt:

Autismusbeauftragte für die Region Göppingen:

Brigitte Welter
Sonderschullehrerin
Bodelschwingh-Schule
Schulerburgstr. 24
73033 Göppingen
Tel: 07161 202-735
E-Mail: brigittewelter@live.de

Eva-Maria Lauber
Sonderschullehrerin
Staatliches Schulamt Göppingen
Burgstr 14-16
73033 Göppingen
Tel: 07161 63-1596
E-Mail: Eva.Lauber@ssa-gp.kv.bwl.de

Autismusbeauftragte für die Region Heidenheim:

Thomas Amman
Sonderschullehrer
Buchfeldschule
Rottsteige 10
89542 Herbrechtingen-Bolheim
Tel: 07324 955-1481
E-Mail: amman-giengen@gmx.de

Dieter Lunz
Sonderschullehrer
Karl-Döttinger-Schule
Talstr. 100
89518 Heidenheim
Tel: 07321 9250793
E-Mail: Dieter.Lunz@eva-heidenheim.de

Autismusbeauftragte für den Ostalbkreis (West):

Carmen Plail
Sonderschullehrerin
Klosterbergschule
Lindacher Str. 7+9
73527 Schwäbisch Gmünd
Tel: 07171 605-520
E-Mail: carmenplail@gmx.de

Autismusbeauftragte für den Ostalbkreis (Ost):

Gabi Haas
Sonderschullehrerin
Rupert-Mayer-Schule am Kinderdorf Marienpflege Ellwangen
Dalkinger Str. 2
73479 Ellwangen
Tel: 07961 884-120/121
E-Mail: haasengabi@web.de

Birgit Schlossmacher
Sonderschullehrerin
Jagsttalschule
Rinnenberg 1
73463 Westhausen
Tel: 07363 95433-2800
E-Mail: schlossmacher-autismus@t-online.de

weitere hilfreiche Adressen:

Region Göppingen:

Sozialpädiatrisches Zentrum der Klinik am Eichert
Eichertstr. 3
73035 Göppingen
Erstkontakt erfolgt telefonisch über den Stützpunkt (Frau Bauer)
Tel.: 07161 64-3392
E-Mail: edith.bauer@kae.de

START-KLINIK
Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und
Jugendalters im Christophsbad
Faurndauer Str. 6-28
73035 Göppingen
Tel: 07161 601-7838
Fax: 07161 601-7820

E-Mail info@start-klinik.de
www.start-klinik.de

Abteilung Psychiatrie und Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter im
Universitätsklinikum Tübingen
Osianderstr. 14
72076 Tübingen
Tel.: 07071 2982292

Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie
Olgahospital
Hasenbergstraße 60
70176 Stuttgart
Sekretariat 0711 278-72470
www.klinikum-stuttgart.de

Region Heidenheim:

Universitätsklinikum Ulm: Kinder- und Jugendpsychiatrie
Steinhövelstr. 5
89075 Ulm
Tel.: 0731 500-61600
Fax: 0731-500-61602
E-Mail: joerg.fegert@uniklinik-ulm.de

Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ)
Frauensteige 10
Haus 5
89075 Ulm
Tel. Sekretariat: 0731/500-57010
Fax: 0731/500-57011
E-Mail: angelika.imhoff@uniklinik-ulm.de

Region Ostalbkreis:

Virngrundklinik Ellwangen
Kinder- und Jugendpsychiatrie
Tel.: 07961 881-2601
sekretariat.KJPP@klinik-ellwangen.de

Psychiatrische Institutsambulanzen (PIA) Außenstellen:
Aalen:
Tel.: 07361 9973085
Fax: 07361 9973086
E-Mail: kjpia.aalen@klinik-ellwangen.de

Schwäbisch Gmünd:
Tel.: 07171 180820
Fax.: 07171 180825
E-Mail: sekretariat.KJPP@klinik-ellwangen.de

