



UNIVERSITÄT
KOBLENZ · LANDAU

Wissenschaftliche Prüfungsarbeit

gemäß §21 der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen vom 28.04.1993 (GVBl. S.220), geändert durch Artikel 4 der Landesverordnung vom 13.09.2005 (GVBl. S.372)

des Kandidaten Christoph Borchert-Wilke

Fach Verhaltensbehindertenpädagogik

Thema Schule für Erziehungshilfe im Spannungsfeld der aktuellen Inklusionsdebatte und der Vision einer gesunden und gesund machenden Schule

1. Beurteiler Ludwig Auer

2. Beurteiler Dr. Lars Anken

Abgabedatum 28.06.2014

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
1. Einleitung	6
2. Bestandsaufnahme. Ausgangssituation und Rahmenbedingungen.....	9
2.1. Das Pestalozzi Kinderdorf	9
2.2. Die Dr. Erich-Fischer-Schule	10
2.3. Die schulische Förderung	15
2.4. Schulentwicklung.....	17
2.5. Der Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe	20
2.5.1. Die Bildungsbereiche	22
3. Im Spannungsfeld von UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusionsdebatte	24
4. Der theoretische Bezugsrahmen.....	38
4.1. Systemische Theorie.....	40
4.2. Humanistische Pädagogik	43
4.2.1. Das Menschenbild in der humanistischen Pädagogik.....	43
4.2.2. Merkmale humanistischer Pädagogik.....	44
4.2.3. Prinzipien humanistischer Pädagogik.....	44
4.2.4. Die Rogers-Variablen.....	45
4.3. Konstruktivismus	48
4.3.1. Sozialer Konstruktivismus	49
4.3.2. Pädagogischer Konstruktivismus: Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit.....	51

4.4.	Neurobiologische Erkenntnisse	53
4.4.1.	Die Kommunikation innerhalb des Nervensystems	53
4.4.2.	Amygdala, Hippocampus und Co.: Gehirnbereiche und ihre Funktion	55
4.4.3.	Freude und das Belohnungssystem im menschlichen Körper: Oxytozin – Dopamin – körpereigene Opiate.....	56
4.4.4.	Verarbeitung von Stress im Gehirn	58
4.4.5.	Kampf (fight) oder Flucht (flight): Kämpfe gegen den Stressor an oder fliehe davor.....	60
4.5.	Salutogenese	62
4.5.1.	Kriterien für salutogene Orientierung.....	62
4.5.2.	Kohärenz und Gesundheit.....	63
4.5.3.	Kohärenzgefühl als Stimmigkeitserleben.....	64
4.5.4.	Zugehörigkeitsgefühl und Verbundenheit	66
4.5.5.	Kommunikation und Gesundheit	69
4.6.	„Circle of courage“	76
4.6.1.	Der Geist der Zugehörigkeit	76
4.6.2.	Der Geist der Meisterschaft.....	77
4.6.3.	Der Geist der Unabhängigkeit	78
4.6.4.	Der Geist der Großzügigkeit.....	79
4.6.5.	Die Wiederherstellung des zerstörten Kreises.....	80
5.	Pädagogische Konzepte	83
5.1.	Gestaltpädagogik	83
5.1.2.	Prinzipien der Gestaltpädagogik.....	83
5.1.3.	Persönlich bedeutsames Lernen und integrative Pädagogik.....	85
5.2.	Themenzentrierte Interaktion (TZI)	87
5.2.1.	Axiome der TZI	87
5.2.2.	Das Prinzip der Balance im Kugeldreieck.....	88
5.2.3.	Postulate der TZI.....	90

5.3.	Gewaltfreie Kommunikation (GfK)	92
5.4.	Resilienz	96
5.5.	Respekt als Antwort und Prinzip (RAP)	103
5.5.1.	Drei Schritte: Verbindung – Klärung – Wiederherstellung	104
5.6.	An den Ressourcen orientierte systemisch- lösungsorientierte Beratung.....	110
5.6.1.	Die innere Haltung der systemisch- lösungsorientierten Beratung	111
5.6.2.	Prinzipien der systemisch- lösungsorientierten Pädagogik und Beratung	114
6.	Die Vision einer gesunden und gesund machenden Schule.....	118
7.	Der Schulentwicklungsprozess	135
8.	Fazit.....	144
9.	Literaturverzeichnis.....	147
10.	Anhang	155
	So leben und arbeiten wir – Unsere Leitlinien & Grundsätze.....	156
	Informationen für Jugendämter	157
	Die UN-Behindertenrechtskonvention – Artikel 24 – Bildung.....	159
	Aus einem sonderpädagogischen Gutachten.....	161
	Gebote für Lehrer – Anno 2008.....	164
	Modul D – Herausforderndes Verhalten	167
	Paul Lahninger – Reise zur Lösung	169
	Was braucht das Kind?	171

Was braucht der Lehrer?.....	173
Begegnungszeit	176
Der Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe 2010	183

1. Einleitung

Der Verfasser ist nicht nur Studierender am Institut für Sonderpädagogik der Universität Landau/Pfalz, sondern seit vielen Jahren Lehrer und Schulleiter in Schulen für Erziehungshilfe in privater Trägerschaft in Baden-Württemberg.

Aktuell hat er seit Juli 2013 die Schulleitung der Dr. Erich-Fischer-Schule am Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf in Stockach-Wahlwies in der Bodensee-Region inne. Hier ist er verantwortlich für zwei Schularten, die beide staatlich anerkannt sind, die Schule für Erziehungshilfe mit den Bildungsgängen Grundschule, Hauptschule, Werkrealschule und Förderschule sowie die Einjährige Sonderberufsfachschule mit dem Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB).

Insofern kennt er das berufliche Arbeitsfeld im Sonderschulbereich, insbesondere in Schulen für Erziehungshilfe aus eigener Erfahrung und bewegt sich in seinem beruflichen Alltag als ein Schulleiter, der sich als Motor von Schulentwicklung versteht und zum Wohl der ihm anvertrauten sozial und emotional beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen agiert, genau dort.

Dieses Arbeitsfeld erlebt der Verfasser als ein erhebliches Spannungsfeld. Es ist gekennzeichnet durch Veränderungen in der schulischen Landschaft im Allgemeinen und in der sonderpädagogischen Landschaft im Besonderen. Dadurch ergeben sich Chancen im Sinne einer produktiven Veränderung und sinnvollen Erweiterung von Aufgaben dieser Schule, andererseits aber muss sogar die existenzielle Bedrohung der Schule für Erziehungshilfe als einer gewachsenen sonderpädagogischen Institution als eine Realität anerkannt werden, der es zu begegnen gilt.

Schulleitung in diesem Arbeitsfeld muss mit diesem Spannungspotenzial, das vor allem der Inklusionsdebatte auf dem Hintergrund der UN-Resolution geschuldet ist, umgehen und sich den inneren und äußeren Herausforderungen stellen. In diesem Spannungsfeld hat eine engagierte Schulleitung, die eine am Wohl der Kinder und Jugendlichen orientierte Schulentwicklung betreiben möchte, daneben aber auch die Vision einer zu entwickelnden Qualität von Schule und Unterricht.

Diese Vision orientiert sich daran, was ein Kind braucht, also an den vorhandenen Förderbedürfnissen der besonderen Schülerpopulation in einer Schule für Erziehungshilfe, sie muss aber an den vorhandenen realen sächlichen und personellen Ressourcen und Rahmenbedingungen ansetzen, wenn sie in der Realität wirksam werden will. So wie ein Kind dort abzuholen ist, wo es sich befindet, gilt dies auch für ein ganzes System, wie ein Kollegium oder eine Organisation.

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet: Wie kann eine gemeinsame und kooperative Schulentwicklung im Angesicht der gegebenen Ausgangssituation und unter den gegebenen schulpolitischen sowie institutionell und personell geprägten Rahmenbedingungen gelingen und dabei Zukunftsvisionen verfolgen, die aus der sonderpädagogischen Erfahrung und der Anwaltschaft für besondere Kinder mit besonderen Bedürfnislagen erwachsen sind?

Der Verfasser wird in dieser Arbeit das allgemeine Thema am Beispiel der von ihm geleiteten Schule für Erziehungshilfe bearbeiten. Dabei kann und muss sich die theoretische Arbeit immer auf den konkreten Erfahrungshintergrund und die konkrete Schulentwicklung beziehen und geschieht nicht im Elfenbeinturm, sondern stets bezogen auf den sonderpädagogischen Alltag.

In diesem Sinne ist hier zunächst einmal eine Bestandsaufnahme zu erstellen, um die Ausgangssituation mit ihren Rahmenbedingungen, Errungenschaften, und Möglichkeiten, aber auch Limitierungen und Gefahren in den Blick zu bekommen.

Im Anschluss sind die bereits vollzogenen und die noch zu erwartenden Veränderungen in der sonderpädagogischen Landschaft und auch der schulpolitische Hintergrund mit der UN-Resolution und der vor allem daraus resultierenden sonderpädagogischen, also wissenschaftlichen Inklusionsdebatte wie auch der politischen Inklusionsbestrebungen insbesondere im Land Baden-Württemberg darzustellen.

Der theoretische Bezugsrahmen wird dargestellt in einer Sammlung von Theorien und Konzepten, die den Verfasser in seinem Denken wesentlich geprägt haben und die für ihn in seinem sonderpädagogischen Alltag handlungsleitend geworden sind. Sie generieren eine fundamentale Haltung und leiten sein

Denken in den permanenten Verstehensprozessen in der Arbeit mit belasteten und belastenden, also herausfordernden Kindern und Jugendlichen.

Auf dieser Grundlage soll Schulentwicklung beschrieben werden. Es geht um wünschenswerte Schulentwicklung auf der Basis von Erkenntnissen, was Kinder brauchen, um sich gesund entwickeln zu können, und es geht insbesondere um wünschenswerte Schulentwicklung auf der Basis von Erkenntnissen, was die besonderen Kinder und Jugendlichen benötigen, die einen sozialen und emotionalen Förderbedarf haben bzw. – um es in der neuen sprachlichen Regelung der Schulaufsicht zu sagen – die einen sonderpädagogischen Bildungsanspruch im Sinne der Schule für Erziehungshilfe aufweisen und diese Schule besuchen, ob nun direkt in der Schule für Erziehungshilfe als einer Sonderschule oder im Setting einer Außenklasse an einer kooperierenden allgemeinen Schule unter inklusiven Rahmenbedingungen.

Es soll aber nicht nur um Wünsche an die Entwicklung und Weiterentwicklung von Schule gehen, vielmehr sollen auch die tatsächlichen Entwicklungsprozesse in Schule und Einrichtung dargestellt werden, wie sie real in Angriff genommen worden sind – und wie sie real ihre Fortsetzung erfahren sollen.

Schließlich soll ein vorsichtiges Fazit gezogen werden im Hinblick auf die Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit. Dabei gilt es auch, einen kritischen Blick auf den bisherigen Prozess und seine bisherigen Ergebnisse zu werfen und Gelingensbedingungen herauszustellen. Neben den positiven Erfahrungen und gelungenen Entwicklungen sind aber auch die Stolpersteine zu betrachten, die im bisherigen Verlauf eher hinderlich waren und auch für die weitere Entwicklung als nicht förderlich angesehen werden können.

2. Bestandsaufnahme. Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Ein Beginn mit einer Bestandsaufnahme dessen was ist, ist notwendig, um die Ausgangssituation mit ihren Rahmenbedingungen, den Ressourcen, den Potenzialen, den Chancen, aber auch mit den Einschränkungen und Gefahren in den Blick zu bekommen. Schule in ihrer gegenwärtigen Gestalt mit ihrem Geworden Sein aus dem bisherigen langjährigen Entwicklungsprozess gilt es zu verstehen. Nur auf Grundlage dieses Wissens und mit diesem Horizont lässt sich Schule gelingend entwickeln.

Basis der folgenden Darstellung sind der Kenntnisstand und die Erfahrungen des Verfassers aus dem ersten Jahr seiner neu übernommenen Schulleitung. Dazu gehören auch die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den internen und externen, schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern.

2.1. Das Pestalozzi Kinderdorf

Das Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf wurde 1947 von Dr. Erich Fischer gegründet, um Kriegswaisen und obdachlos gewordenen Kindern und Jugendlichen eine neue Heimat zu geben. Weitere Informationen würden hier zu weit führen, sie finden sich aber im Anhang dieser Arbeit:

- So leben und arbeiten wir - Unsere Leitlinien & Grundsätze
- Informationen für Jugendämter
- Dokumentation mit dem Titel „Wie alles begann“.



Abbildung 2: Eine Szene aus der Geschichte des Pestalozzi Kinderdorfes

Heute ist das Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf eine moderne Jugendhilfeeinrichtung für Kinder und Jugendliche, die eine stationäre Form der Jugendhilfe benötigen, mit etwa 120 Plätzen in vor allem familienanalogen Wohnformen, aber auch in einer Mehrschichtgruppe. Das Kinderdorf hat den Anspruch, einen geschützten Rahmen zu bieten, einen sicheren Ort für belastete Kinder und Jugendliche, es ist ein Dorf im Dorf, das aber nicht durch Mauern oder Zäune abgegrenzt ist.

Zum Kinderdorf zählen auch zahlreiche einrichtungseigene Betriebe, in denen Ausbildung stattfindet und die Produkte herstellen im Hinblick auf die hochwertige Selbstversorgung von Kindern und Mitarbeitern, gerade im Lebensmittelbereich (Demeter-Qualität): Gärtnerei, Obstbau, Bauernhof, Schreinerei, Malerei, Bäckerei, Küche und Dorfladen.

Neben den beiden Schulen gibt es seit wenigen Jahren auch eine von der Agentur geförderte Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) sowie eine artemis-Fachstelle, in der alleinerziehende Mütter Beratung und Begleitung bei der Suche nach einem passenden Ausbildungsplatz erfahren.

So präsentiert sich das Kinderdorf mit einer ganzen Palette von Angeboten und Vernetzungsmöglichkeiten. Diese Struktur mit dieser Vielfalt zeichnet die Einrichtung in besonderer Weise aus und macht sie in der Region einzigartig.

2.2. Die Dr. Erich-Fischer-Schule

Unter dem Dach der Dr. Erich-Fischer-Schule am Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf in Stockach-Wahlwies gibt es zwei Schularten, die beide staatlich anerkannt sind:

- die Schule für Erziehungshilfe
Bildungsgänge: Grundschule, Hauptschule, Werkrealschule, Förderschule
- die Einjährige Sonderberufsfachschule
Bildungsgang: Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB).

Im Aufbau begriffen und beim Kultusministerium beantragt ist zudem

- ein Vorqualifizierungsjahr VABO
für unbegleitete jugendliche Flüchtlinge (UMF) ohne Deutschkenntnisse aus der Inobhutnahmestelle des Pestalozzi Kinderdorfes.

Obwohl es hier konzeptionelle, personelle und wirtschaftliche Verzahnungen gibt, geht es im Folgenden unter der Fragestellung dieser Arbeit immer nur um die Schule für Erziehungshilfe.

Der Verfasser ist Schulleiter und darüber hinaus auch Ressortleiter Schule im Pestalozzi Kinderdorf. Das bedeutet, dass er neben den klassischen Schulleitungsaufgaben auch Schulträgeraufgaben wahrnimmt, die Schule also auch zum Beispiel gegenüber der Oberen Schulaufsichtsbehörde in finanziellen und personellen Fragen repräsentiert und vertritt. Er ist fachlicher und disziplinarischer Vorgesetzter aller Mitarbeiter im Ressort Schule und für das Personalwesen und das Controlling in seinem Ressort verantwortlich.

Die Schule für Erziehungshilfe besteht seit 16 Jahren und ist seitdem als eine „Schule am Heim“ bzw. nach heutigem Sprachgebrauch als eine Schule an einer Jugendhilfeeinrichtung staatlich anerkannt. Obwohl alle Lehrer privatrechtliche Arbeitsverträge haben, bedeutet dies, dass für jeden Lehrer bei Einstellung eine Unterrichtsgenehmigung beim Regierungspräsidium Freiburg einzuholen ist. Es bedeutet aber auch, dass die Personalkosten vom Sozialministerium des Landes Baden-Württemberg vollständig refinanziert werden. Darüber hinaus wird pro Schüler noch ein jährlicher stichtagsbezogener Sachkostenzuschuss gewährt. Zusätzlich zahlen die Jugendhilfeträger pro Schüler an 185 Schultagen ein tägliches Schulentgelt. Aus diesen Mitteln muss sich die Schule für Erziehungshilfe in der Einrichtung weitgehend selbst tragen.

Die Schule hat in den verschiedenen Bildungsgängen aktuell etwa 45 Schüler an der Stammschule auf dem Kinderdorfgelände (siehe Lageplan).

Davon leben etwa 20 Schüler im Kinderdorf in familienanalogen Systemen. Sie profitieren von kurzen Wegen und einer engen Vernetzung in den Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Schule und Pädagogik.



Abbildung 1: Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf Wahlwies – Lageplan
Gebäude 21: Schule mit Tagesgruppe

Von wenigen Ausnahmen abgesehen besuchen die anderen Schüler begleitende teilstationäre Maßnahmen in einer Tagesgruppe an drei oder fünf Nachmittagen bzw. eine Soziale Gruppenarbeit (SGA) an zwei Nachmittagen – ebenfalls auf dem Gelände des Kinderdorfes. Auch hier gibt es eine enge Vernetzung und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schule und Pädagogik.

Diese Kooperation ist ein strukturelles Merkmal und Erfolgsmodell in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in Baden-Württemberg. Neben zwei staatlichen Schulen für Erziehungshilfe gibt es hier etwa 90 Schulen für Erziehungshilfe in privater Trägerschaft an Jugendhilfeeinrichtungen, die zumeist entweder der Diakonie, der Caritas oder dem Paritätischen Wohlfahrtsverband als Spitzenverband zugehören. In allen diesen privaten Einrichtungen gibt es verzahnte Leistungen von Jugendhilfe und Schule. Es gibt also keine Beschulung an einer privaten Schule für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg ohne ein begleitendes kooperativ ausgerichtetes pädagogisches Angebot (in der Regel) vom gleichen Träger in einem stationären oder teilstationären Setting.

Neben der Stammschule in Wahlwies, einem Dorf und Stadtteil von Stockach im Landkreis Konstanz in der Bodensee-Region, unterhält die Schule seit zwei Jahren eine staatlich genehmigte Außenklasse mit etwa 10 Schülern an der Gemeinschaftsschule in Eigeltingen unter inklusiven Rahmenbedingungen, deren Schüler im Rahmen von Jugendhilfeleistungen zusätzlich eine Soziale Gruppenarbeit an zwei Nachmittagen und/oder eine systemische Familienberatung im Rahmen eines modularen Inklusionsmodells erhalten.

Diese etwa 10 Schüler sind Schüler der Schule für Erziehungshilfe, verbleiben aber in ihrem angestammten Klassenverband, in dem sie am gemeinsamen Unterricht prinzipiell voll umfänglich teilnehmen. Aktuell verteilen sie sich auf vier Klassen, in denen zwei Sonderschullehrerinnen der Dr. Erich-Fischer-Schule neben dem Lehrer der Gemeinschaftsschule ganz für sie da sind.

Alle Schüler haben auf der Grundlage eines in einem sonderpädagogischen Gutachten herausgestellten sozialen und emotionalen Förderbedarfs einen schulamtlich festgestellten sonderpädagogischen Bildungsanspruch im Sinne der Schule für Erziehungshilfe.

Das Kollegium besteht aus 18 Lehrern auf etwa 15 Stellen. Vier Lehrer sind Sonderschullehrer, die meisten anderen Grund- und Hauptschullehrer oder Fachlehrer mit langjähriger Erfahrung im Sonderschulbereich. Der Stamm des Kollegiums ist seit vielen Jahren konstant, die Fluktuation gering. 20 Lehrerwochenstunden werden vom Staatlichen Schulamt für die Kooperation im Sonderpädagogischen Dienst an allgemeinen Schulen zur Verfügung gestellt, so dass grob gerechnet etwa 14 Lehrerstellen für die eigene Schülerschaft zur Verfügung stehen, davon 11 Stellen für die 8 kombinierten jahrgangsübergreifenden Klassen an der Stammschule und zwei Stellen für die Außenklasse an der Gemeinschaftsschule.

Der Schulleiter beteiligt sich nicht planmäßig am Unterricht, steht aber für Vertretungen zur Verfügung, für Prüfungen und für besondere kritische Situationen, wenn Konflikte mit Schülern durch den Klassenlehrer nicht zu bewältigen sind und eine höhere Instanz erfordern. Wichtig für das Kollegium ist seine Präsenz am Vormittag in der Schule, die er, soweit es seine externen Verpflichtungen zulassen, zu gewährleisten sucht. Er ist der erste Ansprechpartner für Schulämter und Jugendämter und steuert die Aufnahmeanfragen. Zu-

sammen mit dem Klassenlehrer nimmt er an kritischen Hilfeplangesprächen teil und ist in der Kommunikation mit „schwierigen“ Eltern in seinen Beratungskompetenzen gefordert. Er ist auch in der Kooperation mit allgemeinen Schulen tätig und erstellt sonderpädagogische Gutachten zur Klärung des Bildungsanspruchs im Sinne der Schule für Erziehungshilfe. Insgesamt verantwortet er die pädagogische Qualitätssicherung und versteht sich als Motor von Schulentwicklung. Die Schulsekretärin ist an fünf Vormittagen präsent, unterstützt den Schulleiter und bildet mit ihm ein starkes Team.

Als Ressortleiter Schule im Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf hat der Schulleiter neben den Interessen der Schule immer auch zugleich die Interessen der gesamten Einrichtung im Blick, für die er als Ressortleiter Schule einer von fünf Entscheidungsträgern in der Einrichtung ist.

Lebendige Netzwerke auf allen Ebenen zu pflegen, auszugestalten und zu erweitern ist sein besonderes Anliegen. Dies betrifft die interne und externe Kommunikation, Interaktion und kooperative Zusammenarbeit:

- schulintern im Lehrerkollegium
- schulintern schulartübergreifend
- mit dem pädagogischen Bereich des Kinderdorfes: Erziehungsleitung, Hauseltern, Tagesgruppe, Soziale Gruppenarbeit
- mit den Betrieben des Kinderdorfes
- mit dem Therapeutikum des Kinderdorfes
- mit dem Kindergarten des Kinderdorfes
- mit dem Paritätischen Wohlfahrtsverband in Stuttgart

- mit einer großen Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Systemische Familientherapie in Singen
- mit der kinder- und jugendpsychiatrischen Tagesklinik in Radolfzell

- mit privaten und öffentlichen Sonderschulen in der Region
- mit allgemeinen Schulen in der Region im Sinne von Aufgaben im Bereich der Kooperation durch den Sonderpädagogischen Dienst und auch im Hinblick auf Rückschulungen
- insbesondere mit der Grundschule Wahlwies und der Freien Waldorfschule Wahlwies in unmittelbarer Nachbarschaft

- mit dem Staatlichen Schulamt in Konstanz als Unterer Schulaufsichtsbehörde
- mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle in Singen

- mit dem Regierungspräsidium Freiburg, Abteilung 7: Schule und Bildung (ehemals Oberschulamt) als Oberer Schulaufsichtsbehörde
- mit den Seminaren für Lehrerbildung
- mit dem Kreisjugendamt Konstanz in Radolfzell
- mit dem Kommunalverband Jugend und Soziales (KVJS)
- mit der Landesarbeitsgemeinschaft der Schulleiter von Schulen für Erziehungshilfe in privater Trägerschaft in Baden-Württemberg (LAG)
- mit befreundeten Schulleitern von Schulen für Erziehungshilfe
- mit Betrieben in der Region
- mit der Agentur für Arbeit
- mit Bildungspolitikern

2.3. Die schulische Förderung

Im Quartalsbericht Q3-2013 mit dem Schwerpunkt Schule hat der Ressortleiter Schule formuliert:

„In unserer besonderen Schule gehen besondere Lehrer mit besonderen Kindern besondere Wege. Wir versuchen zunächst, die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen in ihrem auffälligen, erwartungswidrigen und oft herausfordernden Verhalten zu verstehen. Daraus entwickeln wir Förderansätze im Hinblick auf ihre soziale und emotionale Entwicklung, geben spezielle Hilfen und begleiten unsere Schüler auf ihrem Weg ganz individuell. Dabei ermutigen wir sie und schaffen Gelingenserfahrungen.“

Die Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) gemäß des kompetenzorientierten Bildungsplanes der Schule für Erziehungshilfe von 2010 bezeichnet dabei einen verbindlichen zirkulären Prozess der individuellen Diagnostik und Förderung. Die Implementierung dieses Bildungsplanes wurde begonnen, ist aber noch nicht in allen Bereichen abgeschlossen.

Es liegt eine differenzierte stufenbezogene Ausarbeitung zum Schulprofil und zu curricularen Zielen und Grundsätzen des Unterrichts vor, sie stellt eine gute Grundlage für den gegenwärtigen schulischen Alltag und die weitere Schulentwicklung dar. Hier sollen kurz einige besondere und übergreifende Aspekte des Schulprofils exemplarisch benannt werden:

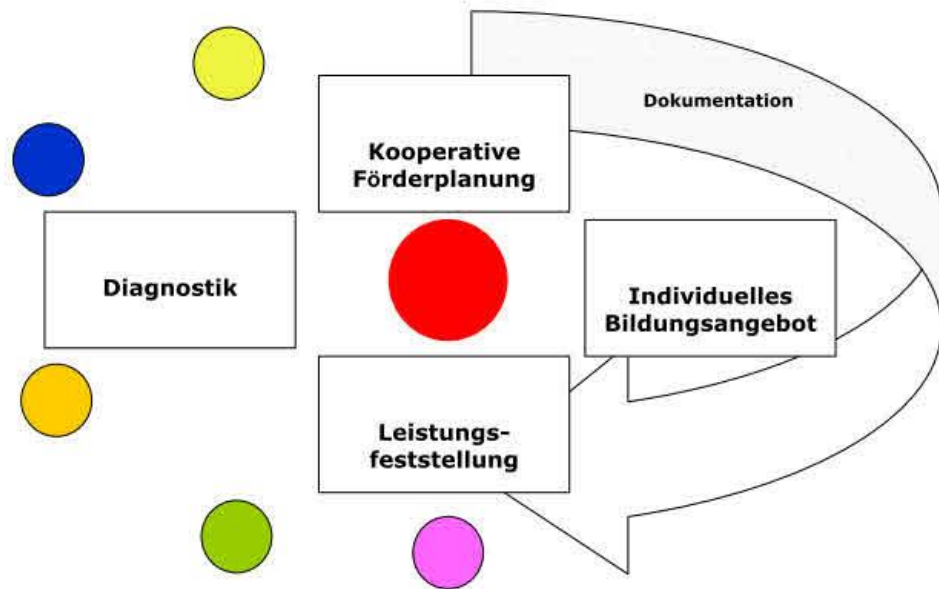


Abbildung 3: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)

- Alle Schüler werden jeden Morgen im Foyer von allen Lehrern persönlich mit Handschlag freundlich namentlich begrüßt.
- Im Interesse einer hoch individualisierten Förderung wird in kleinen Lerngruppen von maximal 8 Schülern unterrichtet.
- Dem erhöhten Bedarf der Schüler an unterstützenden Strukturen wird mit dem Klassenlehrer- bzw. Klassenlehrerteamprinzip, täglich wiederkehrenden Ritualen und festen Regeln, mit Visualisierungshilfen im Unterricht und einem bewussten Leben im Jahreslauf mit seinen Festen Rechnung getragen.
- Lernblockaden und Ängsten von Schülern wird einführend begegnet.
- Die „Insel“ ist ein permanent mit einer Lehrkraft besetzter Raum zum Erholen, Reflektieren, Aussprechen und Planen eines neuen „Starts“ für „gestresste“ Schüler.
- In der Struktur des Stundenplanes wechselt sich kognitives Lernen mit künstlerischen, handwerklichen oder sportlichen Aktivitäten ab, um dem Bewegungsdrang der Schüler gerecht zu werden und sie nicht zu überfordern.

- Es gibt erlebnispädagogische Angebote in allen Klassenstufen, in der Grundstufe zum Beispiel einen regelmäßigen Tag im Wald und auf dem Bauernhof, in der Mittelstufe einen regelmäßigen wöchentlichen Wandertag und eine anspruchsvolle mehrtägige erlebnispädagogische Wanderwoche.
- Es gibt themengebundene Projektwochen, Eurythmie, den Schulsanitätsdienst, nachmittägliche Neigungsangebote (Bogenschießen, Zirkuskünste) und einen von den Schülern organisierten Mülldienst zur Umwelterziehung.
- Die sprachlichen Mitteilungsmöglichkeiten der Schüler werden in täglichen Erzählrunden gefördert.
- Es wird Wert gelegt auf die Anbahnung und den Ausbau der individuellen Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit in freien und angeleiteten Spielsituationen. Es gibt ein bewegtes Pausenangebot.
- Über gezielte Bewegungsangebote aus dem Bereich der Psychomotorik wird eine nachholende und umfassende Förderung der Wahrnehmung und der Sensomotorik verfolgt.

2.4. Schulentwicklung

Was das Lehrerkollegium auszeichnet, das nach dem hier nur grob skizzierten Konzept arbeitet, ist das alle miteinander verbindende Interesse an der Arbeit mit belasteten Kindern, deren schwierige biographische Erfahrungen alle betreffen und denen sie etwas entgegensetzen möchten, das den jungen Menschen hilft, ihren Platz im Leben und in der Gesellschaft zu finden. Und es ist darüber hinaus der innere Zusammenhalt und die gelebte Gemeinschaft, in der einer für den anderen da ist. Dies erweist sich immer dann besonders deutlich, wenn es am nötigsten ist, in schwierigen oder krisenhaften Situationen.

Die meisten der in Vollzeit beschäftigten Lehrer sind Grund- und Hauptschullehrer, älter als 50 Jahre alt, seit mehr als 10 Jahren in der Schule tätig und mit einem großen Erfahrungsschatz ausgestattet. Sie kommen aber gerade bei den zunehmenden herausfordernden Problemlagen an Grenzen und benötigen Unterstützung und Entlastung. Zudem ergeben sich vermehrt gesund-

heitliche Problemstellungen mit häufigen Erkrankungen und auch Langzeiterkrankungen. Die über ihr sonderpädagogisches Studium am besten ausgebildeten Lehrer sind im mittleren Alter, in der Kooperation und in der Außenklasse an der Gemeinschaftsschule tätig, aber leider nicht in der Stammschule, wo ihre besondere Kompetenz auch sinnvoll in der Teamarbeit gebraucht werden könnte. Die jüngeren Kollegen sind in ihrer Aufgabe der Prozessverantwortung als Klassenlehrer hoch engagiert, in der Notwendigkeit, sich hier persönlich und fachlich weiterzuentwickeln aber auch erheblich gefordert. Auch sie benötigen Unterstützung in ihrem Alltag und in dessen Reflektion.

Eine Offenheit für neue Bildungspläne, Förderpläne, Dokumentationsformate oder schulcurriculare Fragen ist im Angesicht häufiger Veränderungen in den letzten Jahren durch neue kompetenzorientierte Bildungspläne (Hauptschule 2004, Förderschule 2008, Werkrealschule 2010, Schule für Erziehungshilfe 2010), Veränderungen in der schulischen Landschaft zum Beispiel durch die neue Gemeinschaftsschule zum Schuljahr 2012/2013 nach dem politischen Wechsel in Stuttgart im Mai 2011 oder die neue Gutachtenstruktur nach ICF-CY aus nachvollziehbaren Gründen nicht hoch ausgeprägt und wird kritisch hinterfragt.

Der Anforderungen sind genug, und Schulentwicklungsarbeit darf keine neue Belastung des Kollegiums darstellen ohne die realistische Aussicht auf einen wirklichen, auch persönlichen Gewinn. Wenn aber neue Wege so vermittelt werden können, dass ein Sinn deutlich wird, wenn es gelingt, eine persönliche und gemeinschaftliche Bedeutung herzustellen, wenn vermittelt werden kann, dass es das Ziel ist, das Schulleben für Schüler und Lehrer stimmiger und weniger konfliktreich zu gestalten, dann kann es gelingen, dieses Kollegium für den Weg einer gemeinsamen Entwicklung zu gewinnen und eine Aufbruchsstimmung zu erzeugen, in der alle zusammenstehen, gemeinsam gerne an einem Ziel arbeiten und einander dabei unterstützen.

Schulentwicklung als innere Qualitätsentwicklung ist eine zentrale Aufgabe, die angegangen werden muss und die nur gemeinsam erfolgreich gestaltet werden kann. Zu ihrer Begründung lässt sich objektiv folgendes sagen:

- Die Schullandschaft verändert sich. Dieser Tatsache haben sich alle Schulen zu stellen. Zum Beispiel sind die Sonderschulen aufgefordert, sich zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) zu entwickeln.
- Es gibt eine Konkurrenzsituation am Markt. Um sicher bestehen zu können, ist das Schulprofil zu schärfen.
- Der Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe 2010 ist weiter umzusetzen. Dazu gehört Entwicklung.
- Als eine Schule am Heim bzw. in einer Jugendhilfeeinrichtung ist die Verbesserung der Zusammenarbeit der verschiedenen Ressorts immer wieder neu anzugehen. Eine gemeinsame und kooperative Entwicklung ist die klare Zielvorstellung aller Ressortleiter.
- Es gibt veränderte Anforderungen und damit neue Herausforderungen durch gewisse Krankheitsbilder, Diagnosen und damit einhergehende Förderbedarfe. Und es gibt Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten besonders herausfordernden Kindern und Jugendlichen. Die Schulgemeinschaft hat sich diesen Problemen zu stellen und daraus zu lernen.
- Der Ressortleiter und Verfasser versteht Schule als eine lernende Organisation. Im Hinblick auf Entwicklung hält er es für hilfreich und notwendig, immer wieder innezuhalten und das eigene Handeln zu reflektieren und neu auszurichten.

Von der Vision des Verfassers von einer guten, gelingenden, gesunden und gesund machenden Schule (siehe Kapitel 6) ist die aktuelle Realität noch ein wenig entfernt. Dabei geht es dem Verfasser zentral um Fragen einer sonderpädagogisch begründeten Haltung in Verbindung mit der Bereitschaft, sich auf konstruktivistische und systemisch-lösungsorientierte Gedanken einzulassen (siehe Kapitel 6) und auf dieser Basis gemeinsam Schule zu gestalten.

Führung muss hier äußerst sensibel agieren. Über Dienstanweisungen lässt sich Schule nicht entwickeln. Lehrer müssen eingeladen, überzeugt, mitgenommen und begleitet werden. So objektiv notwendig Schulentwicklung auch begründet werden kann, ohne die wertschätzende Beteiligung des Kollegiums, die allen ein großes Bedürfnis ist, und ohne dass der Funke überspringt und Resonanz und Begeisterung auslöst, wird es keine Schulentwicklung geben.

2.5. Der Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe

In dieser Schulentwicklung, zu deren Vision (Kapitel 6) noch zu kommen sein wird, spielt der schon mehrfach erwähnte Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe 2010 eine zentrale Rolle. Das Gute daran: Er ist in Baden Württemberg am 01. August 2010 in Kraft getreten und gilt also seit dem Schuljahr 2010/2011 verbindlich. Wenn er in seinem Wesen, in seinem besonderen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Interesse unserer Schüler (und Lehrer) umgesetzt wird, kann er eine große Kraft entfalten. Alle Zukunftsvisionen des Verfassers sind auch über diesen Bildungsplan begründbar.

Wenn auch eine umfassende Darstellung hier den Rahmen sprengen würde, gehören grundlegende Informationen zum Bildungsplan zwingend auch in diese Bestandsaufnahme, weil er den rechtlich verbindlichen Rahmen darstellt, der die Ausgangssituation wesentlich mit gestaltet. Hier sollen einige bedeutsame Aussagen dieses Bildungsplanes, in denen eine grundsätzliche Haltung deutlich wird, kurz beleuchtet werden. Eine Kurzform des Bildungsplanes mit den 13 wichtigsten der insgesamt 93 Seiten befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

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. Diese Beeinträchtigungen sind weder als unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit noch als situationsunabhängige Tatsachen zu verstehen, sondern als Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt, die sich aus Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausgebildet hat. Die von diesen Schülerinnen und Schülern entwickelten Ausdrucksformen nehmen Menschen in ihrer Umgebung in der Regel als Verhaltensauffälligkeiten wahr.

Abbildung 4: „Der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Erziehungshilfe. Aufgaben und Ziele“, Seite 8

Die Darstellung der Zielgruppe geschieht absolut wertschätzend und voller Achtung für das Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen, das hier ganz bewusst in seinem systemischen Kontext betrachtet wird. In der geforderten „Kind-Umwelt-Analyse“ haben etikettierende Zuschreibungen keinen Platz.

Die sonderpädagogische Förderung dieser Schülerinnen und Schüler basiert auf einer differenzierten Person-Umfeld-Analyse. Lehrkräfte und andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule ringen darum, Kinder und Jugendliche mit ihren Erlebens- und Verhaltensweisen im Kontext ihrer komplexen Lebensumstände zu verstehen und ihre individuellen Formen der Erlebnisverarbeitung zu achten. Sie schaffen die Voraussetzungen dafür, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, sich mit ihrem Selbstkonzept, ihrem emotionalen Befinden und ihrem sozialen Handeln auseinander zu setzen. Dies schließt die Berücksichtigung religiöser Welt- und Selbstdeutungskonzepte ein. Schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit bietet eine individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung, deren Aufgabe es ist, eine Passung herzustellen zwischen individuellen Lebens- und Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler, gesellschaftlichen Anforderungen sowie der Ausgestaltung von Bildungs- und Unterstützungsangeboten. Im Zusammenwirken mit Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendhilfe und anderen Erziehungspartnern gestaltet sie die Erziehungs- und Bildungsprozesse so, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Begabungen entfalten sowie ihre individuellen Interessen entwickeln.

Die Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, die Dynamik und innere Logik des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Die Schule bietet einen verlässlichen und Grenzen setzenden Rahmen. Alltagsbezogene und für den Einzelnen bedeutsame Inhalte und Themen werden im Unterricht aufgegriffen. Möglichkeiten für Lösungen aktueller Problemlagen werden erarbeitet. Dies alles trägt zur Verbesserung des Selbstwertgefühls sowie zur Überzeugung bei, selbstwirksam zu sein, und lässt die Kinder und Jugendlichen die Bedeutung schulischen Lernens wieder entdecken beziehungsweise neu entdecken.

Abbildung 5: „Der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Erziehungshilfe. Aufgaben und Ziele“, Seite 8

Wenn von dem „Ringem“ darum gesprochen wird, „Kinder und Jugendliche mit ihren Erlebens- und Verhaltensweisen im Kontext ihrer komplexen Lebensumstände zu verstehen und ihre individuellen Formen der Erlebnisverarbeitung zu achten“, wenn vom „Bemühen“ die Rede ist, „die Dynamik und innere Logik des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen zu verstehen“, und wenn schließlich im Zusammenhang mit der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung von der „Passung“ die Rede ist „zwischen individuellen Lebens- und Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler (...) sowie der Ausgestaltung von Bildungs- und Unterstützungsangeboten“, dann werden die Kinder und Jugendlichen in diesem Bildungsplan in einer Weise angenommen und ernstgenommen, dass diese wertschätzende Haltung und systemisch-konstruktivistische Betrachtungsweise hier den Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung zur Ressourcen- und Lösungsorientierung widerspiegelt. Diese Haltung wird auch im weiteren Verlauf des Bildungsplans wie auch in dazugehörigen Handreichungen des Landesinstituts für Schulentwicklung zum Thema „ILEB“ und „Modul D. Herausforderndes Verhalten“ (beide: Ministerium für Kultus, Stuttgart 2013) in ihrem Geist immer wieder wohltuend deutlich.

2.5.1. Die Bildungsbereiche

„Die Bildungsbereiche beschreiben zentrale Aspekte der Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler, auf die die Schule für Erziehungshilfe ihre Bildungsangebote beziehen muss. Diese Angebote leisten einen Beitrag dazu, in lebensbedeutsamen Situationen Aktivität und Teilhabe sichern zu helfen. Die Bildungsbereiche zeigen durch die genannten Verbindlichkeiten, wie die Schule Gelegenheiten schaffen kann, durch die die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, selbsttätig und selbstverantwortlich Kompetenzen zu erwerben. Entsprechend bietet die Schule pädagogisch aufbereitete Übungsfelder und stellt Hilfestellungen zur Verfügung, damit die Schülerinnen und Schüler Verhaltensmuster, Routinen, Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln können. Dies ermöglicht den Zugang zu einem selbstbestimmten und gleichberechtigten Leben.“

(Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe 2010, Seite 10)

ÜBERSICHT ÜBER BILDUNGSBEREICHE

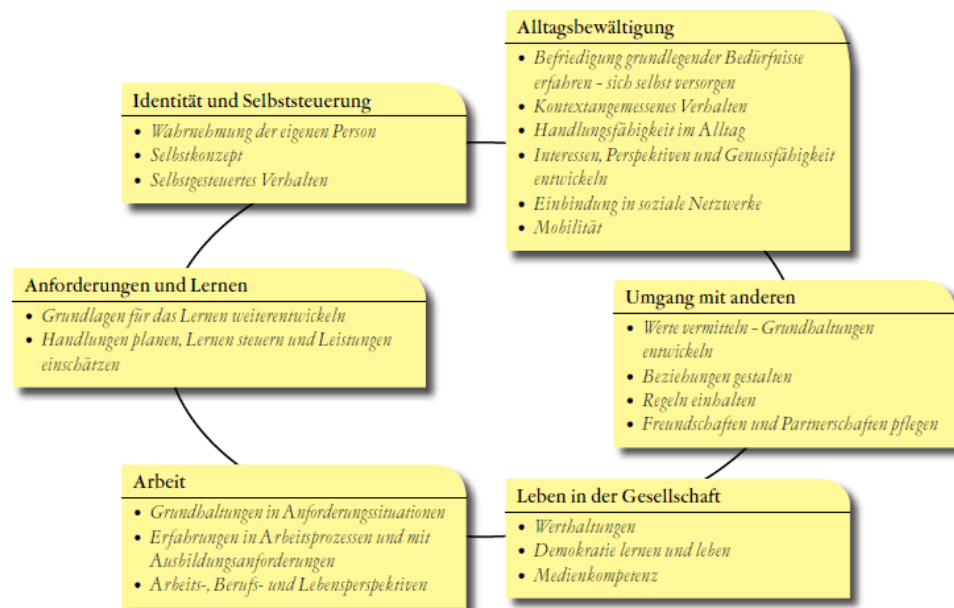


Abbildung 6: Die sechs Bildungsbereiche des Bildungsplans für die Schule für Erziehungshilfe 2010

3. Im Spannungsfeld von UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusionsdebatte

Wenn sich der Verfasser in dieser Arbeit eingehend mit der Schule für Erziehungshilfe als einem sonderschulischen System in Baden-Württemberg befasst und von einem Spannungsfeld spricht, das durch die Inklusionsdebatte im Zusammenhang mit der Ratifizierung der *UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (BRK)* vom 13. Dezember 2006 durch die Bundesregierung im Jahr 2009 ausgelöst worden ist, wenn er gleichzeitig schon im Titel dieser Arbeit eine Vision für diese Schule als einer gesunden und gesund machenden Schule anspricht und im weiteren Verlauf dieser Arbeit (siehe Kapitel 6) ausbreiten wird, dann wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass der Verfasser zumindest diesen Sonderschultyp grundsätzlich befürwortet und ihm auch Bedeutung im Sinne eines Zukunftsmodells beimisst.

Damit hat er eine Position bezogen, die in der Inklusionsdebatte von radikalen Gegnern des Sonderschulwesens zwar nur dem „Beharrungsvermögen des Systems“ (K. Ehrhardt, LAG GLGL.¹ In: Protokoll UAG Inklusion der „Grünen“, 2012, Seite 8) und dessen selbsterhaltendem Interesse zugeschrieben wird, die er gleichwohl aber fachlich begründen kann.

Wer sich dazu entschieden hat, als Lehrer an einer Sonderschule mit sozial und emotional belasteten Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, der muss diese jungen Menschen mit all dem, wie sie sich zeigen und womit sie ihn konfrontieren, mögen können. Wer diesen Beruf über Jahre ausübt und diese jungen Menschen begleitet, Ihnen beisteht und sie annimmt mit jeder Faser ihrer Persönlichkeit und mit ihrem oft erwartungswidrigen und herausfordernden Verhalten, wer sich auf den Weg macht, sie zu verstehen, um einen Zugang zu ihnen zu finden, wer sie aushält in schwierigen Zeiten, wer ihnen immer wieder Wege zeigt und sich Wege von ihnen zeigen lässt, wer im Umgang mit ihnen geduldig ist und sich nicht aus der Ruhe bringen und entmuti-

¹ Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen“
K. Ehrhardt ist Journalistin und Mutter von Henri

gen lässt, wer sie niemals aufgibt, auch wenn sie sich selbst schon aufgegeben haben, wer an sie glaubt und an ihre Fähigkeiten, die sie bei allen Einschränkungen immer auch haben, wer sich über ein normales Maß hinaus für diese jungen Menschen einsetzt, weil sie diese Unterstützung benötigen und mitunter sonst niemanden haben, der für sie da sein und gerade jetzt an ihrer Seite sein könnte, wer so handelt, obwohl ihn diese Kinder und Jugendlichen nicht selten an Grenzen bringen, wer so viel Einsatz zeigt, ohne damit rechnen zu können, dass er sich auszahlt und ein junger Mensch vielleicht sogar nach Jahren noch einmal in die Schule kommt (was mitunter geschieht), seinen alten Lehrer besucht und sich bedankt ... wer so handelt und sich entschieden hat, sich als Lehrer mit seiner ganzen Person einzubringen und seine Beziehung anzubieten, der hat diese Kinder und Jugendlichen in sein Herz geschlossen.

In sein Herz geschlossen ... eingeschlossen ... inkludiert, ... und das unabhängig von jeder Debatte darum. Das ist wahre gelebte Inklusion, das ist die schulische Inklusion, die Kinder brauchen und die ihnen gut tut.

Demgegenüber sprechen radikale Sonderschulgegner in der öffentlichen Diskussion immer wieder von der „Aussonderung“, die im Sonderschulsystem betrieben werde. *A. Palzer* von der LAG GLGL (In: „Inklusion muss Schule machen – aber welche?“ S.11) plädiert zum Beispiel dafür, die „in Deutschland perfektionierte Aussonderungskultur zu durchbrechen und einen Mentalitätswandel anzustoßen“.

Deutschland hatte und hat zum Teil noch ein hervorragend ausdifferenziertes hoch professionelles sonderschulisches System zum Wohl von Kindern mit Behinderungen. In sonderschulischen Systemen werden keineswegs Kinder ausgesondert, wie immer wieder gern ideologisch argumentiert wird, vielmehr werden hier Kindern mit entsprechenden Bedarfen gute, angemessene und behinderungsgerecht ausgestattete Förderorte zur Verfügung gestellt, die ihrer je besonderen und passenden individuellen Förderung zu Gute kommen, weil Kinder hier das bekommen können, was sie benötigen.

Kinder, die mit einem gutachterlich und schulamtlich festgestellten Förderbedarf und Bildungsanspruch im Sinne der Schule für Erziehungshilfe die allgemeine Schule verlassen können, erfahren dies als Chance und blühen auf, weil sie jetzt Lernbedingungen erfahren, die ihnen helfen, ihr Potenzial zu entfalten. An der allgemeinen Schule haben sie permanente Erfahrungen von Scheitern, Misslingen und sozialer Ausgrenzung gemacht.²

Die im sonderpädagogischen Dienst der Sonderschule tätigen Sonderschullehrer machen Unterstützungsangebote für Schüler und Lehrer der allgemeinen Schule und versuchen einen Wechsel an die Sonderschule zu vermeiden, wo immer es möglich ist. Der Verbleib eines Kindes an einer allgemeinen Schule ist aber dann nicht mehr sinnvoll, wenn es mit seiner Emotionalität und seinem Verhaltensrepertoire immer wieder schulische Misserfolge erfährt und so mehr und mehr zum Außenseiter wird und eine Etikettierung erfährt, die es beschädigt. Eine Beschulung und besondere Förderung in einer von den Förderbedingungen auf das Kind zugeschnittenen Schule ist dann eine große Entlastung und kann von ihm wie eine Erlösung erlebt werden.

Wenn von der *BRK* gesprochen wird, wird zumeist der *Artikel 24 (Bildung)*³ zitiert, es lohnt sich aber auch ein Blick auf zwei weitere Artikel:

Artikel 5 – Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung

(4) Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.

Artikel 7 – Kinder mit Behinderungen

(2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

² Ein Auszug aus einem aktuellen sonderpädagogischen Gutachten des Verfassers vom 30.03.2014, in dem diese belastende Situation eines Erstklässlers an der allgemeinen Schule eindrücklich zum Ausdruck kommt, befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

³ Der *Artikel 24 (Bildung)* der *BRK* befindet sich im Wortlaut im Anhang dieser Arbeit

Diese beiden Artikel sind insofern von besonderer Bedeutung, als einerseits dem „Wohl des Kindes“ Vorrang eingeräumt wird und andererseits klar betont wird, dass „besondere Maßnahmen“ nicht dem Diskriminierungsverbot unterliegen. Dies wird gerne unterschlagen.

Aber auch im *Artikel 24* – in dem es um das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung geht, um ihre Gleichberechtigung, um ein integratives (inklusives) Bildungssystem auf allen Ebenen, lebenslanges Lernen, das Bewusstsein der Würde, das Selbstwertgefühl und dessen volle Entfaltung, die Achtung der Menschenrechte, der Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt, die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabungen, der Kreativität und der körperlichen und geistigen Fähigkeiten sowie die Befähigung zu einer wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft – auch hier steht nirgendwo etwas von einer Schule für alle.

Die Idee einer Schule für alle wird aber von radikalen Inklusionsbefürwortern als utopische Heilsvorstellung gänzlich unkritisch dogmatisch und hoch ideologisch propagiert. Es besteht die „Gefahr, dass die heilpädagogischen Bedürfnisse bestimmter Kinder in der Heterogenität einer Schule für alle zu kurz kommen“ (Speck, 2011, Seite 86), weil man diesen Bedürfnissen auch mit dem Prinzip der Individualisierung des Lernens in einer allgemeinen Schule nicht hinreichend gerecht werden kann.

„Eine Schule für alle ist im Grunde eine Metapher. Sie steht für eine gute alte pädagogische Idee. Wie schwer und bislang unmöglich es war und ist, diese in Praxis umzusetzen, belegen die Geschichte und auch die Gegenwart.

Die Vorstellung, dass alle Schüler in unbegrenzter Vielfalt, von den hochbegabten bis zu den schwer- und mehrfach behinderten, in einer Schule bzw. Klasse nicht nur willkommen sein sollen, sondern auch das Optimum ihrer Lernleistungen erreichen können, ist geradezu mit der Quadratur des Kreises zu vergleichen. Abgesehen von der gesellschaftlich fragwürdigen Umsetzbarkeit eines auf totale Vielfalt umgebauten Schulsystems besteht die Gefahr, dass bei der gegenwärtigen Priorisierung des Prinzips der sozialen Teilhabe nicht nur die spezielle Lernförderung zu kurz kommt, sondern auch das persönliche Bedürfnis bestimmter Schüler nach einer psychisch und sozial adäquaten Lernumgebung. Es fühlt sich nicht jedes lernende Kind in jeglicher Umgebung wohl. Auch in der „inkluisiven“ Schulklasse kann sich ein Kind „exkludiert“ fühlen.“

(Speck, 2011, Seite 89)

Eine Schließung aller Sonderschulen, wie sie in der öffentlichen Diskussion um eine „Schule für alle“ in einer diffamierenden Kampagne gegen die Sonderschulen immer wieder gefordert wird, könnte „irreversible Schäden“ anrichten, „wenn für Kinder mit außergewöhnlichen pädagogischen Bedürfnissen keine adäquaten Förderinstitutionen mehr bestünden.“ (Speck, ebd.) Lösungen von Fragen zur zukünftigen Beschulung von Kindern mit Behinderungen „liegen nicht in den Extremen und in dem mit ihnen verbundenen Rigorismus.“ (Speck, 2011, Seite 91)

In der wissenschaftlichen Diskussion wird von niemandem bestritten, dass ein Teil von Schülern mit Behinderungen zukünftig in allgemeinen Schulen integriert oder inkludiert werden kann – unter bestimmten Voraussetzungen, die die Ausstattung mit sächlichen und personellen Ressourcen betreffen.⁴

„Inklusion darf aber nicht zum Zwang werden.“ (Speck, 2011, Seite 90) „Es müssen unterschiedliche Wege offengehalten werden“ und „ich glaube nicht, ...“ sagt *Bernd Ahrbeck*, „...dass der inklusive Weg immer der richtige ist.“ (Ahrbeck, 2012) Diese Einschränkung muss gemacht werden. Und zur Unterscheidung, welches Kind welche Förderung an welchem Förderort braucht, ist eine Klärung auf fachlicher Basis unter Berücksichtigung des Elternwahlrechts angebracht, ideologische Betrachtungen führen ins Abseits.

Letztlich geht es um den „Zugang zu einem selbstbestimmten und gleichberechtigten Leben“ (siehe Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe im letzten Kapitel). Und da braucht es auch Differenzierungen nach Behinde-

⁴ Aber selbst bei den Schülern mit einem Bildungsanspruch im Sinne der Förderschule, die die meisten Fachvertreter zu einem großen Teil für inkludierbar halten, betont *Hiller* nach *Ahrbeck* (2011), dass die schulische Integration oder gar Inklusion die zentralen Lebensprobleme dieser Schülergruppe nicht löse. Dies sei eine Illusion, die die Macht der äußeren Lebensrealität verkenne. Auch unter veränderten schulischen Bedingungen gehörten diese Kinder zu den Ausgegrenzten, aufgrund ihrer Herkunft und weiteren Lebensperspektive (nach *Ahrbeck*) *Hiller* kritisiert das stillschweigende Dogma, „die Angebote und Anforderungen der allgemeinen Schulen [seien] ausnahmslos für alle nützlich und zweckdienlich.“

(*Hiller*, 2010, Seite 403, zitiert nach *Ahrbeck*, 2011, S. 50)

rungsarten. Eine Zwangsinklusion aber führt eher zu einer verschärften Exklusion bestimmter Schüler und darf getrost als ein ideologischer Unfug und „Inklusionswahnsinn“ bezeichnet werden, wie der Verfasser es kürzlich von einer Jugendamtsleiterin vernehmen konnte.

Ein „Zugang zu einem selbstbestimmten und gleichberechtigten Leben“ (a.a.O.) muss sichergestellt werden. Das ist eine gesellschaftliche und im engeren Sinne auch eine schulische Aufgabe.

Im diesem Sinne hat *Josef Kraus*, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, am 18. Mai 2014 in der Sendung der ARD „*Günther Jauch - Mit Down-Syndrom aufs Gymnasium - Freie Schulwahl für behinderte Kinder?*“ die folgende wichtige Unterscheidung getroffen. Er hat die Frage gestellt und verneint, ob der Weg der schulischen Inklusion als der angemessene und richtige Weg für alle gelten kann oder ob nicht eine schulische und gesellschaftliche Integration/Inklusion als Ziel für alle von uns verfolgt und angesehen werden sollte, womit einerseits den Vorgaben der UN-Konvention absolut Rechnung getragen wäre und andererseits behinderte Kinder eine Förderung erhalten könnten, durch die sie überhaupt erst befähigt würden, dieses Ziel zu erreichen.

Bernd Ahrbeck, der das grundsätzliche Recht auf eine gemeinsame Beschulung für einen großen Fortschritt ansieht, betont aber auch, dass

„eine gemeinsame Beschulung für ein Kind, das eine Behinderung aufweist, doch nur dann Sinn (macht), wenn ihm diese Beschulungsform persönlich dienlich ist; wenn sie ihm hilft, in der Schule und im späteren Leben besser zu Recht zu kommen.“ (*Ahrbeck, 2012*)

Nach *Ahrbeck* müssten insofern verschiedene Wege offengehalten werden, von einer radikalen institutionellen Entdifferenzierung hält er wenig. „So sind Kinder mit massiven Verhaltensstörungen oft nur sehr schwer zu integrieren.“ Und weiter: „Es gibt weltweit kein tragfähiges Modell, in dem eine totale Inklusion für diese Personengruppe funktioniert.“ (ebd.)

Aber auch im Hinblick auf die Schüler mit einer Beeinträchtigung im Lernen stellt sich für *Ahrbeck* (2012) die

„Frage, ob man für bestimmte Kinder weiterhin spezielle Schulangebote bereithalten sollte. Für Kinder nämlich, die in inklusiven Klassen nicht gut zurechtkommen. Besonders sensible Kinder, Kinder, die sich leicht gemobbt fühlen, oder Kinder, die einen stabilen, vertrauten Rahmen brauchen, kommen oft in kleinen überschaubaren Gruppen mit engeren, intensiveren Bindungen besser zurecht.“ (Ahrbeck, 2012, S.2)

In der öffentlichen Diskussion scheinen sich gerade eher vorsichtige und kritische Stimmen zu melden, was vielleicht auch mit dem Fall des 11-jährigen Henri aus Walldorf, einem Kind mit Down-Syndrom zu tun hat, den seine Mutter aufs Gymnasium schicken möchte, weil seine Freunde aus der Grundschule auch dorthin wechseln. *Wulf Rüska*m zum Beispiel kommentiert in der Badischen Zeitung vom 15.04.2014:

„Das Nachdenken über Inklusion sollte aber nicht beim moralischen Anspruch, sondern an den Bedürfnissen der Kinder ansetzen – und damit bei pädagogischen Fragestellungen. (...) Die entscheidende Frage muss sein: Was hilft dem Kind am besten in seiner Entwicklung?“

Und schließlich: „Selten gefragt wird jedoch beim Vorurteil gegen die „Sonder“-Schule, wie groß deren Integrationserfolge aufs ganze Leben gesehen sind.“ (*Rüska*m, ebd.)

Auch der *„Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen“ (BVkE)* wendet sich in einem Positionspapier vom 13.09.2013 gegen den Zwang zur Inklusion. Aufgrund der Erwartung möglichst störungsfreier und effizienter Lernprozesse bei Eltern von Schülern in allgemeinen Schulen wird die Gefahr einer Stigmatisierung der Schüler mit einem emotionalen und sozialen Förderbedarf gesehen, weil durch sie Störungen vorprogrammiert seien. Insbesondere gelte das für die Gruppe der Schüler mit einem externalisierend ausagierendem Verhalten, auf die die allgemeine Schule nicht eingestellt sei. Und auch die andere Gruppe mit dem eher internalisierenden Verhalten, die eher ängstlichen und unsicheren jungen Menschen, die sich zurückziehen und nicht auffallen, „bleiben inkludiert häufig ohne adäquate Förderung.“ (*BVKE*, 2013, S.5)

„Inklusion schafft eben noch keine Förderqualität. Daher sind die Schulbiografien junger Menschen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ohne entsprechende Hilfe in hohem Maß vom Scheitern bedroht.“

(*ebd.*)

„Zwar würde in einem inklusiven Schulsystem vorgesehen, dass die allgemeine Schule der Ort der notwendigen sonderpädagogischen Förderung wäre, jedoch sehen die Schulgesetze schon heute in einigen Bundesländern ‚nach Ausschöpfung aller Möglichkeiten der sonderpädagogischen Unterstützung‘ das Ruhen der Schulpflicht vor, wenn die bestehenden Schwierigkeiten nicht erkennbar gemildert oder gelöst werden oder wenn der betroffenen Schule (also den anderen Kindern und Jugendlichen oder den Lehrkräften) die weitere Integration der Betroffenen nicht zuzumuten ist.

Die individuell und sozial benachteiligten Schüler und Schülerinnen würden zusätzlich in erheblichem Maß strukturell an der Verwirklichung von Teilhabe gehindert. Für sie könnte sich ein gut gemeintes, aber unzureichend abgesichertes Bemühen um Inklusion tatsächlich als deren Gegenteil erweisen und zu langfristigem gesellschaftlichem Ausschluss beitragen.“

(*BVKE, 2013, S.6*)

Birgit Herz (2014) weist darauf hin, dass sich bei der Zielgruppe der hier gemeinten Kinder (unabhängig von der verwendeten Terminologie: Verhaltensstörungen, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Erziehungshilfe oder SEBD – Social, Emotional and Behavioral Difficulties) „das Spannungsverhältnis zwischen Inklusionsmentalität und –realität überdeutlich (zeigt)“ (*Herz, 2014, Seite 7*)

„Für den Erfolg einer integrativen Schule ist es von großer Bedeutung, wie sie mit den verhaltensauffälligen Schülern umgeht. (...) Verhaltensauffällige Kinder bilden keine klar definierte Kategorie, weshalb Fördergelder und Ressourcen in der Regel nicht einzelnen Kindern zugesprochen werden. Solche Kinder stellen eine große Belastung für die Lehrkräfte dar und sind bei Gleichaltrigen meist wenig beliebt und oft gefürchtet. Verhaltensauffälligkeiten bilden den wichtigsten Faktor bei frühzeitigen Schulabbrüchen.

Es ist entscheidend, ob die Schule eine haltende und Grenzen setzende Umwelt verkörpert, wobei es den Lehrkräften gleichzeitig gelingt, die innere Welt dieser Kinder zu verstehen und sie in ihrer Autonomie zu fördern. Verhaltensprobleme sind nicht nur situativ zu verstehen, sie basieren in vielen Fällen auf einer Geschichte von Vernachlässigung, Ausgrenzung, sozialer Deklassierung und oft von Erfahrungen von Missachtung und Gewalt.“

(*Fitzgerald Crain, 2013, Seite 37*)

Birgit Herz argumentiert in ihrem wegweisenden Aufsatz⁵, in dem sie sich gegen eine „politisch affirmative Inklusionsapologetik“ (*Herz, 2014, S. 6*) wendet, nicht nur gegen eine von manchen Vertretern der Sonderpädagogik geforderte

⁵ *Birgit Herz* (2014), Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 01/2014

Dekategorisierung und kann darlegen, dass sie „anstelle der damit intendierten Befreiung von Stigmatisierung und Ausgrenzung [vielmehr] zu einer Verschärfung von Exklusion (führt)“ (*Herz, ebd.*), sie bringt auch die oft ausgesparte gesellschaftliche Dimension mit in die Debatte ein und benennt das „Spannungsverhältnis zwischen rhetorischer Inklusionsprogrammatisierung und der bildungsökonomisch buchstabierten sozialen Realität“ (*Herz, ebd.*).

„Inklusion ist allerdings kein pädagogischer, sondern ein gesellschaftspolitischer Begriff. Es ist bemerkenswert, dass in einer historischen Epoche, in der sich vor allem in der Soziologie ein breiter Diskurs über Exklusion etabliert hat, in bestimmten Kreisen der akademischen Sonderpädagogik das Thema Inklusion Hochkonjunktur hat.“ (*Herz, ebd.*)

Der Grundgedanke der integrativen oder inklusiven Schule sei emanzipatorisch, sagt *Crain*, aber der „neoliberale Grundgedanke des globalen, fortwährenden und lebenslangen Wettbewerbs zwischen den Menschen, den Gesellschaften, den Staaten widerspricht dem Grundgedanken der integrativen Schule. Es ist das Gegenteil dessen, was man sich unter Inklusion beziehungsweise unter Heterogenität oder „Diversity“ vorstellt.“ (*Crain, 2013, S.7*) *Birgit Herz* führt diesen Gedanken ebenfalls aus:

„Exklusion wird verschärft durch den globalen neoliberalen Umbau, der auf der Wettbewerbs- und Leistungsorientierung einer ‚exklusiv‘ auf Kapitalakkumulation ausgerichteten Dominanzkultur basiert; dies schließt weite Teile der Bevölkerung von der Teilhabe am symbolischen, kulturellen, sozialen und materiellen Reichtum der Sozialwelt aus.“

(*Herz, 2014, S.6*)

Sowohl *Herz* als auch *Crain* (a.a.O.) sprechen beide die Befürchtung aus, dass die BRK von 2006 durch eine neoliberal ausgerichtete Politik dazu missbraucht werden könnte, im Bildungsbereich zu sparen, also teure Maßnahmen im sonderschulischen Bereich abzubauen und die notwendigen Ressourcen für ein inklusives System nicht zur Verfügung zu stellen.

Exklusion zeigt sich auch noch in anderer Gestalt. Die weiter vorn⁶ vom *BVKE* angeführte Praxis einiger Bundesländer, erwartungswidrig agierende Schüler beim Scheitern in allgemeinen Schulen von der Schulpflicht bereits in jungen Jahren zu befreien und auszusuchen, kennt der Verfasser aus eigener Erfahrung aus dem Bundesland Brandenburg, wo er für einen Jugendhilfeträger im

⁶ Siehe das Blockzitat auf Seite 31 dieser Arbeit

Jahr 2010 einen Schulantrag zur Errichtung einer Schule für Erziehungshilfe in einer privaten Jugendhilfeeinrichtung gestellt hat und sich mit den dortigen Realitäten im allgemeinen und sonderschulischen Bereich wie auch im Bereich der Jugendhilfe vertraut machen konnte.

Im Land Brandenburg gibt es Schulen für Erziehungshilfe nur von Klasse 1-6. Im Anschluss gibt es eine Zwangsinklusion für alle in die Oberschulen (Klasse 7-10), die aber nicht bei allen erfolgreich verläuft. Sonderschullehrer stehen in diesen Oberschulen zur Verfügung, allerdings in sehr kleiner Zahl. Wenn Schüler in der Oberschule den Rahmen sprengen, ist man recht schnell zu Ausschulungen bereit, und dies bereits in Klasse 7. Für das System Schule ist der Fall damit erledigt. Die Jugendhilfe versucht diese Jugendlichen irgendwann wieder von der Straße einzusammeln. Dann werden Jugendhilfemaßnahmen in anderen Bundesländern finanziert, gerne auch in Baden-Württemberg, gerne auch in Einrichtungen mit angeschlossener Schule für Erziehungshilfe. Aus der Statistik fallen diese Jugendlichen aber heraus, so gibt es wenigstens statistisch betrachtet und offiziell im System Schule des Landes Brandenburg kein Problem. Die andere Alternative ist eine Jugendhilfemaßnahme im Land Brandenburg selbst. Die Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe gibt eine Broschüre heraus mit 44 Bildungsangeboten für Schulverweigerer (kobra.net, 2009), von denen der Verfasser vier Projekte in Potsdam kennenlernen konnte, die eine Lernumwelt gestaltet haben, von der der Verfasser angetan war. Wenn diese Jugendlichen prüfungsreif waren, wurden sie zu einer Schulfremdenprüfung an einer allgemeinen Schule angemeldet. Hier wurden erfolgreiche Modelle der Jugendhilfe installiert und hier werden sie auch gelebt. Dass aber das System Schule hier die Verantwortung vermeidet und auf eine menschenverachtende Weise schulische „Drop-outs“ produziert und sich mit Statistiken brüstet, die mehr verschweigen als sie aussagen, war eine einschneidende persönliche Erfahrung, der Verfasser zur Kenntnis nehmen musste. Der Schulantrag erfuhr natürlich keine Genehmigung durch das Ministerium *MBS* in Potsdam.

Solche Erfahrungen möchte der Verfasser in Baden-Württemberg, das als letzte Bastion der Sonderpädagogik gelten kann, nicht machen. Noch ist in Baden-Württemberg aber der „inklusive Umbau des gesamten Schulsystems“ (*Poreski*⁷, 2013) auf der Agenda. Die bisherigen Sonderschulen sollen sich zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) entwickeln, in denen zukünftig sehr viel weniger Unterricht stattfinden soll und die sich selbst auch zu inklusiven Schulen entwickeln sollen (vgl. *Poreski*, ebd.). Wenn auch

⁷ *Thomas Poreski* ist sozialpolitischer Sprecher der Fraktion GRÜNE im Landtag von Baden-Württemberg. Er ist Mitglied im Bildungs-, Sozial- und Integrationsausschuss.

in persönlichen Statements von Verantwortlichen immer wieder zu hören ist, dass die Schule für Erziehungshilfe in diesem Umbauprozess einen Sonderstatus hat, so ist die Gefahr des Verlusts eines notwendigen sonderschulischen Angebots auch in Baden-Württemberg noch nicht völlig gebannt und braucht ein eindeutiges, auch politisches Eintreten für die Sache.⁸ In Hamburg, das schon früh auf Inklusion gesetzt hatte, kehrt man inzwischen für bestimmte Kinder wieder zu eigenständigen Lösungen außerhalb der allgemeinen Schule zurück, während aber in Nordrhein-Westfalen vom neuen Schuljahr 2014/2015 an eine ganz Reihe von Förderschulen⁹ geschlossen werden.

Hoffnungsvoll stimmt beim Eintreten für den Erhalt der Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg die Tatsache, dass sich die meisten Schulen in privater Trägerschaft befinden und Teil von Jugendhilfeeinrichtungen sind, auf die die staatliche Schulaufsicht keinen direkten Einfluss hat. Ein weiterer Faktor sind die diesbezüglich eindeutig positionierten Spitzenverbände und die verzahnten Ganztagesangebote zusammen mit den Trägern der Jugendhilfe.

Hoffnungsvoll stimmt auch die zunehmende fachliche Diskussion und Positionierung renommierter Sonderpädagogen, die auch mit empirischen Befunden aufwarten können, die deutlich machen, dass gerade die Zielgruppe der sozial und emotional beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen zu einem erheblichen Teil Förderbedarfe haben, denen unter inklusiven Rahmenbedingungen nicht Rechnung getragen werden kann.

In diesem Sinne trägt *Stephan Ellinger* (2012) empirische Ergebnisse zu den Effekten inklusiver Beschulung bei verhaltensauffälligen Kindern zusammen und kommt zu der Aussage, dass es in Deutschland „keine belastbaren empirischen Befunde (gibt), die integrative Beschulung von Schülern mit Verhaltensstörungen in der Halbtagsschule nahe legen“, aber „positive Befunde und vielversprechende Ansätze in Ganztagschulen“. Schüler mit Verhaltensstö-

⁸ So hat der Verfasser (wie andere Schulleiter-Kollegen auch) Vertreter der Politik und der Gewerkschaft in die Schule und Einrichtung eingeladen, um ihnen vor Ort ein realistisches Bild zu vermitteln und eine fachliche Diskussion zu führen.

⁹ Der Begriff der „Förderschule“ ist in Nordrhein-Westfalen der allgemeine Begriff für Sonderschulen

rungen gehören demnach in Regelschulen zu den Außenseitern und sind die am meisten abgelehnte und isolierte Gruppe von allen. Je heterogener die Gruppe, desto stärker ist die Ausgrenzung. Hyperaktive Kinder sind besonders bei Lehrern unbeliebt, weil sie mehr als alle anderen das soziale Geschehen dominieren. Und was den Einfluss von Schülern mit Verhaltensstörungen auf das Verhalten von Regelschülern betrifft, so begünstigt die Freundschaft mit ihnen im Jugendalter aggressives Verhalten, Alkoholmissbrauch, das Rauchen von Nikotin und Marihuana sowie Suizidalität bei den Regelschülern. Dies kann getrost als soziales Dynamit angesehen werden.

Nach *Ellinger* (2012) brauchen Risikokinder und traumatisierte Kinder einen „sicheren Ort“, um zurechtzukommen, und Kinder mit unsicheren Bindungsmustern sind am effektivsten in einer ganztägigen Beziehung zu fördern.

Martina Hoanzl (2014) hat in ihrem Schlussvortrag auf dem Fachtag E am 4.6.2014 in Stuttgart die These vertreten, dass die Inklusion von emotional hoch belasteten Kindern besonders schwierig ist und dass eine „intensive Bindungs- bzw. Beziehungskultur in kleinen Gruppen für sie ‚not-wendig‘ ist“.

„Wenn eine intensive und zugleich einschätzbare Kleingruppen-Beziehungs- und Lernkultur in inklusiven Settings für „schwierige Kinder“ nicht gesichert ist, verkehrt sich die Inklusion von Kindern mit sozialem und emotionalem Förderbedarf in ihr Gegenteil – in wiederholte Ausgrenzung und Exklusion.“

(*Hoanzl*, 2014)

Hoanzl begründet ihre These 1. neurologisch (Spiegelneurone), 2. mit einer pädagogischen Theorie des Lernens unter Hinweis auf die Abhängigkeit des Gelingens von Lernprozessen von Beziehungsprozessen und damit verbundenen Emotionen und 3. psychologisch im Zusammenhang mit der Frage der Gruppenfähigkeit von emotional (hoch) belasteten Kindern im Hinblick auf deren dysfunktionales Mentalisieren¹⁰ und ihre mangelnde Affektregulation:

„Die **Gruppenfähigkeit**¹¹ von emotional (hoch) belasteten Kindern entscheidet wesentlich über das Gelingen oder Misslingen von Inklusion.“

¹⁰ *Peter Fonagy, Mary Target et al.* (2011), Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

¹¹ Alle Hervorhebungen stammen aus dem Original, der Powerpoint-Präsentation von *Martina Hoanzl*

Zentral ist die Frage: Wieviele **andere Menschen** kann ein emotional (hoch) belastetes Kind **ertragen**?

‚Erträglich‘ bzw. ‚einschätzbar‘ werden **andere Menschen** erst, wenn ich ihre Gefühle, Intentionen und Gedanken **lesen** kann (vgl. *Schulz-Venrath*).

Wir **mentalisieren**, wenn wir uns **annäherungsweise** bewusst werden, was in einem **anderen Menschen** bzw. in **uns** selbst **vorgeht**. Fonagy hat es auf die prägnante Formel gebracht: ‚Having Mind in Mind‘.

Mentalisieren ist eine kognitive bzw. emotionale Leistung, die erst **erworben** werden muss. Dazu braucht es ein verlässliches, feinfühliges, selbstreflexives Gegenüber, weil sich der Mensch **nur durch den Anderen** selbst erkennen kann (Affektspiegelung etc.).

Wenn **ungünstige Beziehungserfahrungen**, Stress und innerpsychische Konflikte die kindliche Psyche überfordern, nimmt die Mentalisierungsfähigkeit deutlich ab. Konkret: Die **Reflexivität** ist **massiv eingeschränkt** und die Kampf- bzw. Fluchtreaktionen nehmen massiv zu. Dann genügt ein Blick und das Kind schlägt zu, weil kein psychischer **‚Pause-Knopf‘** (Reflexion) gedrückt werden kann.

Dysfunktionales Mentalisieren ist Ausdruck massiv belastender Beziehungserfahrungen und zementiert verhaltensauffällige Kinder in ihrer Problemlage bzw. **verschärft** diese weiter, wenn eine **‚Nachreifung‘** z.B. in schulischen Beziehungsangeboten nicht ermöglicht wird. Das erschwert die Inklusion ‚schwieriger Kinder‘ massiv bzw. bringt diese zum Scheitern.

Je weniger die Mentalisierungsfähigkeit im Kind selbst entwickelt ist, umso massiver ist der innere ‚Kraftaufwand‘, sich auf Andere einlassen bzw. einstellen zu können. Hier zeigt sich der **Grad der ‚Gruppenfähigkeit‘** emotional (hoch) belasteter Kinder.

Die **massiven Problemlagen** von verhaltensauffälligen Kindern **wurzeln direkt in den Beziehungserfahrungen** mit sich und anderen! Deshalb können diese auch nur durch gelingende **Gegenerfahrungen** (vgl. *Hüther*) **genau in diesem Bereich** eingedämmt und gewendet werden!

Es reicht also nicht aus, es mit der Inklusion verhaltensauffälliger Kinder ‚gut zu meinen‘, sondern wir haben mit der Ratifizierung der UN-Konvention die Verantwortung übernommen, Inklusion gut zu machen! Dazu gehört auch ein **personalintensiver** und zugleich **überschaubarer kleiner Rahmen**, den ‚schwierige Kinder‘ aufgrund ihrer Problemlagen bzw. Störungsbilder brauchen. Bildungspolitisch Verantwortlichen muss klar sein:

Wer Stunden streicht, streicht die Basis von Beziehungen! Beziehungen sind jedoch wissenschaftlich begründet **DIE (!)** ‚Notwendige‘ Voraussetzung, um schulisches Lernen und persönliche **Entwicklung** von emotional (hoch) belasteten Kindern überhaupt erst zu **ermöglichen**! Diese Erkenntnis ist nicht neu, aber die Dringlichkeit der theoriegeleiteten Begründungen und deren praktische Umsetzung.“

(*Martina Hoanzl, 2014*)

Diese Argumentation von *Martina Hoanzl* ist auch eine Begründung für den Erhalt der Sonderschule für Erziehungshilfe. Und in diesem Sinne positionieren sich auch *Volker Schmidt und Mitglieder der LAG* (2009) in einem Positionspapier „Schule für Erziehungshilfe – Chancen für Teilhabe“: „Immer ist vom einzelnen Kind auszugehen, jede Förderortbestimmung hat eine Einzelfallentscheidung zu sein, bei der allein maßgebend der individuelle Förderbedarf des Kindes ist.“ (*Schmidt et al.*, 2009, S.8) „Die Schule für Erziehungshilfe (muss) als Förderort erhalten bleiben, um auch Schüler/innen ohne Gruppenfähigkeit und Integrationsmotivation die Teilhabe am Bildungsprozess und langfristige gesellschaftliche Integration zu ermöglichen.“ (*Schmidt et al.*, ebd.)

Auch *Manfred Burghardt* argumentiert vom Kindeswohl, indem er formuliert:

„Schulzeit ist Lebenszeit und sollte zu jeder Zeit so etwas wie eine Bildungs-Lebensglück-Relation des Individuums im Fokus haben. Das Wohlergehen im Jetzt sollte Vorrang genießen vor missverstandenen Gleichbehandlungspostulaten und das Wohl des Individuums missachtenden gesellschafts- und schulpolitischen Gerechtigkeitsdebatten.“

(*Burghardt*, 2011, S.4)

Und auch er fordert in diesem Sinne parallele Strukturen, weil sie „die Chancen des einzelnen Kindes auf ein passgenaues Bildungsangebot (erhöhen).“ (*Burghardt*, 2011, S.9)

„Nur solange Schulplätze an allgemeinen Schulen und an Sonderpädagogischen Einrichtungen vorhanden sind, bleibt das Schulsystem durchlässig und gewährleistet Kindern, Eltern und den Fachkräften alternative Handlungsmöglichkeiten.“

(*Burghardt*, ebd.)

Inklusive Modelle sind erfolgreich, auch mit der Außenklasse unter inklusiven Rahmenbedingungen als kooperative Struktur zwischen der Gemeinschaftsschule und der vom Verfasser geleiteten Schule für Erziehungshilfe, aber als alleinige und per Zwangsinklusion verordnete Form der Beschulung sind sie nicht tauglich, um dem sozialen und emotionalen Spektrum an Förderbedarfen der belasteten Kinder gerecht zu werden.

Parallele schulische Angebote tragen zudem dem Elternwahlrecht Rechnung.

4. Der theoretische Bezugsrahmen

Die Fragestellung, wie sich Schule für Erziehungshilfe so entwickeln kann, dass auffällige Kinder und Jugendliche gesund lernen können, steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Von der Leitfrage ausgehend, was die der Schule anvertrauten Kinder und Jugendlichen brauchen, sollen Haltungen, Leitsätze, Strukturen und Sicherheiten im Sinne einer Vision für das System Schule und dessen Entwicklung herausgearbeitet werden.

In den folgenden Ausführungen werden zunächst grundsätzliche Überlegungen dargestellt mit dem Ziel, das theoretische Geworden Sein des Verfassers darzustellen. Sie dienen auch der Selbstreflexion, Selbstvergewisserung und der eigenen Standortbestimmung. Die Auswahl ist sicher nicht vollständig. So wird zum Beispiel auf eine Darstellung psychoanalytischer Theoriebildung (Grundlagen, Abwehrmechanismen, Übertragungsgeschehen, Objektbeziehungstheorie) ebenso verzichtet wie auf eine Darstellung bindungstheoretischer Erkenntnisse, obwohl beide wichtige Beiträge leisten und Einsichten eröffnen beim Verstehen der psychischen Prozesse und inneren Nöte von sozial und emotional belasteten Kindern und Jugendlichen in der Schule für Erziehungshilfe. Auch reformpädagogische Ansätze werden hier nicht dargestellt, obwohl auch sie mit ihren Konzepten den Verfasser erreicht und geprägt haben.

Aber es muss eine Auswahl getroffen werden, und sie konzentriert sich auf die wichtigsten und zukunftsweisenden theoretischen Einflüsse. Sie dient nicht der Abgrenzung, sondern soll als "Pool" verstanden werden, auf den der Verfasser zurückgreift, um gemeinsam mit seinem Kollegium neue ressourcen- und lösungsorientierte Wege und Handlungsstrategien zu entwickeln und zu gestalten. Wie die Gedankenstränge aus verschiedenen Disziplinen und Geistesströmungen schließlich alle zusammenlaufen und sich verbinden zu einem Mosaik von wundervoller Schönheit und Klarheit oder – um noch ein weiteres Bild zu gebrauchen – zu einem herrlich schillernden Regenbogen, das ist ein den Verfasser begeisterndes Ergebnis eines Erkenntnisprozesses, der hier dargestellt und nutzbar gemacht werden soll.

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen beleuchtet, aus der der Verfasser seine Haltung gewonnen bzw. in denen er seine Haltung wiedergefun-

den hat. Sie können als die Basis seiner Denk- und Handlungsprozesse betrachtet werden. Es sind dies zunächst der Humanismus, die Systemische Theorie und der Konstruktivismus. Hinzu kommen bedeutsame Erkenntnisse aus neueren neurobiologischen Forschungen, die das Verstehen von Lernprozessen wesentlich bereichert haben. Als fünfte Säule wird das Salutogenese-Konzept *Antonovskys* und darauf fußende Arbeiten von vor allem *Petzold* und *Schiffer* zu den Themen einer gesunden Beziehungsgestaltung und einem salutogenen Lernen dargestellt, und als letzte Säule benennt der Verfasser schließlich den „Circle of courage“, der indianischer Herkunft ist.

In einem weiteren und darauf folgenden Kapitel werden auf einer Ebene unterhalb dieser Theorien Konzepte dargestellt, aus denen sehr viel direkter klare Handlungsorientierungen zu gewinnen sind: Gestaltpädagogik, Themenzentrierte Interaktion, Gewaltfreie Kommunikation, das Resilienzkonzept, die systemisch-lösungsorientierte Beratung und schließlich auch – noch eine Ebene darunter - das Interaktionsmodell des RAP (Respekt als Antwort und Prinzip), das aus dem „Circle of courage“ abgeleitet worden ist.

Die Konsequenzen für methodisch-didaktisches Handeln und für die Diagnostik sind umfänglich und bedeutsam. Der Verfasser hält es für unabdingbar, sie in einem eigenen Rahmen darzustellen und zu beleuchten, an dieser Stelle jedoch darauf zu verzichten.

4.1. Systemische Theorie

Die wissenschaftliche Grundlage für die Beobachtung und das Verstehen von Systemen ist die systemische Theorie als disziplinübergreifendes Konzept. Prinzipiell finden sich unter diesem Dach Ansätze aus Forschungsrichtungen wie Soziologie, Anthropologie, Kybernetik, Biologie usw., die unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Zugangsweisen bieten, so dass man „im Plural von „systemischen Theorien“ sprechen muss. (vgl. *Hillenbrand* 1999, S. 90).

Durch Wissenschaftler wie *Humberto Maturana*, *Heinz von Foerster*, *Franzisco Varela* und *Paul Watzlawick* werden die systemischen Theorien geprägt. Gemeinsam ist allen Herangehensweisen der Grundbegriff „System“, der je nach Wissenschaftsrichtung unterschiedlich gefüllt wird. Allen Ausrichtungen gemeinsam ist das Verständnis eines Systems als verbundenes, zusammengestelltes Gebilde (*Petzold*, 2007, S. 110). *Hillenbrand* (1999, S. 91) betont daher: „Systemisches Denken ist ein flexibles Erklärungsmodell (Heurismus), ein Modell für die Suche nach Erkenntnissen.“

Systemisches Denken verneint lineares, dualistisches Denken und betrachtet das Verhalten des einzelnen vor dem Hintergrund der komplexen Vernetzung in Ökosystemen (vgl. *Palmowski* 2000, S. 44). Was unter einem System und insbesondere einem sozialen System zu verstehen ist, lässt sich anhand der folgenden Annahmen zu Eigenschaften und Merkmalen beschreiben:

Ganzheit: „Eine Veränderung in einem Teil des Systems beeinflusst notwendigerweise das ganze System“ (*Steve de Shazer*, 1998, S. 40); alle Elemente eines Systems sind wie in einem Mobile miteinander verbunden. Im Einzelnen finden sich die Bewegungen des Ganzen wieder und Bewegungen Einzelner übertragen sich auf das Ganze.

Übersummativität: „Das Ganze unterscheidet sich von der Summe der Teile“ (*Steve de Shazer*, 1998, S. 40). Wie bei einem Musikstück die Melodie mehr als die Summe der Noten ist, kann ein „Team“ anders und mehr als mehrere Einzelkämpfer.

Zirkuläre Kausalität, Nichtlinearität: „Eine Folge von Ursachen und Wirkungen, die zur Ausgangsursache zurückführen und diese bestätigen oder verändern“ (Steve de Shazer, 1998, S. 40). Vorgänge in Systemen lassen sich sinnvoller als zirkuläre Wechselwirkungs-Prozesse beschreiben, weniger als lineare Prozesse, die eine Einbahnstraße zwischen Ursache und Wirkung beschreiben.

„Offenes System“: „Organische Systeme auf der Zellebene, komplexe Organismen und Populationen von Organismen leben in ständigem Austausch mit ihrer Umgebung. Dieser Austausch ist unabdingbar für das Fortbestehen von Leben und Form des Systems, denn Interaktion ist die Grundlage der Selbsterhaltung. (...) Mit dem Gedanken der Offenheit werden die Schlüsselbeziehungen zwischen der Umwelt und dem internen Funktionieren des Systems betont. Es wird davon ausgegangen, dass Umwelt und System sich in Interaktion und gegenseitiger Abhängigkeit befinden. Dieser Offenheit biologischer und sozialer Systeme steht die „Geschlossenheit“ vieler physikalischer und mechanischer Systeme entgegen. (...) Eine Maschine, die die inneren Abläufe entsprechend den Veränderungen in der Umwelt regulieren kann, gilt als teilweise offenes System. Lebende Organismen, Organisationen oder gesellschaftliche Gruppen sind gänzlich offene Systeme“ (Morgan, 1997, S. 60)

Homöostase: „Dieser Begriff bezieht sich auf die Selbstregulierung und die Fähigkeit, einen stabilen Zustand aufrechtzuerhalten. Biologische Organismen streben nach Regelmäßigkeit in ihrer Form und nach Abgrenzung von der Umwelt unter gleichzeitiger Aufrechterhaltung eines ständigen Austauschs mit ihr. All dies wird durch homöostatische Prozesse erreicht, die das Funktionieren des Systems auf der Basis des heute als „negatives Feedback“ bezeichneten Vorgangs regulieren und kontrollieren. Abweichungen von einem Regemaß oder einer Norm setzen Abläufe in Gang, durch die diese Abweichung korrigiert wird“ (Morgan 1997, S. 60f.).

Anforderungsvielfalt: Dieses Prinzip „besagt, dass die inneren Regulationsmechanismen eines Systems genauso vielfältig sein müssen wie die Umwelt, mit der es in Wechselwirkung steht. Denn nur durch die Einbeziehung der erforderlichen Vielfalt in die interne Kontrolle kann ein System mit der Vielfalt und

den Anforderungen seitens der Umwelt interagieren. Jedes System, das sich von der Vielfalt der Umwelt isoliert, neigt zur Auszehrung und verliert seine Komplexität und seine Eigenheit. Anforderungsvielfalt ist demnach ein wichtiges Merkmal lebender Systeme jeder Art (*Morgan 1997, S. 62*)

Systemevolution: Dieses Prinzip beschreibt die Fähigkeit von Systemen, sich zu entwickeln, zu verändern, „komplexe Formen der Differenzierung und Integration anzunehmen. Eine größere Vielfalt innerhalb des Systems erhöht die Fähigkeit, mit Anforderungen und Möglichkeiten seitens der Umwelt zu interagieren.(...) Dies erfordert einen zyklischen Prozess von Variation, Selektion und Bewahrung der ausgewählten Charakteristika“ (*Morgan 1997, S. 62*)

Beobachtersysteme: Es gibt kein System ohne einen Beobachter. Ein System ist immer die Erfindung eines Beobachters. Entsprechend ist der Beobachter Teil des Systems (vgl. *Baecker, 1997. In: Foerster, Heinz von, S. 17-24*).

Systemisch zu denken und zu handeln bedeutet, Ereignisse zu kontextualisieren. Eine systemische Betrachtung versteht ein Problem und den Menschen, der damit lebt, innerhalb seines Lebenszusammenhangs und abhängig von diesem. Die Schwierigkeiten werden beschrieben, indem sie mit aktuellen Systemkonstellationen und Beziehungsstrukturen in Verbindung gebracht werden mit dem Ziel, Verbindungen zwischen Systemgeschichte, Lösungsansätzen und Symptomgeschichte zu finden oder zu erfinden. Damit erschließen sich neue Erklärungs- oder Sinnzusammenhänge.

4.2. Humanistische Pädagogik

Die humanistische Pädagogik ist ein vielfältiges und buntes Feld mit unterschiedlichen Ausprägungen. Sie wurde vor allem durch die humanistische Psychologie (hier vor allem *Carl Rogers* und *Abraham Maslow*), aber auch von verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik und der emanzipatorischen Pädagogik beeinflusst (vgl. *Dauber* 1997). Darüber hinaus hat sie in Ansätzen auch die Ideen des Konstruktivismus, der Existenzphilosophie und der Phänomenologie aufgegriffen (vgl. *Buddrus* 1995, S. 44f.). Die zentrale Rolle in der humanistischen Theorie spielt die Beziehungsgestaltung.

4.2.1. Das Menschenbild in der humanistischen Pädagogik

Die humanistische Pädagogik vertritt ein optimistisches Menschenbild. Sie stellt die guten Anlagen des Menschen in den Vordergrund, ohne jedoch – dies trifft zumindest auf die hier vorliegende Arbeit zu – negative Aspekte zu leugnen:

„Der Mensch ist von Natur aus, von seinem Wesen aus „gut“ und strebt nach Wachstum innerhalb der organismischen Selbstregulation und Harmonie mit sich und seiner Mitwelt. Dies schließt mit ein, dass jeder Mensch auch zerstörerische Anlagen und Tendenzen hat, die jederzeit hervorgebracht werden können“.

(*Buddrus* 1995, S. 36)

Die kritisch-optimistische Sicht des Menschen beinhaltet auch die Annahme, dass jeder Mensch „zeitlebens entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig“ (*Buddrus* 1995, S. 37) ist, wobei die Potentiale prinzipiell vorhanden, aber nicht immer schon geweckt sind.

„Jeder Mensch ist befähigt, seine Persönlichkeit, sein Verhalten und Erleben selbstständig im Sinne einer zunehmenden Reifung und Selbstverwirklichung zu entwickeln und Konflikte in angemessener Weise zu lösen.“

(*Osterland*, 2009)

Um das Wachstum des Menschen zu fördern, sind die „Vielfältigkeiten von Fähigkeiten und Anlagen“, die „Eigengesetzlichkeiten des Organismus“ sowie das „Seelenleben“ (*Buddrus* 1995, S. 37) zu berücksichtigen.

4.2.2. Merkmale humanistischer Pädagogik

Im Zentrum humanistischer Pädagogik steht das persönlich bedeutsame Lernen „als selbstverantwortetes und selbsttätiges Beteiligt Sein an den eigenen Aktivitäten“ (*Dauber* 1997, S. 183) Bei einem solchen Lernen steht immer der ganze Mensch, also emotionale, körperliche, seelische, soziale, mentale Aspekte gleichermaßen im Vordergrund – es ist ganzheitlich orientiert. Menschen, „die sich in persönlichen Wachstumsprozessen befinden und aus ihrer eigenen Mitte und Befindlichkeit sowie aus ihren bereits entwickelten Möglichkeiten heraus an den Wachstumsangeboten teilnehmen“, werden als selbstverantwortlich Lernende, als Subjekte ihres Lernprozesses angesehen. Lernen ist nicht fremd-, sondern nur selbstbestimmt möglich. (vgl. *Rogers* 1974, *Entwicklung der Persönlichkeit*)

Die Rolle der Pädagogen besteht vor allem in der Bereitstellung entsprechender adäquater Lernsituationen, in denen aktives und persönlich bedeutsames Lernen stattfinden kann. Sie fungieren als Lernhelfer, als Coaches – damit begleiten sie den Lernprozess und unterstützen ihn im positiven Verlauf sowie in problematischen Situationen.

Die eigenen Erfahrungen der Pädagogen werden in professioneller Art und Weise in den Lernprozess eingebracht; die Pädagogen erleben in den Lernprozessen anderer immer auch eigenes Wachstum und neue Erkenntnisse. (vgl. *Buddrus* 1995, S. 47)

4.2.3. Prinzipien humanistischer Pädagogik

Dauber (1997, S. 208ff.) benennt – ausgehend von den erkenntnistheoretischen Grundlagen - vier Prinzipien humanistischer Pädagogik:

- Prinzip der Personenorientierung und des Kontaktes

Der Mensch als handelndes Subjekt steht im Zentrum humanistischer Pädagogik. Dabei wird immer auch der Kontext, das Ökosystem des einzelnen Menschen betrachtet. Persönlich bedeutsames Lernen ist nur möglich, wenn der Mensch in seinem Kontext im Mittelpunkt steht.

- Prinzip der Ganzheitlichkeit und der Kongruenz

Diese ganzheitliche Sicht des Menschen erfordert auf der Seite der Pädagogen nach *Carl Rogers* (1983, *Therapeut und Klient*, S. 67) kongruentes (=echtes) Verhalten, um ein wachstumsförderndes Klima zu schaffen.

- Prinzip der Bewusstheit und der Integration

„Die Fähigkeit, sich bewusst zu machen, ob unsere Handlungen und Reaktionen der aktuellen Situation angemessen sind oder nur alte Rollenkonserven (...) wiederholen, ist Grundlage schöpferischer Gestaltung. (...) Kreatives schöpferisches Handeln entsteht, vielleicht nur oder wenigstens am häufigsten, in einem „mittleren Modus“ des Gewahrseins, einer Haltung also, die weder zielfixiert noch selbstvergessen ist und zwischen Selbstverwirklichung und Selbstaufgabe pendelt“ (*Dauber* 1997, S. 188f.).

- Prinzip des Hier- und Jetzt und der Kontextbezogenheit

Die Lebenswelt des Menschen, seine individuellen Kontexte müssen beachtet werden, um persönlich bedeutsames Lernen zu ermöglichen.

4.2.4. Die Rogers-Variablen

Der Beziehungsgestaltung kommt in der humanistischen Pädagogik eine besondere Bedeutung zu.

Carl Rogers als Vertreter der humanistischen Psychologie hat die Begriffe Akzeptanz, Echtheit und Empathie als die drei fundamentalen Prinzipien in pädagogischen Kontexten geprägt. Sie sind als die Rogers-Variablen in die Geschichte eingegangen. (Vgl. auch *Pallasch*, 1995, S. 165)

- (1) Positive Wertschätzung und emotionale Wärme – ein warmherziges, nicht an Bedingungen geknüpftes Akzeptieren der Person des Klienten

„Der andere wird von mir angenommen, unabhängig davon, wie er sich äußert und verhält. Das uneingeschränkte Akzeptieren ist unvereinbar mit einer wertenden Stellungnahme durch mich. Uneingeschränktes Akzeptieren bedeutet andererseits auch nicht bloße Billigung. Mein Verhalten führt beim Gesprächspartner zu größerer Offenheit, vermehrter Achtung und Wertschätzung sich selbst gegenüber. Meine Bereitschaft, den Gesprächspartner in seiner

gegenwärtigen Lage, in seinen Gedanken und in seinem Erleben zu akzeptieren, kann ich ihm nicht zuletzt durch nicht-sprachliche Verhaltensweisen deutlich machen. Dazu gehören Kopfnicken, freundliche Zuwendung, angemessener Blickkontakt u.ä. mehr.“

(*Osterland, 2009*)

Das ist die Fähigkeit, dem Gegenüber positiv entgegenzutreten und es in seinem So-Sein ohne jegliche Vorbedingung anzunehmen.

(2) **Echtheit und Selbstkongruenz – ein mitmenschlich echtes, nicht fassadenhaftes Reagieren des Therapeuten im Gespräch mit dem Klienten**

„Ich bin spontan in der Interaktion mit dem anderen, gebe auch Einblick in mein persönliches Erleben. Meine Gefühle und deren Ausdruck in Sprache, Mimik und Gestik stimmen überein. Der Gesprächspartner wird vertrauensvoller und kann offener über sich und seine persönlichen Erlebnisinhalte sprechen.“

(*Osterland, 2009*)

Sie ist die grundlegendste und zugleich die am schwersten zu realisierende Grundhaltung. Sie setzt eine Persönlichkeit voraus, die sowohl die eigenen als auch die Gefühle des Gegenübers sensibel wahrnimmt und akzeptiert, ohne eine (professionelle) Maske aufzusetzen.

(3) **Empathie – ein einführendes Verstehen für die Erlebniswelt des Klienten und möglichst genaue Verbalisierung seiner emotionalen Erlebnisinhalte**

„Ich versuche, mich in das Erleben des anderen einzufühlen. Ich bemühe mich, ihn von seinem Standpunkt aus zu verstehen und teile ihm das Verstandene mit. Dabei konzentriere ich mich auf die emotionale Bedeutung des Gesagten für den anderen. Dem Gesprächspartner wird es so möglich, die eigenen Vorstellungen neu aus der Distanz zu sehen, dahinter stehende Einstellungen und Werthaltungen in Frage zu stellen.“ (*Osterland, 2009*)

Empathie bedeutet, das Erleben und die Gefühle des Gegenübers sensibel, gleichwohl präzise zu erfassen und dadurch zu verstehen.

„Die Verwirklichung dieser drei Verhaltens-/Einstellungsmerkmale durch den Berater schafft zwischen Ratsuchendem und Berater eine entspannte, angstfreie Atmosphäre. Dieses Verhalten des Beraters erleichtert dem Gesprächspartner das Nachdenken über die eigene Person, über sein Verhalten und Erleben.“

(*Osterland, 2009*)

Auch in anderen Situationen ist es notwendig, verständnisvoll aufeinander einzugehen und ein angstfreies, nicht bestrafendes Klima zu schaffen. Dies gilt im schulischen Bereich für Gespräche mit einzelnen „schwierigen“ Schülern, für Gespräche über Probleme zwischen Lehrern und Schülern, für Gespräche in der Klasse über schulische und persönliche Probleme, für persönliche Rückmeldungen bei Gruppenübungen und Gruppengesprächen und auch für Konfliktgespräche im Kollegium oder mit Eltern (vgl. *Osterland*, 2009).

Die sich daraus ableitenden Grundfragen sind leitend für die pädagogischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit:

1. Was tun wir? Wie tun wir es und welchen Sinn, welche Bedeutung verleihen wir unserem Handeln?
2. Wie können wir unser Verständnis für das, was wir tun, im Sinne ganzheitlichen, an den Sinnen orientierten „leibhaftigen“ Erlebens erweitern?
3. Wie finden wir die schöpferische Balance zwischen Selbstverwirklichung und Selbstvergessenheit, um abgespaltene Gefühle und Muster unseres Erlebens und Handelns besser zu verstehen und in unser jetziges und künftiges Leben zu integrieren?
4. In welchen (materiellen, sozialen und gesellschaftlichen, historischen und kulturellen sowie transzendentalen) Kontexten bewegen wir uns? Wie sind wir auf sie bezogen und von ihnen beeinflusst, wie beziehen wir uns auf sie, gestalten wir sie?

4.3. Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, die davon ausgeht, dass unsere Theorien und Begriffe Konstruktionen über die Welt sind, die auf unseren Wahrnehmungen beruhen und nie unabhängig von diesen sein können. Die Wahrnehmungen werden von uns verarbeitet und daraus entwickeln wir unsere Sicht der Welt, unsere Theorien. Was wahrgenommen wird, ist immer wesentlich abhängig vom Wahrnehmungsapparat und von seiner Bauweise. Dies ist von der Bauweise unseres Nervensystems abhängig, die bestimmt, wie wir Informationen auswerten. Die Hauptvertreter dieses „Radikalen Konstruktivismus“ (*Glaserfeld, 1996; Foerster, Poerksen, 1998, Krieg, Watzlawick, 2002*) führen den Grundgedanken aus, dass es unmöglich ist, eine Aussage über Welt und Wirklichkeit zu treffen, die nicht an unsere Wahrnehmung gebunden ist. „Alles, was wir sagen können, ist, wie wir die Wirklichkeit wahrnehmen.“ (*Glaserfeld, 1992, S. 21*)

Wir erkennen nicht, wie unser Gehirn erkennt. Denken, Fühlen und Lernen sind an solche Prozesse gebunden, die sich größtenteils einer bewussten Steuerung durch unser Ich entziehen. Weil wir Reize der Umwelt in unserem Wahrnehmungssystem zu visuellen und akustischen Impulsen und dann zu kognitiven Inhalten verarbeiten, ist der Kontakt unseres Nervensystems zur Außenwelt nur mittelbar. Das Gehirn ist unfähig, die Außenwelt abzubilden. Auf der Grundlage früherer Erfahrungen und Erinnerungen werden Bedeutungen intern konstruiert.

Das menschliche Bedürfnis „Ordnung im Kopf“ herzustellen, sich eine Orientierung in einer unübersichtlichen Welt zu verschaffen, kohärente, stimmige Deutungsmuster zu erzeugen, ist wesentlich emotional verankert. Neuronale Strukturen und „Erregungen“ sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Denken, Lernen und Vergessen. Die Psyche, das Bewusstsein, die Reflexion – also die Konstrukte der Psychologie – sind gleichsam die andere Seite der Medaille menschlicher Kognition (vgl. *Siebert, 2005, S. 18*)

Die Kernthese im Konstruktivismus lautet: Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich

strukturell gekoppelt. Dabei wandeln wir Impulse von außen in unserem Nervensystem „strukturdeterminiert“ – also auf der Grundlage biografisch geprägter psychophysischer kognitiver und emotionaler Strukturen – um. (vgl. Siebert, 2005)

Der Konstruktivismus als „inter- und transdisziplinäres Paradigma“ (Siebert 2005, S. 11) kommt zu der Erkenntnis, dass wir keine Möglichkeit haben, die Richtigkeit unserer Wahrnehmungen zu überprüfen, sondern dass wir ganz im Gegenteil davon ausgehen müssen (radikal), dass diese – unter anderem durch Selektion, einfließende Bewertungen, Erfahrungswerte – individuellen und in der Person stattfindenden Manipulationen unterworfen sind. Damit verlagert sich der Fokus der Aufmerksamkeit weg vom Beobachteten (dem Objekt) hin zum Beobachter (vgl. Palmowski, 2011, S. 37ff).

Das Kriterium zur Beurteilung einer Theorie ist nicht die Wahrheit oder Richtigkeit der Theorie, sondern ihre Brauchbarkeit und Nützlichkeit (vgl. Heinz von Foerster, 1992). Unser Erkenntnissystem bildet die Realität nicht ab, sondern konstruiert eine Welt, in der wir uns orientieren und in der wir leben.

Schlüsselbegriff einer konstruktivistischen Handlungstheorie ist der evolutionsbiologisch beeinflusste Begriff „Viabilität“ (Glaserfeld 1997). Viabel sind Handlungen, die individuell und gesellschaftlich lebensdienlich, funktionell und nützlich sind. Der Mensch neigt dazu, den individuellen Nutzen hier und jetzt höher zu bewerten als z. B. einen Konsumverzicht im Interesse einer ökologischen Zukunft oder einer globalen Gerechtigkeit.

4.3.1. Sozialer Konstruktivismus

Auch im „Sozialen Konstruktivismus“ (Gergen, 1996, 2002, 2009) geht man davon aus, dass unsere Vorstellungen über unsere Wirklichkeit Konstruktionen sind, aber im Mittelpunkt steht hier die Sprache als Ansatzpunkt. Kernaussagen sind:

- Unsere Vorstellungen von Wirklichkeit sind soziale Konstruktionen, die wir Menschen in einem fortlaufenden Prozess des Miteinander-Redens erzeugen, fortschreiben und verändern. Das Mittel, mit dem wir sie erzeu-

gen, ist die Sprache. Sprache wird demnach nicht mehr als informativ verstanden. Sie bildet Sachverhalte nicht mehr ab, sondern sie wird formativ, das heißt, sie erzeugt die Wirklichkeit. Zu einem Teil unserer Welt kann nur das werden, für das wir auch ein Wort haben.

- Wenn Wirklichkeit sprachgebunden ist, dann wird auch verständlich, dass die Wirklichkeits-vorstellungen, die mit Hilfe der deutschen Sprache erzeugt werden, andere sein müssen als die der Engländer und Italiener. „Wenn das Sprechen einer Sprache bedeutet, dass man die Welt in einer bestimmten Weise sieht, so bedeutet zwei Sprachen zu sprechen, den Zauber durchbrochen zu habenzu wissen, dass es verschiedene Weltbilder, verschiedene Zivilisationen, verschiedene Kulturen gibt, so wie wir unterschiedliche sprachliche Strukturen kennen“ (Eco, 1989, S. 83).
- Folglich gibt es mindestens so viele Vorstellungen von Wirklichkeiten, wie es Sprachgemeinschaften gibt. Innerhalb einer Gruppe mit einer gemeinsamen Sprache sind zahllose Missverständnisse und unterschiedliche Sichtweisen möglich, weil verschiedene Menschen dieselben Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen und Konnotationen versehen.
- Sprache ist deshalb nicht deskriptiv oder statisch, sondern verändert sich laufend weiter. Sprache bildet Wirklichkeit nicht nur ab, sondern erzeugt sie.

Palmowski betont, dass sich die beiden Erkenntnistheorien – Radikaler Konstruktivismus und Sozialer Konstruktivismus – aufeinander beziehen und miteinander verknüpft werden können - ohne trennscharf voneinander abgegrenzt werden zu müssen. Er folgt dabei den Gedanken Wittgensteins, der das Beispiel „Schmerzen“ anführt, um die Verbindung auszuführen.

Der Schmerz, den ein Mensch erlebt, ist etwas, das diese Person in seinem Inneren erlebt. Ein anderer Mensch hat niemals direkten Zugang zu dem Schmerz eines anderen, sondern immer nur zu dessen Versprachlichung des Schmerzes. Die Versprachlichung ist aber niemals identisch mit dem Schmerz selbst, sondern nur eine soziale Konstruktion, die hinreichendes aber niemals

vollständiges Verstehen ermöglicht. Gelänge einem Menschen eine vollständige Übereinstimmung zwischen seinem Schmerz und seiner Versprachlichung, würde dies nach *Gergen* (1996) dazu führen, dass der andere ihn nicht mehr verstehen würde, da seine individuelle Schmerzerfahrung eine andere ist. Der Versuch, einen Traum zu erzählen, einen Geschmack zu beschreiben oder einen Genuss zu erklären, den das Hören einer bestimmten Musik erzeugt, macht deutlich, wie weit eine konkrete Erfahrung und der Versuch, diese sprachlich mitzuteilen, auseinander liegen (vgl. *Palmowski* 2011).

Es gibt eine Ebene, die wir mit niemandem teilen können, die Ebene unserer unmittelbaren Wahrnehmungen und Erfahrungen. Locker verbunden damit ist die Ebene der Sprache, auf der wir - eingebunden in Gemeinschaften - uns mit Hilfe der Sprache auf gemeinsame Vorstellungen gemeinsamer Wirklichkeiten verständigen.

4.3.2. Pädagogischer Konstruktivismus: Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit

Folgt man den zuvor aufgeführten Gedanken, ist die Aussage, dass Wirklichkeitskonstruktion ein lebenslanger Lernprozess ist, schlüssig. Damit einher geht der Gedanke, dass Lernfähigkeit die Offenheit für Neues und die Veränderungsbereitschaft ausmacht. Der Zusammenhang lässt sich wie folgt konstruieren (vgl. *Siebert* 2005, S. 29ff.):

- Unsere Wirklichkeit besteht aus dem, was wir gelernt haben und bestimmt dadurch die Grenzen unserer Welt (vgl. *Wittgenstein*).
- Diese gelernte und erlebte Wirklichkeit ist unsere Lebenswelt.
- Unsere Persönlichkeit (unser Sein) ist untrennbar mit unserer Lebensgeschichte verbunden.
- Selbstbild und Weltbild sind untrennbar verknüpft. Unsere Selbstbeobachtung bestimmt die Art und Weise, wie wir die anderen beobachten. Gleichmaßen bestimmt unsere Erfahrung mit der Welt unser Selbst und ist das Ergebnis dieser Erfahrung.

- Erzählen und Reflektieren sind Elemente eines Identitätslernens und dienen der Bilanzierung des Lebens, der Vergewisserung dessen, was „Sinn macht“ und damit der Suche nach einer „klugen Lebensführung“.
- Lernen ist als sinnhafte Selbst- und Weltkonstruktion ein lebenslanger Prozess. Die Sinnfrage stellt sich auf dem Hintergrund des sozialen Wandels stets neu. Damit begründet der Konstruktivismus nicht nur instrumentelles Anpassungs- und Qualifizierungslernen, sondern auch ein reflexives „expansives“ (*Holzkamp*) kritisches Lernen.
- Miteinander leben heißt: Perspektivenverschränkung einüben. Wir überleben gesund nur mit Mitmenschen. Wir sind mitmenschlich. Unsere Lebensgrundlage ist „Mitmenschlichkeit“. Daraus lässt sich ableiten, dass eine Verständigung mehrerer autopoietischer Systeme über z. B. sinnvolles gemeinsames Handeln unverzichtbar ist.

4.4. Neurobiologische Erkenntnisse

Zwischenmenschliche Beziehungen sind mehr als eine kulturelle Lebensform, auf die wir zur Not auch verzichten könnten. Beziehungen sind nicht nur Medium unseres seelischen Erlebens, sondern ein biologischer Gesundheitsfaktor. Die Entdeckung eines im Gehirn vorhandenen Systems von Spiegel-Neuronen (Spiegel-Nervenzellen) zeigt, dass unsere Gehirnstrukturen spezialisierte Systeme besitzen, die auf Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung angelegt sind. Überall dort, wo zwischenmenschliche Beziehungen quantitativ und qualitativ abnehmen, nehmen Gesundheitsstörungen zu. (vgl. *Bauer*, 2004, S. 19)

Wir verdanken es den neuen bildgebenden Verfahren wie PET (Positionen-Emissions-Tomografie-Bilder), Kernspin (Magnet-Resonanz-Tomografie – MRT) und anderen, das man nicht mehr allzu sehr darauf angewiesen ist zu spekulieren, sondern dem Gehirn bei der Arbeit zusehen kann. Man kann direkt und unmittelbar beobachten und messen: Wenn ein bestimmter äußerer Reiz erfolgt, reagiert das Gehirn dieses Menschen auf eine bestimmte Art und Weise. Wenn viele Menschen ähnlich reagieren, scheint es sich um typische Muster zu handeln.

Das Gehirn ist das Kontrollzentrum des Nervensystems. Es reguliert die Körpertemperatur, sagt uns, wann wir etwas zu essen brauchen, und steuert alle Funktionen, die mit Essen, Verdauung und Ausscheidung zusammenhängen. Es veranlasst unser Herz zu schlagen und sorgt dafür, dass wir ein- und ausatmen. Ohne das Gehirn wäre die Fortpflanzung unmöglich, und das Menschengeschlecht würde aussterben. Außerdem verarbeitet das Gehirn Informationen. Es nimmt sie mit Hilfe aller Sinnesfähigkeiten des Körpers auf: durch das Sehen, durch das Hören, durch das Schmecken, Berührungswahrnehmung, Riechen, Eigenwahrnehmung (die uns über die räumliche Position und die inneren Zustände unseres Körpers informiert) und durch das Gleichgewichtsgefühl (das uns erkennen lässt, wo „oben“ ist (vgl. *Rothschild*, 2002, S. 40ff).

4.4.1. Die Kommunikation innerhalb des Nervensystems

Eine Synapse ist eine Verbindung zwischen zwei Nervenzellen (Neuronen). Dort, wo eine Synapse ist, werden Signale oder Informationen von einer Ner-

venzelle zur anderen übermittelt, so als würde ein Funke überspringen. Die Kommunikation von Zelle zu Zelle kann entweder durch das Überspringen eines elektrischen Impulses oder durch einen überwechselnden chemischen Botenstoff, einen sogenannten Neurotransmitter, erfolgen. Epinephrin und Norepinephrin sind solche Neurotransmitter (vgl. *Hüther*, 2001).

Diese Hormone werden bei Angst und Stress ausgeschüttet, Epinephrin durch die sympathischen Nerven in den Nebennieren, Norepinephrin durch die sympathischen Nerven im restlichen Körper (vgl. *Sapolsky*, 1994). Wenn im gesamten Körper genügend Norepinephrin aus den sympathischen Nervenenden von Synapse zu Synapse übergesprungen ist, ist der Körper bereit zu kämpfen oder zu fliehen.

Synapsenstränge verbinden Neuronen zu Gebilden, die Gehirn und Körper zu komplexen Aktivitäten veranlassen können. Jeder dieser Synapsenstränge hat dabei eine bestimmte Aufgabe: einen bestimmten Muskel zusammenziehen, die Erinnerung an ein Bild aktivieren, ein Auge blinzeln lassen, ein Prickeln im Magen erzeugen, das Herz schlagen lassen, das Überraschung anzeigende Japsen erzeugen. In Kombination vermögen verschiedene Synapsenstränge kompliziertere Resultate zu erzeugen: Gehen, Reden, ein mathematisches Problem lösen, einen geschriebenen Absatz verstehen, sich an die Einzelheiten eines Films erinnern, erkennen, dass einem kalt ist und anschließend die Heizung höherstellen. Alle mit den Sinnen aufgenommenen Informationen, die Körper und Gehirn erreichen, werden durch bestimmte Gruppen von Synapsen sortiert und registriert. Jeder Reflex, jedes Verhalten, jedes Gefühl und jeder Gedanke entsteht durch bestimmte Synapsengruppen. Erlebnisse werden durch Synapsen kodiert, aufgezeichnet und als Erinnerung reaktiviert.

Das Gehirn steuert die Körperprozesse und Verhaltensweisen mit Hilfe von Synapsen, die mit den motorischen Nerven verbunden sind. Umgekehrt berichtet auch der Körper dem Gehirn über seinen inneren Zustand und über seine räumliche Position mit Hilfe von Synapsen, die mit den zentripetalen Nerven (Empfindungsnerven) verbunden sind. Auch einzelne Gedanken werden durch Synapsengruppen zu Konzepten oder spezifischen Ereignissen verbunden. Die kognitive Erinnerung basiert auf Synapsenverbindungen zwischen Nervenzellen im Gehirn. Die somatische Erinnerung basiert auf der

durch Synapsen entstandenen Verbindung von Sinnesnerven mit dem Gehirn sowie auf der Aufzeichnung der übermittelten Information im Gehirn (vgl. *Rothschild* (2002), S. 42)

4.4.2. Amygdala, Hippocampus und Co.: Gehirnbereiche und ihre Funktion

Rothschild beschreibt verständlich, wie man sich ein Gehirn vorstellen kann:

„Ballen Sie die rechte Hand zur Faust und halten Sie diese empor. Ihr Handgelenk stellt das Stammhirn dar und Ihre Faust Mittelhirn und limbisches System. Umhüllen sie nun mit der linken Hand die zur Faust geballte rechte. Dies stellt die Großhirnrinde dar, die äußere Hirnschicht.“ (*Rothschild*, 2002, S. 42)

Die grundlegenden Körperfunktionen wie Herzfrequenz und Atmung werden vom Stammhirn, das auch Reptilienhirn genannt wird, gesteuert. Diese Gehirnregion muss zum Zeitpunkt der Geburt reif sein, damit ein Neugeborenes überleben kann. Durch PET und MRT wurde die Funktionsweise eines stammesgeschichtlich relativ jungen Teils unseres Gehirns – des limbischen Systems – genauer unter die Lupe genommen.

Überlebensinstinkte und Reflexe sitzen dort. Es umfasst den Hypothalamus, der für die Regulation der Körpertemperatur, die Versorgung mit Nährstoffen und Flüssigkeit sowie für Ruhe und die Aufrechterhaltung eines Gleichgewichtszustandes sorgt. Das limbische System beeinflusst auch das autonome Nervensystem, das die glatte Muskulatur und die Reaktion der Organe auf Stress und Entspannung steuert.

Hippocampus und Amygdala als zwei weitere Regionen des limbischen Systems verdienen besondere Aufmerksamkeit. Beide bestehen aus zwei Lappen, von denen sich jeweils eine an den beiden Seiten des Gehirns befindet. Diese Strukturen sind für die Verarbeitung der vom Körper an die Großhirnrinde übermittelten Informationen unverzichtbar.

Die Amygdala verarbeitet Emotionen und Reaktionen auf stark affektive Erlebnisse und ermöglicht deren anschließende Speicherung. Der Hippocampus verarbeitet Informationen, die das Erlebte im Kontext der Zeitlupe der persönlichen Geschichte. *Nadel & Zola-Morgan* (1984) haben festgestellt, dass die Amygdala zum Zeitpunkt der Geburt reif ist und dass der Hippocampus zwi-

schen dem zweiten und dritten Lebensjahr reift. Die Kenntnis dieser unterschiedlichen Zeitpunkte sowie der Funktionen dieser beiden Gehirnstrukturen erklären zumindest teilweise das Phänomen, dass wir uns an unsere frühe Kindheit gewöhnlich nicht bewusst erinnern. Da der Hippocampus noch nicht funktionsfähig ist, beinhaltet die durch die Amygdala verarbeitete und gespeicherte Erinnerung an frühkindliche Erlebnisse zwar die mit den Ereignissen verbundenen Gefühle und Körperempfindungen, gibt jedoch keinerlei Aufschluss über den Kontext oder die genaue Ereignisfolge (vgl. *Nadel & Zola-Morgan*, 1984).

Nur wenn Amygdala und Hippocampus voll funktionstüchtig sind, können wir die Ereignisse in ausreichendem Maße verarbeiten. Dies gilt insbesondere für belastende Ereignisse, wobei traumatische Erlebnisse eine Verarbeitung nicht immer zulassen. Bei starkem Stress werden möglicherweise Hormone ausgeschüttet, die die Hippocampus-Aktivität unterdrücken, die Amygdala hingegen unbeeinflusst lassen. (vgl. *Gunnar & Barr*, 1998)

Der Thalamus ist ebenfalls ein Teil des Mittelhirns. Seine beiden Teile flankieren das limbische System. Diese Station passieren alle sensorischen Informationen aus dem ganzen Körper auf dem Weg zum Kortex.

Die primitiveren Hirnstrukturen werden vom Kortex, der Großhirnrinde, umhüllt. Der Kortex steuert alle höheren Geistesfunktionen wie Sprache und Denken sowie das semantische und das prozedurale Gedächtnis. Großes Interesse besteht an den verschiedenen Informationsverarbeitungsfunktionen der rechten und linken Hirnhälften und ihrer Beziehung zum limbischen System. Der rechte Teil des Kortex scheint bei der Speicherung von sensorischem Input eine wichtigere Rolle zu spielen. Auf ihrem Weg in die rechte Kortexhälfte passiert die sensorische Information offenbar die Amygdala. Die linke Kortexhälfte hingegen ist enger mit dem Hippocampus verbunden (vgl. *van der Kolk, McFarlane & Weisarth*, 1996).

4.4.3. Freude und das Belohnungssystem im menschlichen Körper: Oxytozin – Dopamin – körpereigene Opiate

Freude wird von allen Gefühlen am besten erkannt. Bei der Untersuchung von Freude und Erheiterung versuchen Neurophysiologen ihre Probanden im

Kernspintomografen auf alle mögliche Arten zu erfreuen: Betrachten freudiger Gesichter, Glücksspiele, Essen, schöne Bilder, phantasieanregende Worte und vieles mehr. In Bezug auf aktivierte Hirnbereiche gibt es hohe Übereinstimmungen bei Freude und Trauer, die sich allerdings in unterschiedlichen Subregionen zeigt. Als positiv erlebte Emotionen zeigen in vielerlei Hinsicht Vorteile: Sie verbreitern die Aufmerksamkeit und das Denken, sie reduzieren negative Erregung, sie steigern die Resilienz, sie bauen persönliche Ressourcen (Stärken) auf und sie lösen eine positive Spirale aus. In positiver Stimmung lernen Menschen besser und haben mehr Widerstandskraft (vgl. *Reddemann, Dehner-Rau, 2011, Gefühle besser verstehen, Trias Verlag Stuttgart*) Beim Empfinden von Freude ist das sogenannte Belohnungssystem aktiv. Es kann durch viele verschiedene Dinge aktiviert werden und ist geknüpft an die Aussicht auf erfolgreiche Umsetzung eines Bedürfnisses. Das Belohnungssystem entspringt dem Mittelhirn und gehört zum limbischen System, dessen Botenstoff (Neurotransmitter) Dopamin ist. Es ist aktiv, wenn eine Belohnung erwartet wird, und steigert seine Aktivität, wenn die Belohnung besser ist als erwartet. Durch das Belohnungssystem wird lernen gefördert und das erlernte Verhalten verstärkt. Viele Suchstoffe aktivieren das dopaminerge Belohnungssystem, wobei unterschiedliche Suchstoffe an unterschiedlichen Orten des Belohnungssystems wirken (vgl. *Reddemann, 2011, S. 52ff*).

Unser seelisches Gleichgewicht steht in engem Zusammenhang mit der Regulierung durch Nervenbotenstoffe wie Noradrenalin, Serotonin und Dopamin. Sie sind entscheidend für unsere Stimmungen.

Dopamin wird wie gerade beschrieben als Neurotransmitter des Belohnungssystems immer dann ausgeschüttet, wenn ein wohliges Gefühl erwartet wird. Dies wirkt sich positiv auf die menschliche Konzentration aus. Ein Zuviel an Dopamin dagegen kann zu Besessenheit, Machtrausch und Größenwahn führen. Medikamente, die die Dopaminrezeptoren, also die Bindungsstellen blockieren, nennt man Dopamin-Antagonisten. Sie blockieren die Dopaminwirkung. Ähnliche Wirkung auf das Belohnungssystem haben Nikotin, Alkohol und Kokain.

Noradrenalin ist beteiligt an der Erhaltung des Wachzustandes, aber auch am Träumen und der Regulierung der Stimmungslage. Als Stresshormone lösen Adrenalin und Noradrenalin eine Stressreaktion aus, die kurzfristig leistungs-

steigernd wirkt, längerfristig jedoch Körper und Geist schädigen (siehe nächster Punkt)

Opioide wirken positiv auf das Ich-Gefühl und die Stimmung ein und sie vermindern gleichzeitig die Schmerzempfindlichkeit. Aktiviert wird das körpereigene Opioidsystem durch zwischenmenschliche Zuwendung und das Gefühl der Unterstützung. Die Opiatdrogen Heroin und Opium zielen auf dieses System ab.

Oxytocin ist als Wohlfühlbotenstoff das Bindungshormon. Es hat zu tun mit Bindungserfahrungen und Vertrauen, es verhilft uns zu Glücks- und Genusspotenzial. Gebildet wird Oxytocin im Hypothalamus, angeregt wird die Produktion durch alle Formen freundlicher Interaktion oder menschlicher Nähe. In einem Höchstmaß wird Oxytocin beim Stillen sowohl bei der Mutter als auch beim Säugling ausgeschüttet (vgl. *Bauer*, 2006, S. 38ff).

Während Dopamin ein zentraler Motivator für all unser Tun ist, uns die nötige Konzentration und Handlungsenergie gibt, dient Oxytocin unserem „sozialen Gedächtnis“ und reduziert Stress und Angst durch einen regulierenden Einfluss auf das Angstzentrum der Mandelkerne (Amygdala).

Serotonin schafft im Gegensatz zu Dopamin, das eher für den „Kick“ sorgt, für ein Gefühl der Zufriedenheit und Gelassenheit (vgl. *Schiffer* (2006)). Zuviel Serotonin macht gleichgültig. Fehlt Serotonin, kann das depressiv machen. Moderne Antidepressiva, die sogenannten Serotonin-Wiederaufnahmehemmer (SSRI) sorgen für eine Wirkungsverstärkung von Serotonin. Sonnenstrahlen und auch der Genuss von Schokolade und gute Gerüche führen zur Ausschüttung von Serotonin. Das Glücksgefühl dabei entsteht jedoch nicht nur auf chemischem Wege, sondern wird wesentlich bestimmt von Erwartungen und dessen Erfüllung. Die Wirkung der „Glückshormone“ Serotonin und Dopamin wird wesentlich beeinflusst durch das Zusammenspiel von Gefühl und Bewusstsein und der Wechselwirkung von limbischen System und präfrontalem Kortex.

4.4.4. Verarbeitung von Stress im Gehirn

Die biologische Reaktion auf Belastungen (Stress) ist von Person zu Person unterschiedlich. Entscheidend für die seelische und körperliche Reaktion auf

eine äußere Situation ist – von Extremsituationen abgesehen (siehe weiter unten) – nicht die „objektive“ Lage, sondern die subjektive Bewertung durch die Seele und durch das Gehirn. Die Bewertung aktueller, neuer Situationen erfolgt durch die Großhirnrinde und das mit ihr verbundene limbische System. Wie die Bewertung ausfällt, hängt von Vorerfahrungen ab, die der Einzelne in ähnlichen Situationen gemacht hat, die in Nervenzell-Netzwerken gespeichert sind und mit denen das Gehirn die aktuelle Situation abgleicht. Aufgrund der Unterschiede individueller Biografien fällt dieser Abgleich, auch wenn eine Situation noch so identisch erscheint, von Person zu Person verschieden aus. Wird eine Situation aufgrund von Vorerfahrungen in ähnlichen früheren Situationen von der Großhirnrinde und dem limbischen System als alarmierend eingeschätzt, so werden unter „Federführung“ der Amygdala die Alarmzentren des Gehirns (Hypothalamus und Hirnstamm) aktiviert, die ihrerseits massive Körperreaktionen in Gang setzen. Durch die unterschiedliche Bewertung des Einzelnen kommt es auch zu unterschiedlichen Ausmaßen bei der Aktivierung des Alarmsystems. Früh nach der Geburt gemachte Erfahrungen von sicherer Bindung zu Bezugspersonen hinterlassen im biologischen Stresssystem einen Schutz, sodass die biologische Stressreaktion auf später im Leben auftretende Belastungsereignisse „im Rahmen“ bleibt. Umgekehrt führen frühe Erfahrungen von Stress zu einer erhöhten Empfindlichkeit (Sensibilisierung) des Stresssystems. Sichere Bindungen, soziale Unterstützung und zwischenmenschliche Beziehungen bleiben das ganze Leben hindurch der entscheidende Schutzfaktor gegenüber übersteigerten und potenziell gesundheitsgefährdenden Folgen der Stressreaktionen (vgl. *Bauer*, 2004, S. 50ff).

Wenn es um die Speicherung und Verarbeitung stressreicher Ereignisse geht, stehen uns Menschen die beiden in ihren Funktionsweisen verschiedenen Systeme zur Verfügung, die sich gegenseitig ergänzen: Das Amygdala-System wird von Janet Metcalfe das „hot system of memory under stress“ und das Hippocampus-System entsprechend das „cool system“ genannt. (vgl. *Metcalfe*, Columbia University).

Normalerweise werden Reize, die vom Gehirn aufgenommen werden, im limbischen System zum Thalamus geleitet, von dort aus zur Amygdala und zum Hippocampus, dann wieder über den Thalamus zurück zu beiden Hirnhälften,

dort zu den Sprachzentren und zum Vorderhirn. So beginnt eine innere Verarbeitung der aufgenommenen Reize. Das ist das „cool system“.

Nicht so bei einem als „heiß“ (stressreich) identifizierten Reiz. Um einen Reiz als „heiß“ zu identifizieren, gibt es einen extrem schnellen „Temperaturfühler“: eine nur aus einer einzigen Nervenzelle bestehende Schnellverbindung vom Thalamus zur Amygdala. Wenn die Amygdala, deren Aufgabe es ist, „Spitzenwerte“ von Reizen zu identifizieren und Alarm zu schlagen, dies tut, wird im gesamten Organismus „Feueralarm“ gegeben (vgl. *Le Doux*, 1998). Die Amygdala „bestimmt wesentlich, ob es zu einer Reaktion auf Stress kommt, und setzt gegebenenfalls den Aktivierungsprozess für neurochemische und neuroanatomische Schaltungen für Angst in Gang...Die Amygdala potenziert auch die Schreckreaktion auf Angst ... wie auch andere unverzügliche Verteidigungshandlungen...sogar noch vor der Aktivierung des hormonellen Systems.“ (Yehuda, 2001) Kommt es zu einer Stressüberflutung, reagieren wir meist gänzlich unbewusst und automatisch mit einem von zwei Reflexen, der der stammesgeschichtlich älteste Teil unseres Gehirns uns vorschreibt (vgl. *Huber*, 2003, S. 41ff.).

4.4.5. Kampf (fight) oder Flucht (flight): Kämpfe gegen den Stressor an oder fliehe davor

Die Versorgung der Muskeln und lebenswichtigen Organen mit erhöhtem Blutzucker ermöglicht eine Zuführung von mehr Energie in den Skelettmuskeln, was dem Organismus erlaubt, besser zu kämpfen oder vor gefährlichen Situationen zu fliehen. Dies geschieht innerhalb von wenigen Millisekunden (vgl. *Rachel Yehuda*, 2001). Obwohl dieser Vorgang meist ohne Beteiligung des Großhirns abläuft, scheint die Fight-or-Flight-Reaktion auch situations- und personenspezifisch ausgeprägt. In manchen Situationen können manche Personen (die ohnehin stress-resistenteren oder besonneneren Typen) warten, bis sich zusätzlich zum Stammhirn auch ihr „Präfrontaler Cortex“ eingeschaltet hat, also jener Teil des vorderen Großhirns, der Sinneseindrücke einordnen und interpretieren kann und dem Alltagsbewusstsein zuarbeitet. Sie können mit mehr Übersicht planen und entscheiden, ob es eher möglich ist zu fliehen oder den Aggressor niederzuringen (unter Umständen auch, da ihr Sprachzentrum dann wieder arbeitet, mithilfe Außenstehender, die sie zur

Hilfe rufen). Umgekehrt werden Menschen, die entweder schon früher traumatisiert wurden oder über generell wenig Impulskontrolle verfügen, in Situationen mit extremem Stress heftiger reagieren (vgl. *Huber*, 2003, S. 42f).

„Wenn aber alles nichts hilft – no Fight, no Flight – dann bleibt dem Gehirn nichts anderes übrig, um der äußersten Bedrohung, nämlich der Auflösung des Selbst, zu entkommen, als ‚Freeze and Fragment‘.“ (*Huber*, 2003, S. 43)

‚Freeze‘, wörtlich übersetzt Einfrieren, meint die Lähmungsreaktion des Körpers. Es ist, als ob das Gehirn sich sagt: Ich bringe den Organismus nicht erfolgreich aus der Situation heraus und ich kann den aggressiven Reiz nicht äußerlich niederringen – also muss ich genau dies intern tun (Autonomie als Schutz): Ich mache den aggressiven Reiz unschädlich und erlaube dem Organismus, sich innerlich davon zu distanzieren. Eine Flut von Endorphinen – schmerzbetäubenden körpereigenen Opiaten – hilft bei diesem „geistigen Wegtreten“ und der „Neutralisierung“ akuter Todesangst. Auch das Noradrenalin aus der Nebennierenrinde, das zunächst zum „Tunnelblick“ verhilft, kann die normalerweise integrative Wahrnehmung blockieren. Der Mensch müsste jetzt eigentlich schreien, um Hilfe rufen, weinend zusammenbrechen – doch oft bedeutet die „Freeze“-Reaktion nichts anderes als eine Entfremdung vom Geschehen. Viele Menschen zeigen erst deutlich später die normale Reaktion – wenn sie hinterher wieder in Sicherheit sind und ihr gesamtes Hirn wieder „heruntergeschaltet“ ist aus dem Alarmzustand. Weinen, zusammenbrechen, schreien und zittern sind Reaktionen, die der Körper als Ausgleich zum Einfrieren des Hormonüberschusses zeigt.¹²

Im Falle eines Traumas gelingt dieser normale und wünschenswerte körperliche Ausgleich jedoch nicht. Die Menschen erstarren innerlich. Die Energie bleibt im Körper.

Dann kommt das Mittel des Fragmentierens hinzu: Die Erfahrung wird zersplittert, und diese Splitter werden so „weggedrückt“, dass das äußere Ereignis nicht mehr zusammenhängend wahrgenommen und erinnert werden kann.

¹² vgl. *Levine, Peter A.* (2011): *Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt.* S.35 ff.

4.5. Salutogenese

Salutogenese ist ein von *Aaron Antonovsky (1997)* geprägter Begriff, den er dem Begriff der Pathogenese gegenüberstellt. Die Pathogenese beschäftigt sich mit der Betrachtung von kranken Menschen, mit der Betrachtung der Krankheitsentstehung, mit der Prognose einer Krankheit, mit den diagnostischen und therapeutischen Möglichkeiten, welche bei der jeweiligen Krankheit eingesetzt werden können. Der Begriff der Salutogenese beschreibt eine andere Perspektive. Hier wird betrachtet, wie es Menschen gelingt, trotz möglicherweise extremen Lebensbedingungen gesund zu bleiben. Pathogenese fragt nach Krankheit, Salutogenese aber stellt die Gesundheit in den Fokus.

4.5.1. Kriterien für salutogene Orientierung

Eine Arbeit für Gesundheit ist dann „salutogenetisch orientiert“, wenn sie¹³

1. an Stimmigkeit, Kohärenz, Verbundenheit und aufbauender Kommunikation orientiert ist. Das Streben nach Kohärenz ist ein übergeordnetes und wahrscheinlich allen Lebewesen innewohnendes Prinzip, das dafür sorgt, dass sich Lebewesen aus dem Chaos entgegen den physikalischen Gesetzen der Entropie komplex und gesund organisieren können
2. auf Gesundheit ausgerichtet ist
3. ressourcenorientiert ist
4. das Subjekt wertschätzt, d.h. nicht versucht, das Individuum in eine Norm zu pressen, sondern die Selbstwahrnehmung, die Gefühle, Deutungen, Bewertungen und die individuellen Gesundheitsziele des Individuums anerkennt
5. dynamisch prozess- und lösungsorientiert ist auf Entwicklung und Evolution sowie auf (Selbst-) Regulation. Das Bild des Schwimmens im Fluss des Lebens hat *Antonovsky* für die salutogenetische Sichtweise geprägt
6. Aufmerksamkeit für systemische/kommunikative Selbstorganisation und –regulation hat und individuelle, soziale, kulturelle und globale Kontextbezüge einbezieht

¹³ vgl. *Petzold*, 2013, Stiftung für Salutogenese GmbH – www.salutogenesezentrum.de

7. die dichotome Sichtweise von „entweder krank oder gesund“ erweitert durch die Erkenntnis, dass im Lebensprozess immer beides vorhanden ist: sowohl Krankheit als auch Gesundheit.

4.5.2. Kohärenz und Gesundheit

Kohärenz kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie Zusammenhang, Zusammenhalt oder auch inneren und äußeren Halt haben. Das Kohärenzgefühl und die damit einhergehende gedankliche Aktivität (der Kohärenzsinn) sind entscheidend für die Gesundheit des Menschen. Auf die Darstellung des dazugehörigen theoretischen Modells (Salutogenese-Modell) von *Aaron Antonovsky* wird an dieser Stelle verwiesen. (vgl. *Schiffer* 2001)

Das Kohärenzgefühl meint eine Grundstimmung oder Grundsicherheit, innerlich zusammengehalten zu werden, nicht zu zerbrechen und gleichzeitig auch Unterstützung und Halt zu finden. Der Kohärenzsinn beschreibt eine mit diesem Gefühl einhergehende und an gedankliche Aktivitäten geknüpfte Sicht der Welt: Für mich ist meine Welt verständlich, stimmig, geordnet; Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang begreifen (Verstehbarkeit). Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge über innere und äußere Ressourcen, die ich einsetzen kann, um mich in meinem Leben zurechtzufinden und es bewältigen zu können (Handhabbarkeit). Für meine Lebensführung ist Anstrengung sinnvoll. Ich engagiere mich für Ziele und Projekte, die sich für mich lohnen (Sinndimension) (vgl. *Schiffer*, 2004).

Aus der Verstehbarkeit und Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit meiner Welt entsteht ein Kohärenzgefühl bzw. ein Kohärenzsinn. Auf dieser Grundlage kann sich Gesundheit stets neu entwickeln.

Das Kohärenzgefühl ist gerade auch unter Belastungen entscheidend für unsere körperliche und seelische Gesundheit. Im Unterschied zur Einzelkämpferideologie in der gegenwärtigen Konkurrenzgesellschaft betont *Antonovsky*, dass es für das Kohärenzgefühl genauso wichtig sei, äußere Anbindungen (Familie, Freunde, Nachbarschaft, Gemeinde, Gruppe der Gleichaltrigen, Sportgruppen, Schulklassen, etc.) zu haben (vgl. Netzwerkorientierung in der Resilienzforschung).

Die Lebenserfahrungen besonders in der Kindheit formen das Kohärenzgefühl. Stehen in dieser Zeit viele innere Ressourcen (z. B. Begabungen, die sich im Spiel entfalten können, vgl. Kapitel „Spielen“) oder bereits verinnerlichte äußere Ressourcen zur Verfügung, entwickelt sich daraus ein starkes Kohärenzgefühl. Über dieses können dann wiederum im Bedarfsfall die vorhandenen Ressourcen in geeigneter Weise mobilisiert und organisiert werden. Es „erinnert“ uns daran, dass wir motiviert und nicht hilflos sind, sondern über unterschiedliche innere und äußere Ressourcen verfügen. Spiel und Dialog eröffnen Räume, in denen innere und äußere Ressourcen für ein starkes Kohärenzgefühl optimal zugänglich sind (vgl. *Schiffer*, 2006, S. 66ff).

Das Kohärenzgefühl ist entscheidend bei der Frage, ob Menschen äußere Belastung, wie z. B. schulische Anforderungen, als bedrohlichen Stress, als nervend, überflüssig, ärgerlich und ermüdend erleben oder als Herausforderung ansehen, für die es sich anzustrengen lohnt, um sie meistern zu können.

4.5.3. Kohärenzgefühl als Stimmigkeitserleben

Der Psychotherapieforscher und Begründer der Neuropsychotherapie *Klaus Grawe* ist zu dem Schluss gekommen, dass das übergeordnete „pervasive“ (alles durchdringende) menschliche Bedürfnis dem Streben nach „Konsistenz und Kongruenz“ (*Grawe*, 2004) gilt, was hier mit dem Wort „Stimmigkeit“ zusammengefasst wird (vgl. *Petzold*, 2011, S. 17).

„Mit Stimmigkeit wird auch das englische Wort für Kohärenz „coherence“ übersetzt.“ (*Petzold*, 2011, S. 17)

„Konsistenzregulation findet ganz überwiegend unbewusst statt und durchzieht so sehr das ganze psychische Geschehen, dass es angemessen erscheint, von einem obersten oder pervasiven Regulationsprinzip im psychischen Geschehen zu sprechen.“ (*Grawe* 2004, S. 190f.)

Daraus resultiert, dass unser implizites und explizites Streben letztendlich dem attraktiven Ziel aufbauender Kohärenz, dem Erleben von Stimmigkeit dient. Kohärenzregulation oder Stimmigkeitsregulation bedeutet dann, dass wir ständig nach Signalen in unserer Umgebung suchen, die uns gut tun bzw.

von denen wir annehmen, dass sie uns gut tun (wie z.B. nach guter Luft, nach Wohltuendem für Augen und Ohren, nach schmackhafter Nahrung, Bewegungsraum, sichere Räume, nach freundlichen Mitmenschen, nach Arbeit, die uns erfüllt und auch für unsere Existenzgrundlage sorgt, nach einem Glauben, der uns einen sinnvollen Weg im Leben weist).

Es handelt sich also um eine sehr komplexe mehrdimensionale Stimmigkeitsregulation. Derartige attraktive Ziele („Attraktoren“) regen unser Annäherungssystem an, das mit unserem Lustzentrum im Gehirn verschaltet ist. Dort wird der Motivationsbotenstoff Dopamin ausgeschüttet. Annähern an attraktive Ziele bereitet uns Menschen Lust (vgl. *Petzold*, 2011, S. 17).

Bei dieser Suche nach aufbauender Resonanz treffen wir oft auf Unstimmigkeiten, Hindernissen und Gefahren. Indem wir sie vermeiden, lösen, überwinden beseitigen oder verdrängen, wollen wir sie abwenden. Bei der Wahrnehmung solcher Unstimmigkeiten wird unser neuropsychologisches Abwendungssystem aktiviert, das mit dem Angstzentrum verschaltet ist und zur Ausschüttung von Stresshormonen führt.

Wenn wir ein aufbauendes Stimmigkeitserleben als unser ständiges übergeordnetes Bedürfnis und Ziel, als übergeordnete Motivation betrachten, erkennen wir einen funktionellen Zusammenhang zwischen unserer Wahrnehmung und den beiden neuropsychologischen Motivationssystemen (explizites und implizites System). Unsere Wahrnehmungsorgane dienen der Wahrnehmung von Stimmigkeit und Unstimmigkeit zwischen unserem Innenleben und der Umgebung, zwischen unseren aktuellen Bedürfnissen und den äußeren Bedingungen. Die Motivationssysteme bewegen uns über entsprechendes Verhalten in die ein oder andere Richtung. Damit wir Stimmigkeit erleben können, setzen wir unsere Fähigkeiten und andere Ressourcen ein, mit denen wir uns unseren attraktiven Zielen annähern und Gefahren abwenden können.

4.5.3.1. *Explizites und implizites Verarbeitungssystem*

Um für unser Leben ein höchst mögliches Maß an Stimmigkeit zu erreichen, verfügen wir über zwei Bearbeitungsweisen: eine explizite, also bewusst gewollte, die auch über Sprache vermittelt werden kann, und eine implizite, die meist unbewusst verläuft und den überwiegenden Teil der vegetativen Selbstregulation betrifft. Beide Bearbeitungsmodi können gleichzeitig und parallel

verlaufen. Im Unterschied zur expliziten Selbstregulation mit 40 Bits pro Sekunde kann die implizite etwa 50 Millionen Bits verarbeiten. Damit wird deutlich, dass es unmöglich wäre, bewusst und willentlich eine komplexe Selbstregulation auszuführen. Wir bauen im Laufe unseres Lebens ein hohes Maß an Vertrauen in unsere implizite Selbstregulation auf, die meist fehlerloser als unsere bewusst willentliche verläuft. Während wir kommunizieren, schenken wir mit unseren Augen und Ohren diesen beiden Verarbeitungs- und Kommunikationsmodi unsere Aufmerksamkeit: ein Auge und ein Ohr für die expliziten Botschaften, die sich besonders über Worte und willentliche Mimik und Gestik mitteilen, und das andere Auge und Ohr für die impliziten Botschaften, die sich über den Tonfall, Freudsche Versprechen und ungewollte Phänomene wie Bewegungen, Hauttönungen und Mimik äußern. Wir nehmen dabei auch wahr, wie bei unserem Gegenüber die explizite und implizite Selbstregulation zusammenwirken.

4.5.4. Zugehörigkeitsgefühl und Verbundenheit

Ein Mensch ist in seiner psychophysischen Erscheinung das Ergebnis seiner soziokulturellen Kommunikation. Neben den physischen Grundbedürfnissen bestimmt ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit die Kommunikation des Menschen. Im Verlauf der Bedürfniskommunikation werden sowohl ein existenzielles Zugehörigkeitsgefühl geprägt als auch grundlegende Verhaltensmuster gebildet. (vgl. *Petzold, 2007*)

Das existenzielle Bedürfnis nach Zugehörigkeit ist bislang in seiner positiven gesundheitlichen Relevanz nur von *Grossarth-Maticek (2007)* erforscht. Dabei scheint dieses Bedürfnis so wichtig zu sein, dass viele Menschen auf die Befriedigung anderer Bedürfnisse, wie Sexualität, freier Entfaltung, Selbstbestimmung verzichten, nur um dazu zu gehören. Viele Menschen bringen es sogar fertig, andere Menschen umzubringen und sich selbst töten zu lassen, nur um dazu zu gehören, wie z.B. Soldaten und Angehörige von extremistischen Gruppen. Wie existenziell wichtig dieses Gefühl ist, mag auch daran deutlich werden, dass in Stammesgesellschaften die Verbannung eines Mitglieds oft zu dessen Tod führte, auch wenn er genug Nahrung hätte finden können. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit erscheint als der grundlegende Antrieb zur Kommunikation, für soziale Verhaltensweisen und zur Anpassung.

Das Zugehörigkeitsgefühl als übergeordneter innerer Maßstab für die Kommunikation kann uns verstehen lassen, warum Menschen oft dazu neigen, sich anzupassen trotz tiefster Verletzungen und trotz Missachtung wichtigster menschlicher Bedürfnisse und Würde. Die autonome Selbstregulation des Menschen beinhaltet ein soziales Verhalten aufgrund seines existenziellen Bedürfnisses nach Zugehörigkeit, wie es im Autonomietraining nach *Grossarth-Maticek* berücksichtigt wird. Diese Erkenntnisse können für die Prävention und Gesundheitsförderung in sozialen und kulturellen Systemen angewandt werden, indem man allen Mitgliedern Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung im Rahmen der Zugehörigkeit ermöglicht. Auch für die Therapie von vielerlei Störungen, wie insbesondere von Angststörungen, Depressionen und Süchten können diese Erkenntnisse zu neuen Inhalten sowie Therapiesettings führen.

4.5.4.1. Voraussetzung für Zugehörigkeit

Bevor wir uns den Einzelheiten der Kommunikation um das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zuwenden, werden noch elementare Voraussetzungen für das Entstehen eines Zugehörigkeitsgefühls beschrieben, da diese auch immer wieder eingesetzt werden, um Zugehörigkeitsgefühl zu erzeugen: Sicherheit und Nahrung. Durch Entzug von Sicherheit und Nahrung kann ein Zugehörigkeitsgefühl schnell zusammenbrechen. Andererseits kann durch das Gewähren von Sicherheit und Nahrung schon elementares Zugehörigkeitsgefühl erzeugt werden – allerdings meist erst dann, wenn vorher ein Mangel daran war. Im Laufe gesunder Entwicklung muss für die Entstehung des Lebens eine hinreichend gute Umwelt vorhanden sein, die genug Sicherheit und Nahrung bietet. Das Zugehörigkeitsgefühl ist dann etwas, was dazu kommt. So hat sich in Versuchen gezeigt, dass weder junge Schimpansen noch Säuglinge überleben können, wenn sie nur eine physisch sichere Umgebung und ausreichend Nahrung haben, aber keine soziale Nähe und Zuwendung erfahren. Kommunikation ist Resonanz „Bei anderen Resonanz zu finden, anderen selbst Resonanz zu geben und zu sehen, dass sie ihnen etwas bedeutet, ist ein biologisches Grundbedürfnis - jedenfalls lässt sich das für höhere Lebewesen nachweisen. Unser Gehirn ist ... neurobiologisch auf gute soziale Beziehungen geeicht.“ (*Bauer*, 2006, S. 169)

4.5.4.1. Pädagogik des Willkommenheiens

Eng verbunden mit dem Kohärenzsinn ist der Verbindungssinn (vgl. *Nadja Lehmann in Krause, Lehmann, Lorenz, Petzold* (Hrsg.), 2007, S. 108-123). Dabei handelt es sich um einen Sinn, der die Verbindungen mit anderen Menschen, anderen Gruppen, einem Volk, der Menschheit, mit dem Lebensraum und mit dem Universum registriert und dafür sorgt, dass sie miteinander innerlich abgestimmt und im Zusammenhang wahrgenommen werden. Bei der Frage, „Wie und wodurch erleben wir unser Verbunden-Sein?“ (*Lehmann*, S. 110) erlangt das Konzept der Resonanz eine wichtige und hilfreiche Funktion. Resonanz, ein Begriff, der ursprünglich aus der Physik kommt, heißt, dass wir durch unsere Eigenschwingungsfähigkeit mit etwas mitschwingen (*Petzold*, 2000). Wir erleben durch unsere Wahrnehmung eine Verbundenheit mit den wahrgenommenen Subjekten und Objekten. Beobachten wir ein System – verstanden als etwas Verbundenes – so sind wir es, die diese Verbindung beobachtet und sich gleichzeitig damit verbindet. Schon durch unsere Aufmerksamkeit sind wir einerseits gebunden und stellen andererseits die Verbindung selbst her (vgl. *Kybernetik 2. Ordnung*). Damit geben wir dem, was wir wahrnehmen, über unsere Verbundenheit Bedeutung. Wir haben und zeigen echtes Interesse. Es entsteht über die Begegnung mit einem anderen Menschen ein Raum, in dem beide Bedeutung erfahren (vgl. *Intermediärräume*). In solchen „moments of meeting“ (vgl. *Schiffer*, 2008, S. 42ff) wird der Gestaltende zum Gestalteten und umgekehrt. Jeder einzelne Mensch wird wahrgenommen. Damit kommt es zu Verbindung und Verbundenheit. Das damit einhergehende Wohlgefühl wirkt sich auf alle aus und sollte deshalb innerhalb von Systemen ein gemeinsames Anliegen sein.

Durch die Verbindung und die Verbundenheit kommt es zu Bedeutsamkeit. Woran können Menschen erkennen, dass sie von Bedeutung sind?

Wegen der immensen Bedeutsamkeit der Frage für das Wohlgefühl und die Gesundheit von Kindern in System Schule entwickelte sich im Finnischen die „*Välittäminen Kulttuuri*“. Übersetzt bedeutet „*välittäminen*“ „sich kümmern um, gern haben, sich interessieren für, vermitteln“. (vgl. *Koskus-Gärtner in Petzold* (Hrsg.), 2009, S. 76-91)

Tuulia Koskus-Gärtner, die als Projektleitung und Referentin für das Bildungssystem in Finnland arbeitete, erweitert den Begriff noch durch „anderen gegenüber keine gleichgültige Haltung haben, echtes Interesse haben und zeigen, einander wertschätzend begegnen, einen anderen spüren lassen und ihm zeigen, dass er von Bedeutung ist.“ (vgl. *Petzold*, 2009, S. 84)

Entscheidend scheint bei der Frage, dass die subjektiv erlebte Bedeutsamkeit des Einzelnen dazu führt, dass sie aus dem eigenen Erleben heraus auch den Dingen in der Welt zugeschrieben wird. Kinder, die sich gesehen, gehört, wahrgenommen, wertgeschätzt, gekümmert, bedeutsam fühlen, tragen dieses Gefühl in die Welt außerhalb zurück (*Koskus-Gärtner* in *Petzold* 2009, S. 85)

Aus einer „Pädagogik des Willkommenheißens“ als Grundhaltung in der Beziehungsgestaltung kann ein „Klima des Vertrauens“ entstehen, in dem die Menschen sich verbunden fühlen und das eine gute und notwendige Basis für Selbstvertrauen schafft.

Konkretes Handeln eines jeden, das signalisiert: „In deiner Einzigartigkeit bist du hier willkommen“ setzt voraus, dass Menschen eine Sprache des Sichkümmerns und der Wertschätzung beherrschen erlernen, die alle Kinder verstehen (vgl. *Koskus-Gärtner* in *Petzold* 2009, S. 85)

4.5.5. Kommunikation und Gesundheit

„Bei anderen Resonanz zu finden, anderen selbst Resonanz zu geben und zu sehen, dass sie ihnen etwas bedeutet, ist ein biologisches Grundbedürfnis – jedenfalls lässt sich das für höhere Lebewesen nachweisen. Unser Gehirn ist ... neurobiologisch auf gute soziale Beziehungen geeicht.“ (*Bauer*, 2006, S. 169)

Kommunikation ist Resonanz. Der Begriff „Resonanz“ bezeichnet eine Antwort, ein Mitschwingen in Eigen-Schwingungen (vgl. *Petzold* 2000, 2007). Mit diesem Begriff für Beziehungen wird die Tatsache betont, dass das neugeborene Kind ein eigenes kommunikatives Wesen (System) ist. Das Bindende in der Kommunikation sind die eigenen Bedürfnisse, auf die es eine Antwort (Resonanz) sucht und die eigenen Fähigkeiten, auf die es Resonanz findet.

Unser Gehirn ist ausgestattet mit Spiegelneuronen, die mit den Bewegungen und Gefühlen und wahrscheinlich auch Gedanken der Bezugsperson in Reso-

nanz treten können. Gehirnphysiologisch zeigen sie genau solche Aktivitäten, als würde der Beobachter selbst die Bewegung ausführen und die Gefühle empfinden. Diese Spiegelneuronen bilden die neurophysiologische Grundlage für das Abgucken von Bewegungen, für das Lernen von Vorbildern und für unser Mitgefühl. „Wie sich herausgestellt hat, ist das System der Spiegelneurone das neurobiologische Format, das diese Austausch- und Resonanzvorgänge möglich macht.“ (Bauer, 2006, S. 17)

Die Kommunikation von Bedürfnissen verläuft im Prinzip nach einem Ablaufplan:

Aus einer Erwartung resultiert eine Erregung, die eine Aktivität nach sich zieht. Die darauf folgende Antwort ist die Grundlage für die sich einstellende Emotion. Befriedigung kann zu Glücksgefühl, Freude, Entspannung und Zufriedenheit führen; Zurückweisung zu Frustration, Traurigkeit, Wut und innerer Anspannung. Mit dieser Kommunikationsschleife ist es möglich, die autonome Selbstregulation eines Individuums in einem Regelkreis in Verbindung zu seinem soziokulturellen Kontext zu bringen. Über die Befriedigung des konkreten Bedürfnisses durch einen Mitmenschen wird gleichzeitig auch das allgemeinere Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt. Die Bedürfniskommunikation beginnt im Individuum mit einer Spannung zwischen dem Istwert und dem Sollwert (z.B. ein Kind hat Hunger, weil sein Blutzucker nicht dem inneren Bild vom Sollwert entspricht.) Das Kind wird wacher und sucht Nahrung. Dabei spielt das Hormon Noradrenalin die Hauptrolle. Wenn die attraktive Nahrung nicht bald in Sicht kommt, wächst die Wachheit zur Erregung und das Kind beginnt immer aktiver und intensiver zu suchen. Während dieser Aktivität in der Erwartung der Nahrungsquelle wird das Kind schon im Gehirn durch das Ausschütten von Dopamin belohnt: das Suchen bereitet ihm Lust und die Aufmerksamkeit wird durch Dopamin auf das erwartete Ziel, die Nahrungsquelle, ausgerichtet. Bekommt es dann von der Mutter (oder einer anderen vertrauten Person) die gewünschte Nahrung, wird sein Hunger gestillt, sein System kommt zur Entspannung und das Kind fühlt sich zufrieden zugehörig. Dieses Gefühl wird wahrscheinlich durch Serotonin erzeugt oder führt zu seiner Ausschüttung. Die Serotoninausschüttung wäre dann eine Resonanz auf eine positive, befriedigende Antwort von einem Mitmenschen, die dem inneren Bild der Befriedigung nahe kommt. (vgl. Bauer, 2006).

Der Neurotransmitter Serotonin ist der biochemische Schlüssel zum Glück. Er ist der laufend alles durchdringende Stimmungsaufheller. Es vertreibt die Angst, Kummer und Sorgen, Pessimismus, dauerndes Wiederkäuen und Grübeln. Dadurch macht es uns von vornherein durch und durch unbekümmerter, gelassener, ausgeglichener, zufriedener und gesättigter. Serotonin ist lebensnotwendig. Es gibt uns das Gefühl der Gelassenheit, Ausgeglichenheit, inneren Ruhe und Zufriedenheit. Unter anderem ist es dadurch auch an unserem Appetit und Essverhalten, dem Gefühl der Sättigkeit und Angstfreiheit beteiligt. Ein ausreichend hoher Serotoninspiegel in den Synapsen überträgt gleichsam die Botschaft, dass wir satt, gelassen, innerlich ausgeglichen, ruhig und zufrieden sind. Dabei dämpft es eine ganze Reihe unterschiedlicher Gefühlszustände wie Aggressivität, Hunger, Angstgefühle, Kummer und Sorgen, Niedergeschlagenheit und Depressionen. In erster Linie dämpft Serotonin die Angst. Ein Mangel an Serotonin wurde deshalb bei so unterschiedlichen mentalen Störungen wie behindernder Schüchternheit, Sozialphobie, allen Angststörungen, Depression, Migräne, zwanghafter Wiederholungsstörung, Aggressivität, häufig wiederkehrenden schwarzen Gedanken über den eigenen Tod, wiederholten Selbstmordversuchen (Courtet, 2004) und Selbstmorden nachgewiesen.

Das bedeutet, dass die Ausschüttung von Dopamin bzw. Serotonin als Resonanz auf soziale Kontakte auf Antworten in der Bedürfniskommunikation zu verstehen sind. Ohne hinreichende soziale Kommunikation bleibt die Regulation im Gehirn rudimentär und die Persönlichkeitsentwicklung wird problematisch.

4.5.5.1. *Die Bedeutung der frühen Lächeldialoge*

In der modernen beobachtenden Säuglingsforschung und Gefühlspsychologie (Affektpsychologie) wird auf die Bedeutung des frühen dialogischen Lächelns verwiesen.

„Bis zum Alter von sechs Monaten gibt es unter normalen Umständen bis zu 30.000 solcher Lächelbegegnungen (...). Es sind dies keine Affektansteckungen, sondern Dialoge (...). Mit jeder der 30.000 Lächelbegegnungen wächst ein Stück Wissen, dass das entstehende Selbst die Quelle der mütterlichen Freude ist. Das Kind weiß nun, dass es für die anderen ein Geschenk ist.“ (Krause, 2000, S. 333)

Dieses Wissen schützt das Kind vor Ekel, Beschämung, Verachtung und Hass. Das wahrnehmende Lächeln der Eltern schützt vor negativen Stresswirkungen, denen das Kind im Laufe seiner Entwicklung ausgesetzt ist. Kinder mit intensiven Lächeldialogerfahrungen reagieren weniger angstvoll oder aggressiv; sie können bei vorübergehender Trennung weitaus gelassener bleiben.

Das erste Lächeln eines Kindes erfolgt spontan im Traumschlaf. Die Häufigkeit dieses kindlichen Lächelgeschenks wird dann im wachen Dialog – wenn es wahrgenommen wird – durch das antwortende Lächeln der Eltern/Bezugspersonen verstärkt, was wiederum deren Lächeln und Freude fördert. Solche aus dem Lächeldialog hervorgehenden sich selbst verstärkenden Zirkel entstehen überall da, wo ein Kind im Spiel schöpferisch etwas hervorbringt – und oft auch als Geschenk präsentieren möchte. Aus dieser kindlichen Vorerfahrung werden später jede Erzieherin, Grundschullehrerin, jeder Lehrer und Lehrmeister – denen die Kinder etwas zeigen wollen oder sollen – zu Eltern gestalten.

4.5 5.1.1. Neurobiologische Erkenntnisse zur Bedeutung der Lächeldialoge

Ohne einen ausreichenden Schutz durch das wahrnehmende Lächeln kommt es unter Belastung über einen dauerhaft erhöhten Blutspiegel des Stresshormons Cortisol zu einer Beschädigung des für das Kurzzeitgedächtnis entscheidenden Teils des Großhirns, des Hippocampus. Da der Hippocampus zugleich auch für die Kontrolle der Cortisolfreisetzung zuständig ist, kommt es durch dessen Beschädigung zu einer weiteren dauerhaften Erhöhung des Cortisolspiegels, die dann von der ursprünglichen Stresseinwirkung unabhängig ist. Auf diese Weise werden Hirnstrukturen über einen erhöhten Cortisolspiegel im Sinne eines verselbstständigten Teufelskreises weiter beschädigt, auch ohne dass hierfür eine neuerliche von außen kommende Stresseinwirkung erforderlich ist.

Weitere Folgen zeigen sich insbesondere dann, wenn fehlende Lächeldialoge in besonders empfindliche Entwicklungszeitfenster fallen. Über die Cortisolwirkung wird nicht nur der Hippocampus beschädigt, sondern über einen gleichzeitig erhöhten Dopamin-Noradrenalin-Spiegel (siehe Kapitel Neurobio-

logische Grundlagen) auch die präfrontale Hirnrinde in Mitleidenschaft gezogen. Dieser Bereich des vorderen Großhirns stellt eine Schaltzentrale für die Planung und Organisation von Handlungen dar, die wir benötigen, um Stresswirkungen zu meistern. Insbesondere werden unsere – gedanklich vorweggenommenen – Reaktionen auf ihre möglichen Folgen durchmustert. Eine Beschädigung dieser Großhirnrindenregion wird heute auch als eine der Ursachen für die Entwicklung eines Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndroms angesehen (vgl. *Egle, U.T. et al., 2002*).

4.5.5.2. *Die Bedeutung des Spiels im Intermediärraum*

„Nur die Kinder wissen, wohin sie wollen“, sagte der kleine Prinz. „Sie wenden ihre Zeit an eine Puppe aus Stoff-Fetzen, und die Puppe wird ihnen sehr wertvoll, und wenn man sie ihnen wegnimmt, weinen sie...“.
„Sie haben es gut“, sagte der Weichensteller.“

(*Antoine de Saint-Exupery in Schiffer, 1997, S. 136*)

Spielen ermöglicht Reifung und damit Gesundheit (vgl. *Kögler, 2009*). Für *Winnicott* ist das Spiel das Universale, eine stets schöpferische Erfahrung, eine Grundform des Lebens. In seiner Vorstellung ermöglicht Spielen Reifung und damit Gesundheit (vgl. *Winnicott, S. 64ff*). „Das Spiel ist der zentrale Vorgang beim Lernen“ sagen uns die Neurobiologen, vor allem durch die beteiligten Gefühle. Dabei verändern sich nicht die Neuronen selbst, sondern die Verbindungen zwischen Ihnen, also die Synapsen. In der Sprache der Neurobiologen ausgedrückt, verändert sich die Signaleffizienz und damit der Aufbau des neuronalen Netzes. Welche Neurotransmitter, welche Gene aktiviert werden, ist aber wiederum ein Spiel unterschiedlicher Kräfte und nicht voraussehbar.

Spiel ist Dialog. So gesehen ist das Spiel eine Art Weichmacher. Es entschärft unerträgliche Gefühle und Konflikte, an denen wir zerbrechen könnten. Mit kreativen, subjektiven Mitteln können wir spielerisch die unerbittliche Realität ertragen lernen. Das Gegenteil von Spiel ist nicht Ernst, sondern Realität. Das Spiel bewirkt eine Verflüssigung der bedrohlich gewordenen oder bedrohlich erlebten Realität und führt zurück zu nun spielerisch gestalteter Potentialität.

Der Spielbereich ist nicht Teil der intrapsychischen Realität: Er liegt außerhalb des Individuums, ist aber auch nicht Teil der äußeren Welt. Das Spielen kleiner Kinder ist durch eine bestimmte Art von Vertieftsein gekennzeichnet. Das spielende Kind bleibt in einem Bereich, den es einfach nicht verlassen kann und in dem es Übergriffe nicht einfach zulassen kann. Es besteht eine direkte Entwicklungsfolge von Übergangsphänomenen zum Spielen, vom Spielen zum gemeinsamen Spielen und von hier zu kulturellen Leben. Spielen ist stets eine schöpferische Erfahrung, eine Grundform von Leben. Spielen setzt Vertrauen voraus und gehört zum potentiellen Bereich zwischen Kleinkind und Mutter, indem das Kind völlig abhängig ist und die Mutter Anpassungsfunktionen übernimmt, die das Kind für selbstverständlich hält.

Auf der Grundlage des Spielens baut die gesamte menschliche Erfahrungswelt auf. Wir erfahren das Leben im Bereich der Übergangsphänomene, in der aufregenden Verflechtung von Subjektivität und objektiver Beobachtung und in einem Bereich, der zwischen innerer Realität des Einzelmenschen und wahrnehmbarer Realität des Einzelmenschen außerhalb des Individuums angesiedelt ist. (vgl. *Winnicott*, 1989, S. 49ff)

Für die Welt des Spielens gilt ungefähr das Gleiche, was *Erich Fromm* in „Die Revolution der Hoffnung“ für die Welt des Träumens sagt. Er beschreibt dies als eine Sphäre, in der in einer geradezu provokativen Form das Leistungsdenken ignoriert würde. Der schlafende Mensch befände sich träumend in einem Zustand, in dem er von der Notwendigkeit befreit sei, für sein Überleben zu sorgen, da das Traumbewusstsein den Zwängen der gegenwärtigen Gesellschaft nicht mehr unterworfen sei. Von daher weise der Traum jene eigentümliche Kreativität auf, mit Hilfe derer der Mensch Einsichten in die Natur seines Lebens und seiner Persönlichkeit gewinnen könne, die ihm nicht möglich seien, solange er den Notwendigkeiten, dem Lärm und Getöse seines Alltags ausgesetzt sei. Aber Träume seien eben nur Spezialfälle jener anderen, nicht an der Zweckmäßigkeit orientierten Ebene des menschlichen Lebens. Diese Ebene ist die des Singens und Tanzens, des Malens, Musizierens und Dichtens und des Spielens. Hier besteht viel Übereinstimmung mit dem, was *Winnicott* als Intermediärraum beschreibt (vgl. *Winnicott*, 1989, S. 64ff.).

Eckhard Schiffer definiert diesen Raum folgendermaßen:

„Intermediärräume (wörtlich übersetzt: Zwischenräume) sind nicht sichtbar, aber erlebbar. Gemeint sind die Zwischenräume, die sich im Spielen wie im Dialog und natürlich auch im spielerischen Dialog oder dialogischen Spiel eröffnen...“ (*Schiffer*, 1996).

In solchen „dialogisch eröffneten Intermediärräumen“ kann sich nach *Schiffer* starkes „Kohärenzgefühl“ und Sinnhaftigkeit entwickeln.

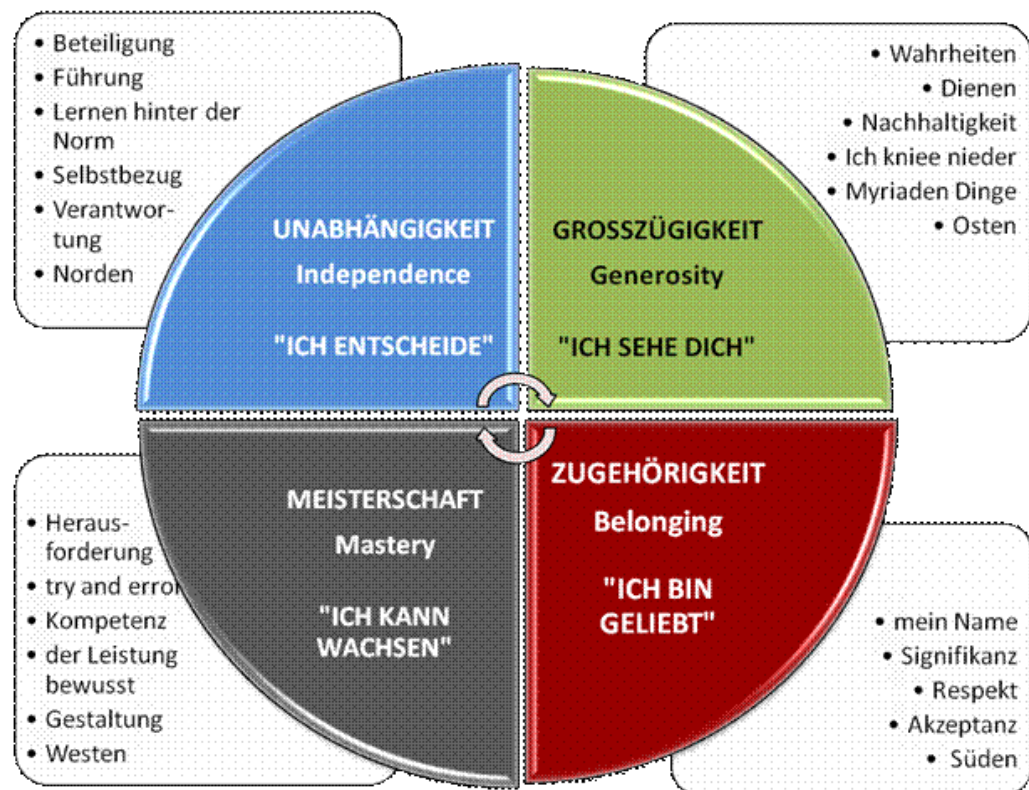
Im Intermediärraum können Kinder mit lebendiger, wachsender, blühender und gedeihender Phantasie Welt erfahren und gestalten. Ihr Spiel ist spontan und nur den eigenen Regeln verpflichtet. Das Spiel ist ein Geschehen, in dem der Prozess selbst und nicht das Produkt das Entscheidende darstellt (vgl. *Schiffer*, 1993, S. 110). Es handelt sich also um das Spielen im Sinne des Englischen „play“ und nicht Spielen im Sinne von „game“, wo der Prozess gegenüber dem Ergebnis zurücktritt. Diesen Unterschied arbeitet *Schiffer* in seinem Buch über die Lebenswirklichkeit der Romanfigur Huckleberry Finn heraus. Er sieht das Spielen, das den Prozess in den Mittelpunkt stellt (play), durch das „game“-Prinzip der Erwachsenen, in dem Regeln und Leistung als Ziel definiert sind, bedroht. Die von ihm beobachtete Zunahme der leistungsorientierten Durchorganisation der außer- oder vorschulischen Zeit im Hinblick auf Wettbewerbe durch die Eltern spreche Bände: Die Jugend musiziere, male, turne, tanze, lese, reite, spiele Schach, Tennis usw. und zwar wettbewerbsmäßig. Es stehe nur noch das Produkt, nämlich der Sieg, im Vordergrund (*Schiffer*, S. 112).

Steht jedoch der Prozess im Vordergrund, entstehen Intermediärräume. Sie sind gefüllt von Intensität der Begegnung zwischen meist zwei Menschen. Die Fähigkeit zu einer solchen Intensität der „Begegnung“ kann auch zwischen einem Menschen und einem Gegenstand seiner vollen Aufmerksamkeit entstehen. In solchen „moments of meeting“ (vgl. *Schiffer*, 2008, S. 42ff.) passiert etwas, wobei der Gestaltende zum Gestalteten wird und umgekehrt, in ständigem Wechsel, gleich der heraklitischen Spirale (vgl. *Orth, I., Petzold, H.*, 1991, S. 722).

4.6. „Circle of courage“

“Eine absolut neue Wahrheit gibt es nur sehr selten. Wahrheiten, die einst neu waren, müssen ständig erneuert werden, indem ein neuer Mensch sie aus den Tiefen seiner leidenschaftlichen persönlichen Überzeugung heraus verkündet.“

(Ellen Key, schwedische Pädagogin, zum „Jahrhundert des Kindes“)



4.6.1. Der Geist der Zugehörigkeit

Die hier dargestellte Sichtweise/Theorie beschreibt die „holistische Philosophie der Kindererziehung der Ureinwohner Amerikas – eine Sicht, die sich auf die Weisheit der Völker beruft“ (vgl. *Brendtro*, 1995, S. 8) Sie sieht die Erziehung der Kinder als höchste Aufgabe der Gesellschaft.

In der traditionellen indianischen Gesellschaft war es die Pflicht aller Erwachsenen, für junge Menschen da zu sein und sie als Lehrer in alltäglichen Situationen zu begleiten. Die Kindererziehung wurde nicht nur den biologischen

Eltern überlassen, vielmehr waren die Kinder schon von frühester Kindheit an von einem Netzwerk sich sorgender und sich zuständig fühlender Erwachsener umgeben. Wo immer ein Kind umherstreifte, es war zu Hause, da sich ihm alle verwandt fühlten. Dabei wurde Verwandtschaft nicht auf biologische Verwandtschaft begrenzt. Es war eine Sicht allerer, die eine Wohngemeinschaft bildeten. Kinder wurden so erzogen, dass sie sich mit allen Menschen, mit denen sie regulären Kontakt hatten, verwandt fühlten.

„Sie achteten echte Bindungen und für diejenigen, die niemanden hatten, wurden Beziehungen hergestellt, so dass sich jeder eingeschlossen fühlte in dem großen Kreis von miteinander Verwandten.“

(*Brendtro*, 1995, S. 41)

Die Sichtweise, jemanden anderen als verwandt zu betrachten, war ein mächtiger gesellschaftlicher Wert, der die menschlichen Beziehungen verwandelte. Indem man alle Zusammenlebende in den Kreis der Zugehörigkeit hineinzog, wurden sie motiviert, Respekt und Interesse zu zeigen und konnten mit einem Minimum an Reibung und einem Maximum an gutem Willen zusammenleben. (Key, E., 1909) Eine ruhige, freundliche Art miteinander umzugehen, ist das Ergebnis der Weltsicht, dass jeder zu jedem gehört und dementsprechend behandelt werden sollte (vgl. Wolins, Am und Wozner, Y., 1982).

4.6.2. Der Geist der Meisterschaft

Über die biologischen und zwischenmenschlichen Bedürfnisse hinaus streben Kinder wie Erwachsene nach der Beherrschung ihrer Umgebung. Wenn das Bedürfnis des Kindes nach Kompetenz befriedigt wird, wächst die Motivation für weitere Leistungen. Ziel der indianischen Erziehung war es, geistige, psychische, soziale und spirituelle Kompetenz zu entwickeln. Man lehrte die Kinder, dass Weisheit vom Zuhören und vom Beobachten der Älteren kam und durch Wiederholung in wichtigen / bedeutsamen Situationen größere Bedeutung bekam. Die Geschichten erleichterten das Speichern und Erinnern von Informationen.

Kompetenz wurde ebenso durch Wettkämpfe und Spiel kultiviert, bei denen die Verantwortung der Erwachsenen simuliert wurde. Während einerseits durch das Spielen die Übernahme von Verantwortung gefördert und trainiert wurde, wurde andererseits viel Wert auf Arbeit, die angemessen und erfolgreich zu bewältigen war, gelegt.

„Schon früh lehrten die Eltern mich, Verantwortung zu tragen. Ich wurde beauftragt, kleine Besorgungen zu machen und mein Stolz auf deren Ausführung entwickelte sich. Meine Mutter sagte: „Sohn, bring etwas Holz herein!“ Ich holte das, wozu ich zu tragen fähig war, und wenn es nur ein Stück war, Mutter würde mir irgendwie ihre Freude darüber zeigen.“ (*Hassrick, R.* (1964))

Erfolg und Meisterschaft rufen sowohl gesellschaftliche Anerkennung als auch eigene Zufriedenheit hervor. Da alle das Bedürfnis teilen, Kompetenz zu erwerben, besteht die einfache indianische Weisheit darin, dass alle bei diesem Streben ermutigt werden müssen. Man bemühte sich, ein persönliches Ziel zu erreichen, aber nicht um einem Gegner überlegen zu sein. Ebenso wie jemand sich mit dem Erfolg eines anderen eins fühlte, musste man lernen, die persönlichen Erfolge mit anderen zu teilen. Erfolg war der Besitz von vielen, nicht das Privileg einiger weniger. (vgl. *Brendtro*, 1995, S. 44)

4.6.3. Der Geist der Unabhängigkeit

Die traditionelle indianische Kultur legte großen Wert auf individuelle Freiheit. Um außerhalb des Lagers überleben zu können, brauchte man die Fähigkeit, unabhängig Urteile zu fällen. Deshalb begann das Training zur Eigenständigkeit schon früh. Kann man erst seine eigenen Entscheidungen treffen, so motiviert dies weiter dazu, ein vorgegebenes Ziel zu erreichen und die Verantwortung für Fehlschläge wie für Erfolge zu tragen. Der Mensch folgt eher selbstgesteckten Zielen als den Forderungen anderer (vgl. *Edelmann*, 1989: S. 20-30). Im Gegensatz zu den Gehorsamkeitsmodellen von Disziplin ist die Kindererziehung der Indianer stark beeinflusst durch das Prinzip der Führung ohne Einmischung. Die Älteren lehren Werte und geben Beispiele, und das Kind erhält mehr und mehr Gelegenheit zu lernen, eine Wahl ohne Zwang durch Erwachsene zu treffen.

Der Zweck jeder äußeren Disziplin ist der Aufbau einer inneren Disziplin. Diese Sichtweise gründet auf dem Respekt vor dem Recht aller Menschen, ihr eigenes Schicksal zu bestimmen und dem Glauben, dass Kinder auf eine positive Zuwendung reagieren, aber nicht dadurch zur Verantwortung gebracht werden können, dass man ihnen den eigenen Willen aufzwingt (vgl. *Maslow* in: *Hoffmann*, 1988)

Vor allem der Jugend müsse es erlaubt sein, Macht über ihr eigenes Leben zu haben (vgl. *Glasser*, 1986) Seine Prämisse beschreibt, dass Disziplin niemals erfolgreich sein kann, wenn sie nicht das universale Bedürfnis aller Menschen anerkennt, frei zu sein, die Kontrolle über sich selbst auszuüben und Einfluss auf andere zu nehmen.

Maier stellt den Zusammenhang des Strebens nach Unabhängigkeit und gleichzeitigem Bedürfnis nach Zugehörigkeit junger Menschen auf folgende Weise dar: „Die Fähigkeit der Kinder, sich abzulösen und selbständig zu werden, ist in der Sicherheit ihrer Bindungen verankert.“ (*Maier*, 1987)

Die indianische Philosophie der Kindererziehung geht auf die Notwendigkeit der Harmonisierung von einander widersprechenden Bedürfnissen ein, in dem Autonomie mit dem Gefühl nach Zugehörigkeit zusammen gesehen wird.

4.6.4. Der Geist der Großzügigkeit

Kinder in indianischen Kulturen wurden immer dazu angehalten, ohne Zurückhaltung großzügig zu teilen. Menschen beschenkten sich schon bei kleinsten Anlässen; die Kinder brachten Essen zu den Tipis ihrer Stammesältesten und Frauen machten nützliche und künstlerische Geschenke für Waisen und Witwen. Hohes Ansehen genossen diejenigen, die ohne zu zögern gaben, während diejenigen, die nicht zu geben hatten, bedauert wurden. Eigentum um seiner selbst Willen anzuhäufen, galt als anrühig.

Dinge waren weniger wichtig als Menschen, und die Probe für die richtige Wertvorstellung eines einzelnen bestand darin, dass er zu geben vermochte, ohne dass sein Puls sich beschleunigte.

Während die gesellschaftliche Funktion der Großzügigkeit darin bestand, Reichtum zu verteilen, war das Geben mehr als nur ein wirtschaftliches Grundprinzip. Wertvorstellungen wie Teilen und gemeinschaftliche Verantwortung waren tief verwurzelt in der Gemeinschaft (vgl. *Beck & Walters, 1977*)

Die Kultur der Indianer hat den fundamentalen Grundsatz der westlichen Demokratie verwirklicht, verantwortlich für das Wohlergehen aller in der Gemeinschaft zu sein. Eine Rückbesinnung auf den Geist des Dienens innerhalb der zeitgenössischen Jugend sei wünschenswert, um der Einstellung „zuerst komme ich“, die immer mehr um sich greift, zu begegnen (vgl. *Conrad & Hedin, 1987*)

4.6.5. Die Wiederherstellung des zerstörten Kreises

„Der Kreis ist ein heiliges Symbol des Lebens...Einzelne Teile des Kreises sind alle miteinander verbunden; und was einem geschieht oder was der eine tut, geschieht allen im Kreis.“ (*Virginia Drivin Hawk Sneve*)

So wie die Indianer denken heißt, unter die Oberfläche zu sehen, tiefere Verwandtschaften auszumachen und sie einfach und klar zu erklären. Es bedeutet auch, nach Harmonie zwischen scheinbaren Gegensätzen zu suchen und dabei die Falle zu einfacher Polarisierung zu vermeiden (Ambivalenzen auszuhalten).

„Einfachheit ist eine Tugend der Kommunikation, aber es gibt nur wenig „Einfaches“ im Hinblick auf menschliches Verhalten. Das gleiche Problem – z.B. Aggression – kann aus verschiedenen Ursachen hervorgehen. Das gleiche unbefriedigte Bedürfnis kann zu entgegengesetztem Verhalten führen – das eine Kind, dem man keine Liebe entgegenbringt, sucht umso mehr nach ihr, während sich ein anderes in sich selbst zurückzieht.... Um einen Sinn in solchen Paradoxien zu sehen, genügt es nicht, das Verhalten nur zu beobachten. Man muss lernen, Verhalten zu „entschlüsseln“, um hinter seine Bedeutung zu kommen.“¹⁴

¹⁴ vgl. *Brendtro, 1995, S. 50*

Ohne Zugehörigkeitsgefühl, Meisterschaft, Unabhängigkeit und Großzügigkeit gibt es keine Zuversicht sondern nur Entmutigung. „Entmutigung ist der verneinte Lebensmut.“ (vgl. *Brendtro*, 1995, S. 51) Ist der Kreis der Zuversicht zerbrochen, gerät das Leben der Menschen außer Harmonie und Balance. Unter die Oberfläche zu sehen und die Ausgleichbewegungen der Menschen für ihre Verletzungen wahrzunehmen, macht indianisches Denken aus.

Verletzung der Zugehörigkeit: Jugendliche, die sich zurückgewiesen fühlen, kämpfen oft darum, wenigstens künstliche und verbogene Zugehörigkeiten zu erhalten, indem sie die Aufmerksamkeit anderer auf sich ziehen oder sich Banden anschließen. Andere haben die Suche danach aufgegeben und sind abgeneigt, irgendwelche Bindungen einzugehen. Ihre unbefriedigten Bedürfnisse lassen sich durch den Aufbau vertrauensvoller und enger Beziehungen erfüllen.

Verletzung der Meisterschaft: Frustriert bei ihren Versuchen, etwas zu leisten, suchen die Kinder ihre Kompetenz auf krummen Wegen zu beweisen, etwa durch Geschicklichkeit bei kriminellen Aktivitäten. Andere haben es gelernt sich angesichts schwieriger Herausforderungen zurückzuziehen. Sie haben aufgegeben. Das Heilmittel für diese Probleme ist, in einer Umwelt mit vielfältigen Gelegenheiten etwas Sinnvolles zu leisten.

Verletzung der Autonomie: Indem sie gegen die Gefühle von Ohnmacht (Machtlosigkeit) ankämpfen, behaupten sich einige Jugendliche auf rebellische und aggressive Art und Weise. Diejenigen aber, die glauben, sie seien zu weich oder inkompetent, ihr eigenes Leben zu führen, fallen anderen in die Hände. Diese jungen Menschen brauchen Angebote, die ihnen helfen, Fertigkeiten und Selbstsicherheit zu entwickeln, so dass sie eine positive Führungsrolle übernehmen und Selbstdisziplin gewinnen können.

Verletzung der Großzügigkeit: Ohne Gelegenheit, jemand anderem etwas zu geben, können junge Menschen sich nicht zu fürsorglichen Personen entwickeln. Einige mögen in pseudoaltruistischen Hilfeleistungen engagiert sein oder sie stecken in Abhängigkeit von jemandem, der sie missbraucht. Andere stürzen sich in einen hedonistischen und narzisstischen Lebensstil.

Man kann den Kreis nicht wiederherstellen, ohne zu verstehen, wo er zerbrochen ist.

Wenn die Zuversicht versperrt ist, verlieren die Menschen jenes Harmoniegefühl zwischen sich selber und anderen, das *Karl Menninger* das „lebensnotwendige Gleichgewicht“ nennt (vgl. *Menninger*, 1982). Die Harmonie kann nur in einer Umwelt entstehen oder zurückgewonnen werden, die die Grundwerte enthält, die mit dem Kreis der Zuversicht repräsentiert sind. Ohne dass das Bedürfnis eines Kindes nach Autonomie vernachlässigt wird, kann das Bedürfnis nach Zugehörigkeit innerhalb dieser Gemeinschaften gestillt werden. Die Jugend wird darin gelehrt und unterstützt, unabhängige Entscheidungen zu treffen und gleichzeitig die Weisheit und den Rat von Erwachsenen zu respektieren. Leistungen und Meisterschaft geben Kraft zu größerer Hilfsbereitschaft. Der Kreis der Zuversicht ist ungebrochen.

Das Zeichen für „Der Kreis der Zuversicht ist ungebrochen“ ist gleich dem Zeichen für „alles“ und wird vom geistigen Führer der Indianer mit einem von der Hand geformten Kreis auf Höhe des Herzens verdeutlicht: „Alle Dinge sind eins: der Stein, die Wolke, der Baum, der Büffel, der Mensch.“

5. Pädagogische Konzepte

5.1. Gestaltpädagogik

"Ein Prozess ist eine fortschreitende Aktion von einer gewissen Dauer, die durch lebendige, organische und spontane Bewegungen gekennzeichnet ist, bogenförmig verläuft, eine Struktur besitzt und sich in ständigem Fluss befindet. Nur wer seinen eigenen Prozess ganz bewusst erlebt, ist wirklich lebendig. ...

Aus Sicht der Gestaltpsychologie ist der Mensch seinem Wesen nach ein Prozess, ... das heißt, der Mensch befindet sich ständig in einem Zustand des Werdens, sein Wesen ist durch Potentialität gekennzeichnet und nicht vorherbestimmt... auch unsere Grenzen verändern sich unentwegt."

(Zinker, Auf der Suche nach gelingender Partnerschaft. Gestalttherapie mit Paaren und Familien, Paderborn 1997, 294)

In der Gestaltpädagogik liegt der besondere Akzent auf der „Beachtung der Beziehungsdimension zwischen den Menschen untereinander wie zwischen den Menschen und den Themen und Aufgaben“ (vgl. *Bürmann*, 1993). Dabei betont sie die Bedeutung dieser Dimension für das Lernen wie für den Unterrichtsprozess. Sie hat einerseits eine aufbauende und stützende Funktion für die Persönlichkeit und Kompetenz der Pädagogen, aber auch eine kritische Funktion, indem sie zur Aufdeckung einschränkender und behinderender Faktoren in Erziehung und Bildung beiträgt. Sie knüpft an alte pädagogische Traditionen an; ihre Wurzeln sind sowohl in der Humanistischen Psychologie (Gestalttherapie von *Laura und Fritz Perls*, Themenzentrierte Interaktion von *Ruth Cohn*, Gesprächstherapie von *Carl Rogers*) wie in der Gestaltpsychologie, der Phänomenologie und der Feldtheorie zu finden. Eine gemeinsame Haltung und gemeinsame Elemente hat die Gestaltpädagogik mit der TZI und dem Personenzentrierten Lernen (Begegnung von Person zu Person von *Tausch/Tausch*).

5.1.2. Prinzipien der Gestaltpädagogik

Die Gestaltpädagogik will „Lernen, Wachstum und Integration“ fördern und sieht dabei Lernen im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. *Burow* 1988, *Signer/Kündig* 1993).

Des Weiteren will sie von außen kommende und vorgeschriebene Inhalte lehren und erreicht durch die Begegnung der handelnden Menschen und die Gestaltung der Prozesse Heilung. Die fördernden Faktoren des Wachstumsprozesses generell werden als handlungsleitende Intentionen in der Praxis „Prinzipien der Gestaltpädagogik“ genannt. Sie tragen dazu bei, entfremdetes Lernen zu verringern. (vgl. *Buddrus*, 1995, S. 104ff).

Gewahrsein

Das englische „awareness“ wird von *Pearls/Hefferline/Goodmann*, (1979) mit „Gewahrsein“ übersetzt. Die Absicht, Gewährsein zu ermöglichen und zu fördern, bezieht sich auf die von der Humanistischen Psychologie angenommene Fähigkeit des menschlichen Organismus, sich selbst zu regulieren, wenn Impulse von innen und Eindrücke von außen mit allen Sinnen wahrgenommen und damit der bewussten Steuerung zugänglich werden. Förderung von Gewährsein heißt deshalb: Förderung der Wahrnehmung dessen, was „Hier und Jetzt“ mit mir und um mich herum wirklich geschieht. Sie ist eine Voraussetzung dafür, seine Aufmerksamkeit auf eine Sache richten zu können.

Kontakt und Begegnung

Der Kontakt-Begriff in der Gestaltpädagogik stammt aus der Gestalttherapie und wurde von *Buber* (1951) übernommen. Begegnung ist mehr als Kontakt. Sie geschieht da, wo wir für einen Moment „des anderen inne werden“ (vgl. *Rahm* u.a. 1993, S. 169), also existentiell berührt sind. Begegnung können wir nicht machen, sie vollzieht sich.

Im Sinne eines Prozesses, einer Tätigkeit, in der Wahrnehmung und Verarbeitung des anderen, des Verschiedenen, des Neuen, des Fremden“ (*Laura Perls*, 1989, S. 109) geschieht, nehme ich „Kontakt auf an der Grenze zwischen mir und dem anderen“ (ebd.). Innerhalb dieses Prozesses gibt es typische Formen der Unterbrechung. Kontakt ist nur im Zusammenhang mit Gewährsein möglich.

Unterstützung

Unterstützung geschieht in der Gestaltpädagogik intrapersonal. Dabei wird davon ausgegangen, dass der gesunde Mensch ein großes zum Teil unge-

nutztes Potential an selbstunterstützenden Fähigkeiten („self-support“, vgl. *Burow* 1988, S. 104) hat. Um diese Ressourcen zu stärken und nutzen zu können, ist eine Lernatmosphäre notwendig, die Misstrauen, Angst, Druck und Konkurrenz vermeidet. Lernende, die sich selbst unterstützen können, verlassen sich mehr auf ihre eigene Wahrnehmungen und verhalten sich unabhängiger, ohne dabei egozentrisch zu sein (vgl. TZI: „Sei dein eigener chairman“).

Das Spielerische und die Kreativität

Spielerische und kreative Handlungen sind ursprüngliche Ausdrucksformen des Menschen. Sie haben eine große Bedeutung für die Entwicklung und Förderung (bzw. Wiederherstellung von Ich-Stärke: Rollenspiele, Bewegungsspiele, Phantasiereisen, Ausdrucksübungen mit kreativen Medien (Farben, Ton, Texten, Musik, u.a.) spielen deshalb in der Gestaltpädagogik eine wesentliche Rolle wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Gewahrsein, Kontakt- und Ich-Funktionen (vgl. *Schiffer, Winnicott*).

5.1.3. Persönlich bedeutsames Lernen und integrative Pädagogik

Die Gestaltpädagogik verfügt nicht über ein allgemein anerkanntes pädagogisches Konzept des Lehrens und Lernens. In den Ansätzen zeigt sich Übereinstimmung in den philosophisch-anthropologischen Grundlagen und in der Erkenntnis, dass die Persönlichkeit des Lehrenden Erziehung und Lernen entscheidend beeinflusst.

Im Folgenden wird das Konzept des „Persönlich bedeutsamen Lernens“ vorgestellt, weil es von *Bürmann* (1992) als die Charakterisierung gestaltpädagogisch strukturierten Lernens vorgeschlagen wird. Ein Lernen dieser Art findet dort statt, wo sich die individuelle Lebensgeschichte, der Kern der Persönlichkeit und der Lerngegenstand treffen.

Die „integrative Pädagogik“ betont den phänomenologischen und existenzphilosophischen Hintergrund der Gestaltpädagogik. Sie sieht den Menschen als „Körper-Seele-Geist-Wesen in einem sozialen und ökologischen Umfeld“ (*Petzold* 1989, S. 392). Diese Annahme beinhaltet zum einen die intrapersonelle Bezogenheit des Menschen (also die von Körper, Seele und Geist)

sowie die besondere Weise der einzelnen Person mit der Lebenswelt in Beziehung zu treten (interpersonelle Bezogenheit). Sie betont die Prozesshaftigkeit menschlicher Entwicklung und relativiert damit die Zielorientierung schulischen Lernens, die Erziehung hin zu „Abschlüssen“. Sie eröffnet Perspektiven für lebenslanges Lernen und Neugier.

5.1.3.4. *Die vier Arten von „persönlich bedeutsamen Lernprozessen“*

- Ganzheitliches Lernen: Merkmal dieser Art des Lernens ist das „Sich-selbst-Erleben“ als „Körper-Seele-Geist-Subjekt“ in kreativ-experimentellen Tätigkeiten und die Erfahrung der Unterschiede im Wahrnehmen und Erleben anderer Menschen. Die Gelegenheit zu unmittelbarer, selbstgesteuerter Interaktion (Erzählen, Spielen, Berühren) unter Berücksichtigung der Körperlichkeit und zur Vertiefung von Erfahrungen durch Umsetzen von Begriffen und Theorien in Bewegung, Pantomime oder Malerei eröffnen Autonomieerleben.
- Lebensgeschichtliche Vertiefung und Selbsterfahrung: Die Lernenden können ihre eigenen Muster entdecken, sich in ihrer Umwelt zu erleben und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Sie erhalten ebenfalls die Chance, andere mögliche Verhaltensmuster kennenzulernen und sich in ihnen zu erproben und damit ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.
- Aktive selbstverantwortete Lebensgestaltung: Persönlich bedeutsames Lernen heißt auch, die Verantwortlichkeit jeder Person für die Gestaltung des eigenen Lebens bewusst zu machen und über Lebensziele und Lebenssinn nachzudenken. Es geht dabei um die Anregung und Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und darum, den einzelnen die Kostbarkeit von unwiederbringlicher Lebenszeit begreifbar zu machen.
- Vertiefte Vergegenwärtigung und Reflexion der sozialen und historischen Dimension der Existenz: Bei dieser Art des Lernens geht es darum, Identitätsentwicklung sowohl als Prozess persönlicher Erfahrungen als auch eingebettet und beeinflusst von den jeweiligen historischen Umständen zu sehen. Generationstypische und geschlechtsspezifische Erfahrungen (Luca 1993) wie einzelne zeitgeschichtliche Ereignisse prägen die aktuelle Lebenssituation ebenso wie die Zukunftsvorstellungen.

5.2. Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (TZI) ist die Psychologin *Ruth Cohn*, eine deutsche Jüdin, die 1933 zunächst in die Schweiz und später in die USA emigrierte. Von 1974 an lebte und arbeitete sie in der Schweiz, wo sie 2010 verstarb. Die Themenzentrierte Interaktion ist ein gruppenpädagogisches Konzept, das persönlich bedeutsames Lernen für alle Menschen intendiert. Im Gegensatz zu herkömmlichen Lernprozessen, in denen oft keine Verbindung zwischen individuell bedeutsamem und sachlichem Lernen besteht, soll genau diese Verbindung in der TZI hergestellt werden.

Dabei strebt die TZI nach einer „Balance zwischen dem persönlichen Beteiligt Sein und dem Interesse am Inhalt und an Interaktion und will dabei die Realität des jeweiligen Umfeldes mit einbeziehen“ (*Langmaak 1996, S. 6*) Jeder Prozess, der mit TZI gestaltet wird, beschäftigt sich mit einem bestimmten Thema – eine themenlose TZI gibt es nicht.

5.2.1. Axiome der TZI

- Existentiell-anthropologisches Axiom

„Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit).“ (*Cohn 1975, S. 120*)

Cohn verdeutlicht in diesem Axiom die Wechselbeziehung zwischen Autonomie und Interdependenz als Charakteristikum des Menschen. Die ganzheitliche Sicht des Menschen spiegelt sich hier ebenso wie die Sicht seines Eingebunden-Seins in die Welt, seiner Beziehung zu anderen. Je bewusster sich ein Mensch seiner Abhängigkeiten ist, desto größer wird sein eigener individueller Spielraum.

- Ethisch-soziales Axiom

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigem und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll, Inhumanes ist wertbedrohend.“ (*Cohn 1975, S. 120*). Der Gedan-

ke des Wachstums und die prinzipiell positive Sichtweise des Menschen als typische Merkmale humanistischer Pädagogik werden in diesem Axiom der TZI sehr deutlich.

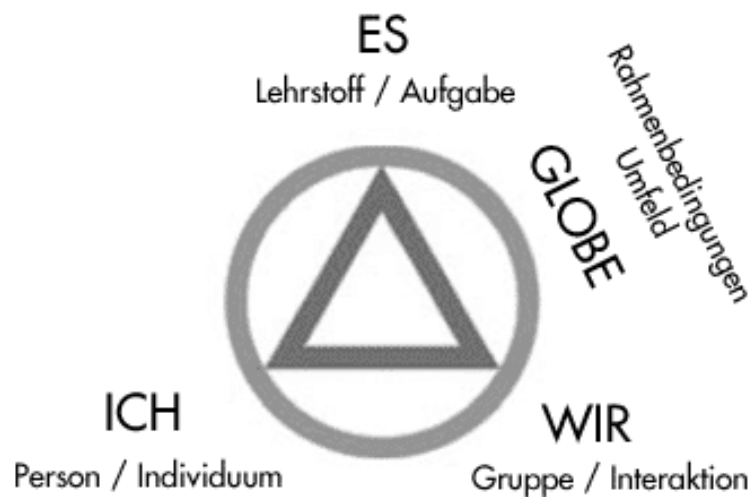
- Pragmatisch-politisches Axiom
 „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.“ (Cohn 1975, S. 120). Cohn plädiert in diesem Axiom ausdrücklich für die Förderung von Entscheidungsfreiräumen. Sie geht davon aus, dass die Entscheidungsfreiheit größer ist, „wenn wir gesund, intelligent, materiell abgesichert und geistig gereift sind“ (Cohn 1975, S. 120). Die Ausweitung der Grenzen für Entscheidungsspielräume ist insbesondere durch das Wachstum des geistig-seelischen Bereichs möglich.

5.2.2. Das Prinzip der Balance im Kugeldreieck

Das Konzept der TZI beruht auf der Annahme, dass im Lernprozess in Gruppen

- jede einzelne Person (ICH)
- die verschiedenen Interaktionen in der Gruppe (WIR)
- das gemeinsame Thema, der gemeinsame Gegenstand (Thema)

vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes (Globe) von gleicher Wichtigkeit sind. Um einen Lernprozess optimal zu gestalten, müssen sich alle Komponenten des „Kugel-Dreiecks“ (vgl. Sielert 1995, S. 253) in Balance befinden, d.h. sie müssen ausreichend Beachtung finden. Wird ein Aspekt nicht berücksichtigt, entsteht ein Ungleichgewicht, das wieder ausbalanciert werden muss, um eine dynamische Balance zu gewährleisten. Geht dabei innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen (GLOBE) die Aufmerksamkeit zwischen ICH, WIR und THEMA hin und her, mal auf den einen, mal auf den anderen konzentriert, ohne die anderen dabei über längere Zeit zu vernachlässigen, lassen sich Gelingensprozesse beobachten.



Das „Vierfaktorenmodell“ der Themenzentrierten Interaktion

- Das **ICH** in der TZI: Das **ICH** steht für die Gesamtheit aller Aspekte der individuellen Persönlichkeit, für die eigene Identität, den individuellen Weg der Selbstentwicklung, das Selbstkonzept des einzelnen. Berücksichtigt wird der einzelne ganze Mensch in all seinen Facetten, seinen Einstellungen, Werten, biographischen Erfahrungen, Handlungen und vor allem seinen Zielen. Die ausdrückliche Beachtung des **ICH** in der TZI bedeutet auch, dass dem Individuum eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Lern- und Wachstumsprozessen zugesprochen wird.
- Das **WIR** in der TZI: Jeder Mensch in einer Lerngruppe ist in soziale Beziehungen eingebunden. Damit wird seine Autonomie und Interdependenz deutlich. Durch die ausdrückliche Benennung des **WIR** in der TZI werden der Interdependenz und den Beziehungen in der Gruppe besondere Beachtung innerhalb von Lernprozessen geschenkt. Gruppen sind Antrieb zu einer Tätigkeit und fördern Produktivität, sie geben Sicherheit und ein Gefühl der Zugehörigkeit, sie ermöglichen Mitbestimmung und Mitverantwortung und bieten einen Raum zur Auseinandersetzung mit Themen. Um persönlich bedeutsames Lernen und Wachstum in Gruppen zu ermöglichen, ist es unabdingbar, dass alle Lernenden den Lernprozess mitsteuern und somit Verantwortung für den Lernprozess in der Gruppe übernehmen.

- Das THEMA in der TZI: Die TZI impliziert das Lernen an einem oder/und über einen Gegenstand. Sie braucht ein Thema, das eine Verbindung zwischen dem ICH und dem WIR herstellt. Um signifikantes Lernen zu fördern, braucht es für den Einzelnen bedeutsame Themen, die dann auch beziehungsstiftend sind und wirken.
- Der GLOBE in der TZI: Die Bedeutung des GLOBE als Umfeld einer Gruppe resultiert vor allem aus zwei Faktoren:
 - Autonomie gelingt nur, soweit es der GLOBE zulässt (Ich-Aspekt).
 - Jeder steht immer im zweifachen Dialog mit der Welt: den Menschen gegenüber und den Dingen, Gedanken und Werten (WIR-Themen-Aspekt)

Bei einer positiven Entwicklung tritt der GLOBE oft in den Hintergrund der Betrachtung, gleichwohl seine Bedeutung vielfach erst dann deutlich wird, wenn er sich ungünstig gestaltet und damit die Komponenten des Dreiecks negativ beeinflusst. Vor diesem Hintergrund ist die konsequente Beachtung des GLOBES besonders wichtig (vgl. *Langmaack* 1996, S. 71ff.).

5.2.3. Postulate der TZI

Sei dein eigener Chairman:

„Höre auf deine inneren Stimmen – Deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen und Ideen. Gebrauche alle Deine Sinne – höre, sieh, rieche und nimm wahr. Gebrauche Deinen Geist, Dein Wissen, Deine Urteilskraft, Deine Verantwortung, Deine Denkfähigkeit. Wäge Entscheidungen sorgfältig ab, Niemand kann Dir Deine Entscheidungen abnehmen. Du bist die wichtigste Person in Deiner Welt, so wie ich in meiner.“

(vgl. *Lahniger*, 2005, S. 90 Hier: Selbstsicherheit leben wir vor allem im Deklarieren unserer Bedürfnisse)

Die Balance zwischen Autonomie und Interdependenz, zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Elementen (vgl. *Langmaack* 1996, S. 86) in den Fokus zu rücken, beinhaltet nicht die Forderung, ohne Rücksicht auf die Emotionen anderer die eigenen Ideen durchzusetzen, sondern beinhaltet immer die Reflexion der eigenen Entscheidungen, indem nicht nur die Autonomie,

sondern auch die Interdependenz beachtet werden soll, bevor eine Entscheidung getroffen wird.

Störungen haben Vorrang:

In Lernprozessen in Gruppen treten immer wieder Störungen auf, die unterschiedlichen Ursprungs sein können und unterschiedliche Bedeutung für den einzelnen haben. Wenn Störungen dazu führen, dass der Einzelne sich nicht mehr konzentrieren kann, es ihm nicht mehr möglich ist, am Lernprozess weiter teilzunehmen, greift dieses Postulat: „Unterbrich das Geschehen, das Gespräch, wenn Du nicht wirklich teilnehmen kannst, wenn Du gelangweilt, ärgerlich oder in einer anderen Form unkonzentriert und abgelenkt bist“ (Cohn 1975, zit. nach Langmaack 1996, S. 89). Um weiteres gemeinsames Lernen zu ermöglichen, müssen die Störungen beachtet und bearbeitet und nicht unterdrückt werden.

5.3. Gewaltfreie Kommunikation (GfK)

Die Gewaltfreie Kommunikation nach *Marshall Rosenberg* ist eine höchst effiziente Methode, um eine empathische Grundhaltung zu üben und sich der Voraussetzungen für Empathieprozesse bewusst zu werden. Rosenberg entwickelte seine Methode, um in Konflikten zu vermitteln und an den Ursachen von Gewalt zu arbeiten. Sein Grundlagenwerk wurde von vielfältigen gesellschaftlichen Strömungen aufgegriffen und adaptiert.

Die Gewaltfreie Kommunikation führt zu Klarheit im Selbstaussdruck und funktionierenden Beziehungen. Empathisches Miteinander verändert die Qualität des Zuhörens und der Teamarbeit. Selbstempathie fördert die Gesundheit des Einzelnen, ein bedürfnisorientiertes Aushandeln von Interessen die Entwicklung des Einzelnen und des Systems.

Gewaltfreie Kommunikation basiert auf drei Säulen:

1. Der erste und wichtigste Bestandteil ist die Selbsteinfühlung. Wer über die Fähigkeit verfügt, seine Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, hat gute Voraussetzungen, um seine Anliegen wirksam zu formulieren.
2. Das zweite Fundament ist ein kraftvoller Selbstaussdruck, der bei dem Gegenüber Verständnis erzeugt. Statt anderen Vorwürfe zu machen oder nach Schuldigen zu suchen, wird in Form einer Ich-Botschaft berichtet, was ein Ereignis oder ein Satz des Gegenübers ausgelöst hat. Ausgesprochen wird, was wir fühlen und brauchen. Konkrete Grenzen werden gesetzt, klare Bitten werden geäußert.
3. Der dritte Bestandteil Gewaltfreier Kommunikation besteht darin, sich in andere einzufühlen. Wie geht es dem Gegenüber? Was braucht er? „Verstehen“ bedeutet nicht „einverstanden sein“. Man kann andere Menschen verstehen, auch ohne deren Handlungen zu befürworten. Nur wenn ich den anderen verstehe, kann ich mit ihm gemeinsam nach Lösungen suchen, welche die Bedürfnisse aller Beteiligten erfüllen.

Die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation sind:

1. Die Unterscheidung von Beobachtung und Interpretation

Wenn Aussagen mit einer wertfreien Beobachtung eingeleitet werden, weiß jeder Zuhörer, auf welche Vorgänge Bezug genommen wird. Wertfreie Beobachtungen erfordern große Achtsamkeit. „Die Fähigkeit, zu beobachten ohne zu bewerten, ist die höchste Form menschlicher Intelligenz.“¹⁵

2. Die Unterscheidung von Gefühlen und Gedanken

Der Körper speichert zu jedem Vorgang angenehme oder unangenehme Gefühle ab. Gefühle sind Agenten, die anzeigen, ob Bedürfnisse erfüllt oder unerfüllt sind. Gefühle sind die Triebkraft in Konflikten. Sie veranlassen uns zu Handlungen, um uns Bedürfnisse zu erfüllen.

Wenn wir unsere Bedürfnisse nur ungenau wahrnehmen oder nicht kennen, entscheidet unser Unterbewusstsein, mit welchen Strategien wir auf unsere Gefühle reagieren. Damit gewinnen die Gedanken die Macht ohne überprüft zu haben, wo diese Gedanken ihren Ursprung haben. Psychologische Studien zeigen, dass ein Großteil unserer Verhaltensweisen von Glaubenssätzen motiviert ist (vgl. *Pechl, Reddemann, Kast, Schmidbauer*), die wir in frühester Kindheit abgespeichert haben. Wir denken die Gedanken der Vergangenheit, anstatt die Gefühle der Gegenwart wahrzunehmen. Indem wir denken anstatt zu fühlen, spalten wir uns von unserer Lebendigkeit ab (vgl. *Huber, 2003*).

Glaubenssätze sind Schutzmechanismen (*Levine 2011, S.392ff.*). Sie formen ein starres Bild von der Welt. In Konflikten drückt sich diese Starre dadurch aus, dass wir denken, eine gute Lösung lasse sich nur auf eine bestimmte Weise erreichen. Wenn genau dieser Lösungsweg jedoch wegen der Umstände nicht zur Verfügung steht und eine offene Verhandlung über Alternativstrategien aufgrund von starken Gefühlsäußerungen wie Wut, Hass oder Niedergeschlagenheit nicht möglich ist, kommt es zu einem Konflikt.

¹⁵ *Krishnamurti*, zitiert in *Larsson (2013): 42 Schlüsselunterscheidungen in der GfK, S.13*

Um zu den Ursprüngen unserer Glaubenssätze zu gelangen, ist es notwendig durch die Gedankenbibliotheken zu den schmerzhaften oder traurigen Gefühlen vorzustoßen, die nicht erfüllte Bedürfnisse ausgelöst haben. Werden die wahrgenommenen Gefühle und Bedürfnisse angesprochen, können die Gedankenschleifen „über andere“ unterbrochen und die gegenwärtig lebendigen Anteile der Gesprächspartner lebendig werden.

Alle Menschen kennen die gleichen Gefühle mal mehr, mal weniger ausgeprägt (vgl. *Bauer*, 2006). Bei allen Menschen setzen automatische Resonanzprozesse ein, wenn wir Gefühle zeigen. Deshalb erhöhen Gefühlsäußerungen signifikant die Chance, dass unser Gegenüber uns versteht.

3. Die Unterscheidung von Bedürfnissen und Strategien

Alles, was wir tun, tun wir aufgrund von Bedürfnissen. Die Erfüllung von Bedürfnissen dient dem (Über-) Leben. Konflikte entstehen, wenn wir eigene Bedürfnisse auf Kosten der Bedürfnisse anderer erfüllen, ohne darüber zu verhandeln. Die Gewaltfreie Kommunikation unterscheidet Bedürfnisse von Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen. „Arbeiten“ ist kein Bedürfnis, es ist eine Strategie zur Erfüllung von Sicherheit, Geborgenheit oder Kreativität. Im Konflikt verbeißen sich die Streitparteien in feste Strategievorstellungen. Für die Klärung eines Konfliktes ist es deshalb wichtig, über Bedürfnisse zu sprechen und davon zu erzählen, welche Gefühle durch die Nichterfüllung dieser Bedürfnisse ausgelöst werden.

Wenn alle Worte und Handlungen als Ausdruck menschlicher Bedürfnisse verstanden werden, gibt es kein „Richtig“ und kein „Falsch“, denn alle Bedürfnisse dienen dem Leben. Wenn wir die Lebendigkeit hinter jeder Aktion und jeder Aussage sehen und akzeptieren lernen, können wir über Lösungen verhandeln, die zuvor undenkbar waren.

4. Die Unterscheidung von Bitten und Forderungen

Wenn eine Person weiß, wie sich ihr Gegenüber fühlt und was es braucht, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Bitte auf offene Ohren stößt. Die GFK

kennt Handlungsbitten und Verbindungsbitten: Eine Handlungsbitte ist eine Bitte um eine konkrete Handlung im Hier und Jetzt. Verbindungsbitten sind besonders wichtig für die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern. („Wie geht es dir, wenn du das hörst (siehst, beobachtest)? Gibt es etwas, was du dir wünschst? Wärest du bereit, mir zu sagen, was du bei mir gehört hast?“)

M. Rosenberg betont, dass Menschen nur ungern zu Dingen gezwungen werden (vgl. Circle of courage: Autonomie als wichtiges Grundbedürfnis). Die GFK ermutigt, Beziehungen zu pflegen, die auf Offenherzigkeit und freiwilliger gegenseitiger Unterstützung basieren, anstatt eine Kultur der Dominanz, der Forderungen und der Rebellion von Generation zu Generation weiterzugeben. Die Hypothesen Rosenbergs werden von Neurobiologen bestätigt. Der Mensch ist für soziale Kooperation und bedürfnisorientiertes Miteinander geschaffen (vgl. *Bauer*, 2006).

5.4. Resilienz

Mit dem Begriff der Resilienz, der sich von dem englischen „resilience“ ableitet, wird eine „psychische Widerstandskraft von Kindern und Jugendlichen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (*Wustmann, 2004*) bezeichnet.

Ausgehend von der Fragestellung, wie es einer Anzahl von Kindern ganz offenbar gelingen kann, trotz schwieriger und widrigster Lebensumstände entgegen aller Prognosen seelisch unversehrt zu bleiben und sich gedeihlich zu entwickeln, hat es in den letzten Jahren eine Vielzahl von Forschungsergebnissen gegeben, in denen Risikofaktoren und Schutzfaktoren herausgestellt und Resilienzmodelle entwickelt wurden.

Besonders die Langzeitstudie der amerikanischen Entwicklungspsychologin *Emmy Werner*, die über einen Zeitraum von 40 Jahren 698 im Jahr 1955 geborene Hawaiianer wissenschaftlich begleitet hat, kam zu grundlegenden und international stark beachteten Ergebnissen, die die Resilienzforschung vorangetrieben und beflügelt haben.

Das Resilienzkonzept steht im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel in den Human- und Sozialwissenschaften durch das Konzept der Salutogenese von *Aaron Antonovsky* (Kap. 4.5.). Die Resilienzforschung fragt in salutogenetischer Perspektive danach, „welche Eigenschaften und Fähigkeiten jene Kinder und Jugendlichen auszeichnen, die sich trotz vorliegender Risikokonstellation erstaunlich positiv und gesund entwickeln.“ (*Wustmann, 2004, S. 26*)

Der Gedanke einer absoluten „Unverwundbarkeit“ dieser Kinder konnte sich nicht bestätigen, diese Kinder sind nicht mit einer „Glückshaut“ (*Rampe, 2004, S. 8*) ausgestattet. „Die aller Belastung gewachsenen gefährdeten Kinder (...) hatten [aber] zumindest einen Menschen, der sie vorbehaltlos akzeptierte – mit ihren charakterlichen Eigenarten und körperlichen oder geistigen Behinderungen.“ (*Werner, 1989, S.6*)

Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept ist auch kein Kausalitätskonzept, es handelt sich vielmehr um ein Wahrscheinlichkeitskonzept.

„Unsere Ergebnisse stimmen optimistischer als die Lektüre der umfangreichen Literatur zum Thema Problemkinder, die Therapeuten, Sozialpädagogen und Sozialarbeitern gemeinhin unter die Augen kommt. Aus Risikofaktoren und einer belastenden Umwelt resultiert nicht zwangsläufig ein Mangel an Sozialisation. Es scheint klar zu sein, dass in jedem Stadium individueller Entwicklung – von der Geburt bis zur Reife – ein Wechselspiel zwischen belastenden Ereignissen besteht, die die Gefährdung erhöhen, und Einflüssen und Umständen, die die Widerstandskraft steigern.“

(Werner, 1989, S.6)

Nach den Forschungsergebnissen von *Emmy Werner* können alle Kinder Belastungen besser ertragen, wenn die Erwachsenen in ihrer Umgebung

- ihre Selbstständigkeit fördern
- ihnen vermitteln, wie man mit anderen richtig redet und umgeht
- ihnen zeigen, wie man Probleme selber bewältigt und
- Hilfsbereitschaft und soziale Verantwortung vorleben und belohnen. (ebd.)

Die Voraussetzungen, um resiliente Schutzfaktoren, die die innere Stärke beeinflussen, zu erwerben, erhalten wir normalerweise in der Kindheit. *Emmy Werner* konnte nachweisen, dass die Kinder, die keinerlei Verhaltensauffälligkeiten aufwiesen, die weder straffällig noch Schul- oder Drogenprobleme aufzeigten, sondern selbstbewusst, leistungsorientiert und zuverlässig auftraten, diejenigen mit psychisch schützenden Faktoren in ihrem Umfeld waren. Sie wurden als gutmütig, liebevoll und ausgeglichen beschrieben. Außerdem waren sie kommunikativ, wenig ängstlich, konnten analysieren und planen. Sie besaßen gute Problemlösefähigkeiten und konnten Dinge realistisch einschätzen. Auffallend waren die psychisch schützenden Faktoren in ihrem Umfeld. Sie konnten eine stabile Bindung an einen Erwachsenen aufbauen und wurden von diesem zuverlässig unterstützt. Die resilienten Kinder neigten dazu, sich in Krisenzeiten nicht nur auf Eltern zu verlassen, sondern Rat und Trost bei Verwandten, Freunden, Nachbarn oder älteren Menschen in ihrer Gemeinde zu suchen. (vgl. *Wellensieck*, 2011, S. 19)

„Nach unserem heutigen Kenntnisstand basiert Resilienz auf einer Wechselwirkung zwischen individuellen Möglichkeiten und sozialen Angeboten. Sie ist demzufolge vom Kindergartenalter bis, wie Interventionsstudien mit jungen arbeitslosen Männern und Frauen in der Schweiz zeigen, ins Erwachsenenalter hinein lernbar. Je früher allerdings Kinder lernen, Zugang zu ihren Stärken zu finden und je früher sie lernen, Hilfen von außen anzunehmen, desto leichter fällt es ihnen, eine stabile Identität aufzubauen.“

(*Burghardt*, 2005, S.5)

Die verschiedenen Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass eine gezielte Resilienz-Förderung auf vielen Ebenen gleichzeitig ansetzen kann: bei der Selbststeuerung des Einzelnen, in seinem Kontakt zu anderen Menschen und bei den umgebenden Einflussfaktoren. Resilienz fungiert nicht als Eigenschaft, die ein Mensch von Natur aus mitbringt. Sie ist kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine „Fähigkeit, die im Rahmen der Mensch-Umwelt-Interaktion erworben wird“ (vgl. *Rutter*, 2000). Sie beschreibt eine Veranlagung, die in jedem Menschen unterschiedlich ausgeprägt ist und aktiv angestoßen sowie gestärkt werden kann. *Bruno Hildebrand*, Professor für Mikrosociologie und Psychotherapeut, verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des Musters:

„Im Verständnis der Forschung handelt es sich bei der Resilienz ...um Handlungs- und Orientierungsmuster, die Individuen in der Konfrontation mit und der Bewältigung von wichtigen Lebensumständen herausbilden.“

(*Hildebrand* 2006, S. 205)

Der Begriff des Handlungs- und Orientierungsmusters hebt hervor, dass es einem resilienten Menschen möglich ist, die eigenen Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen positiv auszurichten und proaktiv zu gestalten.

Neben dieser konstruktiven Selbststeuerung gelingt es ihm, unterstützende Faktoren in seiner Umgebung, die seine Person oder seine Arbeit wertschätzen, zu erkennen und gezielt zu nutzen. Aus dieser Kombination kreiert er sich einen (seinen) souveränen Umgang mit Schwierigkeiten. Resilienz entsteht demnach durch einen „wechselseitigen Austausch zwischen Mensch und Umwelt, der Aktivierung von inneren und äußeren Ressourcen“. (vgl. *Wellsieck*, 2011, S. 20)

Micheline Rampe hat in ihrer Veröffentlichung zum „Geheimnis unserer inneren Stärke“ eine Vorstellung von Resilienz als ein Modell mit sieben schützenden Faktoren entworfen, die sie als die „Sieben Säulen innerer Stärke“ bezeichnet. Damit eröffnet sie eine neue Perspektive und ein Bewusstsein für den Umgang mit krisenhaften, widrigen und belastenden Lebenssituationen.

1. Säule Optimismus
Der Glaube an die eigenen Einflussmöglichkeiten als Grundlage jeder Krisen- und Konfliktbewältigung
2. Säule: Akzeptanz
*Die Annahme dessen, was ist.
Den schmerzlichen Tatsachen ins Auge schauen.*
3. Säule: Lösungsorientierung
Klare und realistische Zielsetzungen. Denken von der Lösung her.
4. Säule: Die Opferrolle verlassen
*Der Schutzraum hilft nicht auf Dauer. Sich auf den Weg machen.
Handeln. Besinnung auf die eigenen Stärken*
5. Säule: Verantwortung übernehmen
Bereitschaft und Reife, Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen
6. Säule: Netzwerkorientierung
*„Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen.“
(Xavier Naidoo) Die wahren Helden sind keine Einzelkämpfer.*
7. Säule: Zukunftsplanung
Vorbeugen, Alternativen entwickeln

Da es schon immer die Aufgabe der Sonderpädagogik gewesen ist, in risikoreichen Lebensumständen aufgewachsene Kinder in ihrem Lernen und Verhalten zu stärken, liefert ihr das Resilienzkonzept gerade auch mit seiner Kompetenz- (vs. Defizit-) Orientierung und mit seinem Blick auf internale und externale Gelingensfaktoren bedeutsame Anhaltspunkte für präventive Handlungskonzepte. (Vgl. *Burghardt, 2005*)

Nach *Manfred Burghardt (2005)* verfügen resiliente Kinder und Jugendliche über:

- ein aktives Bewältigungsverhalten
- angepasste Problemlösestrategien (Coping)
- ein positives Selbstkonzept
- Zielorientierung
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- Optimismus
- sowie einen realistischen und objektiven Erklärungsstil

Als protektive Faktoren stellt *Burghardt* (2005) heraus:

- stabile Beziehung(en) zu Vertrauenspersonen
- Vertrauenspersonen, die über Gefühle, Probleme und Konflikte mit dem Kind sprechen
- Erwachsene, die ein aktives Interesse am Kind und seinen Leistungen zeigen
- einen wertschätzenden autoritativen Erziehungsstil
- eine anregende Umwelt, die Verantwortung überträgt und Anstrengung honoriert
- prosoziale Rollenmodelle, die Normen und Werte abbilden
- angemessene Leistungsanforderungen
- Erfahrungen von Kompetenz u. Können

Neben einer stabilen Beziehung zu einer primären Bezugsperson, sozialen Kontakten zu fürsorglichen Erwachsenen, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positives Rollenmodell wirken, stellt *Burghardt* (2005) gerade auch die Beziehung zu einer Schule heraus, „die als ein geschätzter Lebensraum erfahren wird“.

Das ganz Entscheidende an salutogenen Resilienzkonzepten ist die neue Perspektive der Ressourcenorientierung mit einem Fokus auf den Gelingensbedingungen für kindliche Entwicklung. Darauf ist im nächsten Kapitel zurückzukommen. Denn aus der Resilienzforschung sind bedeutsame Hinweise darauf zu erhalten, was ein Kind braucht, um gesund aufzuwachsen. Insbesondere ergeben sich auch für die schulische Förderung viele Ansätze zur Orientierung im Hinblick auf Schulentwicklung unter dem Gesichtspunkt der Resilienzförderung und –entwicklung.

Klaus Fröhlich-Gildhoff (2012) identifiziert sieben im engen Zusammenhang miteinander stehende Schutzfaktoren auf der personalen Ebene „die maßgeblich die Bewältigungsfähigkeit, die Resilienz, und damit letztlich die seelische Gesundheit beeinflussen. Darauf bezieht sich zentral auch das Konzept „stark.stärker.WIR“ für Prävention an Schulen in Baden-Württemberg.

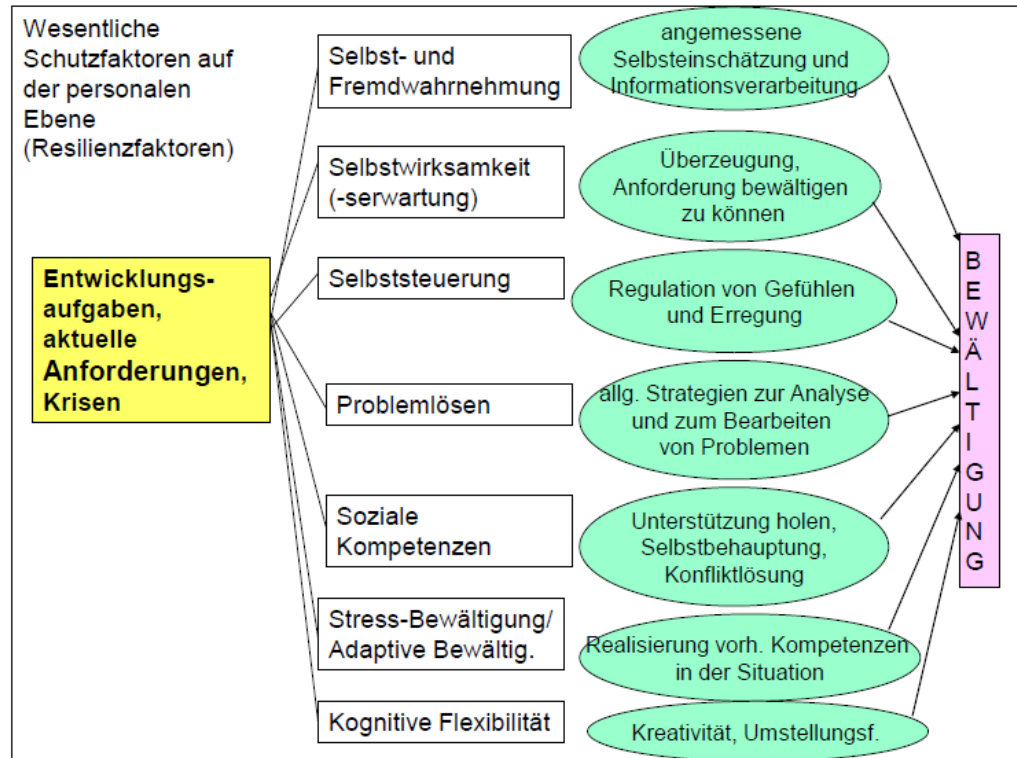


Abbildung 1: Wesentliche Schutzfaktoren auf der personalen Ebene (Resilienzfaktoren) nach Fröhlich-Gildhoff (2012)

Gerade der Faktor der Selbstwirksamkeit ist im Rahmen von Schulen für Erziehungshilfe von besonderer Bedeutung. Viele Kinder kommen mit massiven Erfahrungen von Scheitern aus allgemeinen Schulen mit einer ganz geringen Selbstwirksamkeitserwartung und brauchen hier massive Unterstützung.

„Negative Selbstwirksamkeitserwartungen („Das kann ich nicht.“ „Ich finde ja doch nie eine Lehrstelle“) beeinflussen die Motivation sehr nachhaltig. Motivation ist nach dem derzeitigen Kenntnisstand keine personale Eigenschaft. Motivation beschreibt vielmehr einen Prozess, der die Einleitung und Aufrechterhaltung von Handlungen steuert. Gelernt wird, was, unter anderem, emotional befriedigend wirkt. Frustrationen und Versagenerfahrungen lösen dagegen Attribuierungsmuster aus, die alles Misslingen an der eigenen Person festmachen. Erfolgserfahrungen, auch schulische Leistungserfolge, tragen maßgeblich dazu bei, dass Kinder ein Gefühl davon bekommen, was für sie bewältigbar und handhabbar ist.“

(Burghardt, 2005, S.5)

Ausgeformte Resilienz fördernde Konzepte, die allesamt hilfreich sind bei einer schulischen Entwicklung zur Resilienz- und Gesundheitsförderung, sind zum Beispiel:

- Stark.stärker.WIR - Präventionskonzept für Schulen in Baden-Württemberg
- PRiGS – Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen
- Lebenskompetenzen „life skills“ (WHO)
- Perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag
- ICH–DU–WIR – Gewaltpräventionsprogramm
- Ben Furman – „Ich schaff's“
- Portfolio-Arbeit
- Resilienzförderung nach Michaela Sit
- FAUSTLOS – Gewaltprävention durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

5.5. Respekt als Antwort und Prinzip (RAP)

Das von dem amerikanischen Psychologen indianischer Herkunft *Larry Brendtro* zusammen mit *Lesley du Toit* entwickelte Konzept des "Response Ability Pathways" (RAP) gründet auf dem in dieser Arbeit im Kapitel 4.6. bereits dargestellten „Circle of Courage“¹⁶ und wird ins Deutsche übertragen mit "Respekt als Antwort und Prinzip"¹⁷. Die Autoren haben hier Kommunikationstechniken entwickelt, „mit deren Hilfe auch solche Jugendliche und junge Erwachsene wieder erreicht und wiedergewonnen werden können, die Erwachsene (etwa in der Rolle als Eltern, Lehrer, Sozialarbeiter ...) als ernstzunehmende Gesprächspartner längst abgeschrieben haben“.¹⁸

Über den Beziehungsaufbau soll mit Hilfe verschiedener pädagogischer Techniken eine Dimension respektvoller Kommunikation geschaffen werden, die auch dem Erwachsenen hilft, sich immer wieder selbst neu zu reflektieren. Es handelt sich um einen stärken- und wachstumsorientierten Ansatz zum Umgang mit Konflikten. Sein Ziel ist es, den Kreislauf zu durchbrechen, bei dem auf negativen Gefühlen beruhende negative oder abweichende Verhaltensweisen von Jugendlichen bei uns Erwachsenen negative Gefühle und Disziplinierungshandlungen auslösen, die dann ihrerseits neue negative Gefühle und daraus folgend entsprechende Verhaltensweisen auf Seiten der Jugendlichen hervorrufen.

Der Ansatz setzt auf die „emotionale Macht menschlicher Nähe“, die Wirkung von (auf Respekt fußender) Autorität statt (auf Macht fußender) Hackordnung und die Ersetzung von Strafe durch (auf Verantwortungsübernahme fußender) Wiedergutmachung. Durch den Aufbau innerer Stärke und verbunden mit äußerer Unterstützung soll die Harmonie zwischen den vier sozialen Vitalfunktionen des „Circle of Courage“ (Zugehörigkeit, Autonomie, Meisterschaft und Altruismus) und damit Resilienz gefördert werden. Eine erfolgreiche Umsetzung des RAP steht und fällt mit einer „authentischen Haltung auf Seite des Erwachsenen, die keine pädagogische ‚Masche‘ ist.“¹⁹

¹⁶ Brendtro, Larry et al. (1995)

¹⁷ Larry K. Brendtro, Lesley du Toit, Beate Kreisle (2009)

¹⁸ <http://www.jura.uni-mainz.de/bock/371.php>

¹⁹ <http://www.jura.uni-mainz.de/bock/Dateien/RAPHandbuch.pdf>

5.5.1. Drei Schritte: Verbindung – Klärung – Wiederherstellung

Es geht um ein bewusstes und gezieltes Zusammenspiel von Beziehungsaufbau für positive Unterstützung, Erarbeitung von Klärung, um Herausforderungen und Probleme zu erkennen und um die Wiederherstellung von Harmonie und Respekt

5.5.1.1. *Beziehung aufbauen – ein Leitfaden*

„Wir haben es kurz gesagt damit versucht, sie durch Furcht auszurichten, durch Liebe zu festigen und durch glamouröse Vorbilder zu verführen. Wir haben sie mit Belohnungen manipuliert, als ob sie die ‚black boxes‘ der Behavioristen seien, haben ihnen mit ‚wer nicht pariert, fliegt‘ gedroht, haben von ihnen verlangt, zu Versuchungen ‚einfach nein‘ zu sagen, und wenn alles nichts geholfen hat, haben wir sie in die Welt des sanktionierten Drogengebrauchs geführt, durch die alles mögliche verhindert werden sollte, von der Schwangerschaft bis zur Paranoia ... Als Quittung dafür, dass wir uns den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern immer weniger persönlich widmen, erhalten wir immer mehr Respektlosigkeiten und Inkompetenzen zurück.“

(George Thomas, zitiert in *Brendtro et al.*, 1995, S.68)

Auf dem Weg zu tragfähigen Bindungen geht es bei *Brendtro* um das Zusammenspiel von Vertrauen aufbauen - Respekt haben und ausdrücken - Verstehen wollen - Befähigung zum Aufbau von Stärke und Selbstvertrauen.

Es wird unterschieden zwischen der Kontaktaufnahme, also dem ersten Verbindungsaufbau und dem dann folgenden Aufbau einer Bindung im Sinne einer tragfähigen Beziehung.

Selbst Beziehungsangebote zu machen und auch die Beziehungsangebote von Jugendlichen wahrzunehmen ist oft eine Sache des Augenblicks, der die Weichen bei der Kontaktaufnahme in eine günstige Richtung stellt. Signale zu senden, die klarmachen: 1. "Ich bin keine Gefahr für dich" und 2. "Ich könnte interessant für dich sein" ist die Herausforderung für die ersten Momente der Kontaktaufnahme zu Jugendlichen, die gelernt haben, Erwachsenen grundsätzlich zu misstrauen.²⁰

²⁰ vgl. ebd.

Brendtro et al. (1995) entwickeln aus ihrem Praxiswissen, das die Elemente einer positiven Beziehung mit Verantwortung, Fürsorge, Respekt und Wissen beschreibt, zehn Konzepte, die als Leitfaden für eine „Renaissance von Beziehungstechniken“ gelten können. Dabei geht es ihnen um die Entwicklung einer Systematik, um auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können, als einer wirkungsvollen Art und Weise, auf abweisende Menschen zuzugehen (vgl. *Georg Thomas, 1989*, zitiert nach *Brendtro, 1995*, S.67/68).

1. Beziehung ist eine Tätigkeit, nicht ein Gefühl.

„Fürsorge“ heißt Anteil nehmen am Leben und Wachsen der Person, zu der man eine Beziehung hat. Unter „Wissen“ ist keine oberflächliche Wahrnehmung zu verstehen, sondern das echte Verständnis für die Gefühle des anderen, auch wenn sie nicht offensichtlich sind. „Respekt“ ist die Fähigkeit, eine Person zu sehen wie sie ist und ihr zu erlauben, sich selber zu entwickeln. „Verantwortung“ bedeutet in diesem Kontext, so zu handeln, dass die ausgesprochenen und nicht ausgesprochenen Bedürfnisse des anderen erfüllt werden.

2. In der Krise steckt eine Chance.

Die schwierigsten Jugendlichen sind diejenigen, die dauernd Schwierigkeiten heraufbeschwören anstatt Freundschaften zu schließen. Die Erwachsenen können diese Situationen als Gelegenheiten wahrnehmen, um Beziehungen aufzubauen. Häufig intensivieren junge Menschen, die sich in einer Stress-Situation befinden, ihr Bindungsverhalten. In solchen Zeiten ist der Einzelne eher verletzlich und empfänglich für die Bindung an einen Erwachsenen.

3. Die nicht Liebenswerten lieben

„Kinder müssen viel Liebe und Anteilnahme bekommen, ob sie es verdienen oder nicht ... erstrebenswerte Lebenslagen dürfen nicht zu Verhandlungsinstrumenten für pädagogische Minimalerfordernisse des Lebensunterhaltes eines Jugendlichen gelten, unter Absehung von den Problemen des Verdienstes.“

(*Fritz Redl*)²¹

²¹ zitiert in: *Brendtro et al. (1995, S.70)*

Einige Kinder erhalten nicht die notwendige Fürsorge von Erwachsenen und Gleichaltrigen, weil sie diesen nicht hinreichend „attraktiv“ erscheinen. Erwachsene können positiv eingreifen, um die Attraktivität aller jungen Menschen für die Gleichaltrigen zu erhöhen. Sie können den Schülern beibringen, dass sie positive Eigenschaften in allen Menschen sehen und den beziehungsarmen Jugendlichen helfen, attraktive Kandidaten für Freundschaft aus sich zu machen.

4. Sich aus dem Regelkreis des Konflikts herauslösen.

Eine der wichtigsten Fertigkeiten, die die Autoren benennen, besteht darin, Gegenaggressionen auf schwierige Jugendliche zu vermeiden. Die Bedürfnisse dieser Jugendlichen sind nicht erfüllt worden, und sie haben eine negative Sichtweise von sich selbst und der Welt entwickelt. Dies führt zu einer Art „sich selbst erfüllender Prophezeiung“, wenn das Kind oder der Jugendliche versucht, die negative Bewertung der Erwachsenen zu verstehen und zu rationalisieren. Es macht dann Sinn, den Erwachsenen zu misstrauen und ihre freundschaftlichen Annäherungen zurückzuweisen (Übertragung). Demzufolge wird es mit Feindseligkeit und Abweisung reagieren, wenn es hilfreichen Erwachsenen begegnet. Reagiert der Erwachsene auf dieselbe Art (Gegenübertragung), erfüllt sich die negative Prophezeiung des Jugendlichen. Dies führt häufig zu weiteren negativen Wechselwirkungen, so dass ein sich selbst erhaltender Regelkreis des Konflikts in Gang kommt. *Nicholas Long* entwickelte ein „Regelkreismodell des Konflikts“, um Lehrer und Jugendarbeiter darin zu üben, sich im Umgang mit schwierigen Jugendlichen nicht auf das selbstzerstörerische Verhalten der Jugendlichen einzulassen.²²

5. Das Vertrauen der Jugendlichen erwerben

Vertrauen entwickelt sich über einen gewissen Zeitraum hin in vorhersehbaren Stufen, die die Autoren mit den Begriffen „Ausschließen“, „Grenzen setzen“ und „Verlässlichkeit“ bezeichnen. Meist sind Jugendliche bei der ersten Begegnung unsicher und haben das Bedürfnis, den Erwachsenen zu prüfen. Sie wollen wissen, wieviel Einfluss der Erwachsene hat, wie andere auf ihn reagieren und was er ausstrahlt. Diese Beobachtungen sind wesentlich für die

²² vgl. *Long*, 1980, *Conflict in the classroom*. Zitiert in *Brendtro*, 1995

Beurteilung, ob der Erwachsene als Bedrohung wahrgenommen wird. Häufig schränken die Jugendlichen ihr Verhaltensrepertoire während dieser sogenannten „honeymoonphase“ ein. Nachdem der Erwachsene hinreichend geprüft worden ist, entsteht das Bedürfnis, Wechselwirkungen selbst auszuprobieren. Der Jugendliche verhält sich absichtlich schlecht und provozierend. Ein ruhiges, aber klares und festes Verhalten ist sinnvoll, um zu zeigen, dass die Werte, die der Erwachsene vermitteln will, auch von ihm vorgelebt werden.

Dies ist die Grundlage für eine sichere und verlässliche Beziehung. Vertrauen ist ein auf Gegenseitigkeit beruhender Prozess. Oftmals vertrauen Erwachsene den Jugendlichen genauso wenig wie anders herum. Es gibt einen Weg Vertrauen aufzubauen: man muss es erweitern. Die Suche nach Möglichkeiten, um Jugendlichen Gelegenheiten zu geben, sich vertrauenswürdig zu erweisen, sollte im Mittelpunkt stehen. Der junge Mensch fasst erst dann Vertrauen, wenn ihm eine Anzahl von Erfahrungen beweisen, dass dieser Erwachsene ein Risiko wert ist.

6. Der Aufbau von Beziehung ist eine Sache der Ausdauer.

Es kostet Einiges an Beharrlichkeit und Geduld, um sich jeden Tag aufs Neue einem Jugendlichen zuzuwenden, der das Entgegenkommen zu ignorieren scheint. Es hilft, sich vor Augen zu halten, dass die Zeit ein Verbündeter ist.²³

7. Therapie vor Ort (der galoppierende Therapeut)

Fritz Redl hat ein neues System der „Sitz-im-Leben-Beratung“ als „galoppierende Therapie“ beschrieben. Sein Sitz-im-Leben-Gespräch bietet eine Alternative zu den „moralistischen“ Ansprachen, die Erwachsene häufig an Kinder richten. Seine Beratungen finden in der Welt des Kindes statt und werden von Erwachsenen geführt, die Teil des kindlichen/jugendlichen Lebensraumes sind. Man muss nicht auf einen vorgegebenen Beratungstermin warten, sondern kann sich mit einem Vorfall beschäftigen, wenn er in der Erfahrung des

²³ vgl. *Nick Hobbs*, 1982, zitiert nach *Brendtro*, 1995

Kindes noch aktuell ist. *Redl* hat diese praktische Methode für Gespräche und Problemlösungen in folgende Punkte zusammengefasst:

- Wähle aus und setze Akzente
- Übernimm die Wahrnehmung des Kindes
- Kläre Verzerrungen auf
- Entwickle einen Handlungsplan

Es handelt sich hier um einen Prototyp des Gesprächs, das den Umgang miteinander fruchtbar macht. Offen für die Sichtweise des anderen und in einer nicht moralisierenden Art alternative Sichtweisen vorstellend kann es leicht gelingen, den anderen dabei zu unterstützen, lebenswichtige Entscheidungen zu treffen (vgl. *Brendtro*, 1995, S.75)

8. Respekt ruft Respekt hervor

Gehorsam kann von einem schwächeren Individuum verlangt werden, aber Respekt kann man niemals erzwingen, nur vorleben.

9. Freude lehren

Nicholas Hobbs, der in den USA die Wiedereingliederungs-Schulen für Kinder gründete, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten waren, entwickelte das Prinzip, demzufolge Kinder jeden Tag etwas Erfreuliches erfahren und sich auch für den folgenden Tag auf eine Sache freuen sollten. Die Möglichkeit, Freude im Leben der Kinder zu verankern, sei der Vermittlung von Angst und Schuld vorzuziehen. Ein Kollegium, das Freude mit den Kindern teilt, könne auch Freude lehren.

10. Die Einladung zur Zugehörigkeit

Jeder Mensch hat ein tiefes Bedürfnis danach dazuzugehören. Jugendliche mit dem stärksten Beziehungs-Defizit sind oft diejenigen, deren Entfremdung von Erwachsenen und Gleichaltrigen am weitesten erscheint. Schule und Jugendarbeit sollten sich nach *Brendtro* planvoll und gemeinsam bemühen, eine Kultur der Zugehörigkeit zu schaffen, in der Beziehungen gedeihen.

5.5.1.2. Klärung erarbeiten

Klärung im Blick auf abweichendes Verhalten bedeutet für uns, den Jugendlichen zum Umdenken zu bringen. Um die Bereitschaft, eigenes Verhalten zu hinterfragen, zu wecken, greifen wir auf eine Eigenschaft unseres Gehirns zurück, das stets bemüht ist, ungelöste Probleme zu lösen und damit zu "erledigen" ("Zeigarnik-Effekt"). Wenn es dies allein nicht schafft, steigt die Motivation, mit jemandem zu sprechen, dem die Person vertraut. Genau an dieser Stelle kann Veränderung angestoßen werden, wenn eine tragfähige Beziehung gegeben ist.

In der anschließenden Phase geht es darum herauszufinden, an welcher Stelle der "Circle of Courage" unterbrochen und wo Wiederherstellung also nötig und möglich ist. Die CLEAR-Technik hilft, Ordnung in das Problem zu bringen, indem nacheinander die folgenden Fragen in den Blick genommen werden.

Tatsachen: Was ist geschehen? Was hat den Stress ausgelöst?
 Logik: Was hast du gedacht? Was waren deine Ziele?
 Emotionen: Was hast du gefühlt? Was waren deine Motive?
 Welche Gefühle haben dein Handeln motiviert?
 Handeln: Was hast du getan, um mit der Krise klarzukommen?
 Reaktionen: Was waren die Konsequenzen deines Verhaltens?

Ein wichtiges Ziel dabei ist es, die Jugendlichen ihren jeweiligen Fähigkeiten entsprechend zu eigenverantwortlichem Handeln zu motivieren. Bei der gemeinsamen Suche nach Lösungen greifen Skripte²⁴ wie zum Beispiel die Sandwich-Technik, bei der die Kritik am Verhalten des Jugendlichen eingebettet wird zwischen ehrlich gemeinter Wertschätzung für das, was gut gelungen ist, und greifbaren Unterstützungsangeboten.

5.5.1.3. Wiederherstellung

Im letzten Schritt stehen positive Angebote und Rückmeldungen an die Jugendlichen und gemeinsame Überlegungen zu Wiedergutmachung an, um die Harmonisierung der vier Grundbedürfnisse in den Fokus zu nehmen.

²⁴ RAP enthält auch eine „schwarze Liste“ von in der Pädagogik weit verbreiteter, aber nicht funktionierender Skripte

5.6. An den Ressourcen orientierte systemisch-lösungsorientierte Beratung

Der systemische Ansatz versteht sich als Sicht- und Denkweise, die Unterricht, Beratung und Erziehung nachhaltig beeinflusst. Schwierigkeiten, die im Lernen, Leisten, Verhalten oder Erleben wahrgenommen werden, werden nicht als Resultat einer einzelnen Ursache angesehen. Vielmehr geht man davon aus, dass zahlreiche Faktoren aus verschiedenen Lebenskontexten und Systemen, die in Wechselwirkung zueinander stehen, das Lernen beeinflussen, es erleichtern oder erschweren.

*Steve de Shazer*²⁵ und *Insoo Kim Berg*²⁶, die sich zunächst stark an den hypnotherapeutischen Arbeiten von *Milton Erickson* und der Familientherapie von *Virginia Satir* orientierten, entwickelten Anfang der Siebziger Jahre die Grundlagen ihres lösungsorientierten Ansatzes der Kurzzeittherapie. Als weitere Vertreter sind vor allem *Ben Furman*, *Tapani Ahola* und *Jürgen Hargens*²⁷ mit ihren darauf aufbauenden Arbeiten zu nennen. Zu den zentralen Methoden gehören Skalierungsfragen, die Wunderfrage, Komplimente sowie Beobachtungs- und Hausaufgaben. Die Vertreter gehen davon aus, dass Ratsuchende allein durch spezifische Gesprächs- und Fragetechniken gestärkt werden können. Die Grundannahmen des lösungsorientierten Beratungsmodells sind:

1. Lösung und Problem sind voneinander unabhängig.
2. Es ist günstig, wenn der Klient die Lösung selbstständig findet und entdeckt.
3. Der Klient trägt alle Ressourcen in sich, um das Problem zu lösen.

In der lösungsorientierten Beratung geht es also darum, mit dem Ratsuchenden gemeinsam in einer ihm angenehmen Sprache ein neues Bild von seiner Zukunft zu entwickeln, das ihm angenehmer, wünschenswerter und besser erscheint als das bisherige, so dass es sich für ihn lohnt, Neues auszuprobieren.

²⁵ *Steve de Shazer* und *Yvonne Dolan* (2011), Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. Carl-Auer Verlag, Heidelberg

²⁶ *Insoo Kim Berg* und *Therese Steiner* (2013), Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern, Carl-Auer Verlag, Heidelberg

²⁷ *Ben Furman*, *Tapani Ahola* und *Jürgen Hargens* (1999), Die Kunst, Nackten in die Tasche zu greifen: Systemische Therapie: Vom Problem zur Lösung. Borgmann Verlag, Dortmund

ren. "Problemtalk creates problems. Solutiontalk creates solutions." (*Steve de Shazer*, 1994²⁸) In der Lösungsorientierten Beratung folgt der Berater deshalb immer drei grundlegenden Prinzipien:

1. Reparieren Sie nicht, was nicht kaputt ist.
2. Finden Sie heraus, was gut funktioniert und passt - und fördern Sie mehr davon.
3. Wenn etwas trotz vieler Anstrengungen nicht gut genug funktioniert, dann hören Sie damit auf, und versuchen Sie etwas anderes.

Daraus ergibt sich als entscheidende Aufgabe für Beratende, den Aufmerksamkeitsfokus vorwiegend auf Ziele, Ressourcen und den imaginierten Lösungszustand zu lenken. Ressourcenorientierung heißt, positive Zustände wie Selbstwert, Selbstachtung und Selbstvertrauen zu aktivieren und individuelle Fähigkeiten der Ratsuchenden wahrzunehmen, zu würdigen und zu nutzen.

In der Beratung von Schülern, Eltern und Kollegen gilt es, aus der Analyse verschiedener Sichtweisen diejenige näher zu betrachten, die am meisten lösungs- und ressourcenorientierte Wirklichkeitskonstruktion ermöglicht. Das Ziel ist hierbei die kontinuierliche Beeinflussung des Selbstbildes der Jugendlichen und ihrer Bezugssysteme im Hinblick auf die Wahrnehmung ihrer Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen. Dieses sogenannte „Sponsoring“ stellt eine gewaltfreie und tiefgreifende Möglichkeit dar, Veränderungsprozesse zu ermöglichen, sofern es dem Lehrer gelingt, eine soziale Passung herzustellen.

5.6.1. Die innere Haltung der systemisch-lösungsorientierten Beratung

Die innere Haltung systemisch-lösungsorientierter Beratung zeichnet sich durch die folgenden vom systemisch-lösungsorientierten Paradigma abgeleiteten zentralen Aspekte²⁹.

²⁸ *Steve de Shazer* (1994): *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. Carl-Auer Verlag, Heidelberg

²⁹ Die Darstellung dieser Aspekte bezieht sich auf *Peter Hermann* (2012): *Eckpunkte einer systemisch-lösungsorientierten Pädagogik*. In: *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung* 4/2012

➤ Orientieren an einem ressourcenorientierten Denken und Handeln

Auf der Grundlage der Systemischen Theorie lässt sich leicht folgern, dass alle Informationen, die ein System braucht, um sich zu verändern, bereits im System vorhanden sind, auch wenn sie nicht zu jedem Zeitpunkt für jedes Mitglied zur Verfügung stehen. Der Fokus der Beratung liegt auf der Konstruktion hilfreicher Kontexte, die den zu Beratenden (Schüler, Eltern, Lehrer ...) dazu einladen, eigene Lösungsressourcen zu aktivieren und weiterzuentwickeln.

➤ Lösungsorientiert denken und handeln

Durch die innere Überzeugung und Haltung des Beraters, die darauf vertraut, dass der zu Beratende Experte für sich selbst ist und die für ihn passende „Lösung“ am besten findet, wenn er zu einer Suchhaltung ermutigt wird, die die Neugier fördert und damit die Kompetenz erweitert, bewirkt er – im Sinne einer ermutigenden Suggestion – ebenfalls an die Möglichkeit von Lösungen zu glauben. Die Fähigkeiten und Kompetenzen werden wahrgenommen und in ihrer positiven Wirkung benannt. Der daraus abgeleitete individuelle Erfolg wird bestätigt und durch die damit verbundene Wertschätzung verstärkt. Der Blick richtet sich darauf, im „Hier und Jetzt“ Wünsche und Kompetenzen wahrzunehmen und ermutigt, Erfahrungen sofort zu machen und Verhalten direkt auszuprobieren. Etwas Neues kommt zeitnah zur Ausführung und wirkt auch unter neurobiologischem Blickwinkel direkt verstärkend (Dopamin als Motivationshormon).

➤ Zielorientiertes Denken und Handeln

Das Erreichen von Entwicklungszielen ist von verschiedenen Aspekten abhängig:

- Grundlage ist die psycho-physische Ausstattung.
- Die Erreichung des Ziels erscheint nützlich.
- Ziele werden gemeinsam verabredet.
- Die Ziele sind positiv formuliert.
- Ziele können während des Prozesses modifiziert werden.
- Der Zielzustand wird operationalisiert und sensorisch definit beschrieben (visuell, auditiv und kinästhetisch).
- Handlungsleitend dabei sind die Fragen: Wie/Woran kannst du erkennen/hören/sehen/fühlen, dass das Ziel erreicht ist? Wie/woran können an-

deren (deine Eltern, Freunde, Chefs, ...) erkennen/hören/sehen/spüren, dass das Ziel erreicht ist?

- Die Ziele sind S.M.A.R.T.:
 - S für spezifisch (genau, exakt, präzise)
 - M für messbar
 - A für attraktiv, akzeptiert
 - R für realistisch (z.B. in Bezug auf Zeit, Kosten, Arbeitsaufwand)
 - T für terminiert.

➤ Prozessorientiertes Handeln und Denken

Da sich Leben ständig verändert, verändern sich auch die Bedingungen, die als Grundlage für Entscheidungen wahrgenommen werden. Damit einher geht die Erkenntnis, dass innerhalb eines Lösungsprozesses die eigenen Handlungen stets an sich neu ergebende Bedingungen angepasst werden. Aus dem Bewusstsein, dass kein Prozess innerhalb einer Interaktion einseitig kontrolliert werden kann, erwächst das Vertrauen auf die „Tendenz der Gestalt“, die davon ausgeht, dass sich Prozesse in Richtung Lösung entwickeln. Dabei kann die als stimmig wahrgenommene Lösung eine ganz andere Gestalt annehmen als zu Beginn des Prozesses vermutet.

➤ Sinneskanäle öffnen

Aus der Sichtweise, dass eine benannte und beschriebene „Wirklichkeit“ immer ein „Konstrukt des Beobachters“ ist, folgt das Bemühen

- stets die eigene Wahrnehmung zu überprüfen und sich zur Eigenreflexion und zum Auflösen begrenzender Glaubenssätze zu verpflichten
- und gleichzeitig das eigene Bauchgefühl (kinästhetisches Referenzsystem) zu beachten und die Intuition durch Selbstreflexion zu stärken.

➤ Feedback-Schleifen einbauen

Das Bewusstsein über mögliche Wahrnehmungsverzerrungen und Problemverstrickungen geht einher mit der Strategie, durch kollegiale Fallarbeit und externe Supervision eine Meta-Ebene einzunehmen, um aus dem „Problem- oder Konflikt“- System herauszutreten.

➤ Lebenslanges Lernen

Sich selbst als permanent lernendes System zu begreifen, bietet die Möglichkeit, ein Modell für entwicklungsorientiertes Lernen zu sein. Aufgrund der eigenen Unvollkommenheit ist das Selbstbild geprägt von „Suchen“ und nicht von „Wissen“ und führt zu Gelassenheit im Alltag.

5.6.2. Prinzipien der systemisch-lösungsorientierten Pädagogik und Beratung

Im Folgenden werden die aus der systemischen Theorie abgeleiteten Prinzipien³⁰ benannt, die Einzug in systemisch-lösungsorientiertes Denken und die systemisch-lösungsorientierte Pädagogik und Beratung gefunden haben.

❖ Wertschätzung des Problems

Problematisches Verhalten „wird als sinnvolle Lösung in einem definierten Beziehungskontext gesehen“ (*Herrmann, 2012, S.149*) die für die Betroffenen jedoch mit ihren einengenden, ritualisierten Regeln als Problem erlebt wird. Grundlage für pädagogisches Handeln ist die gemeinsame Problemdefinition.

❖ Gemeinsame Problemdefinition und Lösungsstrategie

Auf der Grundlage einer gemeinsamen Problemdefinition werden unter Beachtung der unterschiedlichen Rollen und der sich daraus ergebenden unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortlichkeiten gemeinsame Lösungsstrategien entwickelt. Die Strategien orientieren sich an den für Ziele formulierten Kriterien: sie sind spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert.

❖ Auftragsklärung und Einflussnahme

Aus der Strukturdeterminiertheit des Arbeitsfeldes Schule ergeben sich Aufträge für Lehrer, Schüler und Eltern. Gleichzeitig folgen die Menschen ihren

³⁰ Die Darstellung dieser Prinzipien bezieht sich auf *Peter Herrmann (2012): Eckpunkte einer systemisch-lösungsorientierten Pädagogik. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung 4/2012*

inneren Aufträgen, Visionen und Begeisterungen. Diskrepanzen zwischen den offiziellen und inneren Aufträgen wahrzunehmen und sie so zu klären, dass jeder Beteiligte sich als handlungsfähig erlebt und eine sinnvolle und zufriedenstellende Arbeit möglich ist, soll verhindern, dass pädagogische Bemühungen scheitern. Dazu ist es unabdingbar, die Grenzen aller Interaktionspartner und vor allem die eigenen wertschätzend wahrzunehmen und sich gleichzeitig für Weiterentwicklung einzusetzen.

❖ Beobachterperspektive

Aussagen über Schüler werden aus einer Beobachterposition von Lehrern gemacht, die Teil des Systems Schule sind. Es handelt sich um Aussagen über die eigene Wahrnehmung von diesen Schülern und sie unterliegen „damit den Restriktionen der eigenen inneren Landkarte“ (vgl. Peter Herrmann, 2012). Andere Beobachter des gleichen Prozesses beschreiben diesen völlig anders. Aus der Vielfalt der Beschreibungen ergibt sich die Chance, das eigene Verhalten zu überdenken und zu verändern, um damit die Schüler zu neuen Sichtweisen und alternativen Handlungsstrategien einzuladen.

❖ Neutralität und Einnehmen der Lehrerposition

In Lernblockaden wie in Leistungsfortschritten finden sich häufig verdeckte Botschaften, die Probleme auf der Beziehungsebene verbergen sollen. Eine zunächst neutrale Haltung gegenüber den damit ausgedrückten Ambivalenzen ist Grundlage für einen Klärungsprozess, in dem unerfüllte Bedürfnisse benannt werden, um gemeinsam einen Weg zu visionieren, diese Bedürfnisse auf angemessene Weise zu erfüllen (vgl. RAP). Bei Regelverletzungen kann die Methode des „Triangulierens“ hilfreich sein, um aus dem Beziehungskonflikt hinauszutreten und die nicht erfüllten Wünsche zu benennen, die das konflikthafte Verhalten motivierten.

❖ Gleichrangigkeit und Vorrang

Aus der „Definitionsmacht“ des Lehrers, die mit sanktionieren und zensieren einhergeht, ergibt sich eine besondere Position in der Interaktion mit Schülern wie auch mit Eltern. Diese Vorrangigkeit, die zudem genährt wird durch Generationengrenzen (Erwachsener-Jugendlicher), endet bei interpersonellen Kon-

flikten und Beziehungsproblemen. Signalisieren Eltern oder Schüler ernsthaftes Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene, ist Achtsamkeit und Behutsamkeit als Fragender, nicht als Wissender, die Grundlage dafür, dass Probleme zunächst angenommen und verstanden werden, um schließlich auf der Grundlage der eigenen inneren Resonanz heraus eine tragfähige Lösung zu generieren. Kann keine direkte Lösung in der Interaktion gefunden werden, ist das Aufsuchen einer Außenperspektive im Sinne einer kollegialen Fallberatung und/oder Supervision sinnhaft, um die eigenen „blinden Flecken“ aufzuspüren.

❖ Kooperation und Achtsamkeit

Motivation lässt sich aus systemisch-konstruktivistischer Sicht als eine autonome individuelle Kompetenz beschreiben, die durch förderliche Bedingungen (die zu der momentanen Ausgangslage passen) erhöht und durch Über-/Unterforderung (die zu der momentanen Ausgangslage nicht passen) gemindert wird. Häufig ist Widerstand eines der Merkmale, die anzeigen, dass eine „Passung“ nicht gelungen ist. Widerstand als Signal zu betrachten, durch eine geänderte „Ansprache“ einen neuen Weg zu suchen, ermöglicht auch in schwierigen Situationen (z.B. Lerninhalte und Lernanforderungen entsprechen nicht der derzeitigen Bedürfnislage), den Interaktionspartner zur Kooperation einzuladen, gemeinsam nach Wegen zu suchen, die von außen vorgegebenen „Aufgaben“ zu bewältigen.

Dazu gehört eine hohe Achtsamkeit für die eigenen Impulse, Bedürfnisse und Störgefühle. Die eigene Wahrnehmung in Respekt vor den Wahrnehmungen der Interaktionspartner transparent zu machen („Verstehen“ heißt nicht „Einverstanden sein“), ermöglicht Verständnis und Verstehbarkeit und ist bemüht darum, in Leistungs- und Bewertungssituationen zwischen der Person und ihrem gezeigten Verhalten zu unterscheiden.

Die eigene innere Landkarte kennenzulernen und sie als gleichrangig zu den Landkarten der Interaktionspartner anzusehen, ermöglicht innere Gelassenheit in der Auseinandersetzung und verhindert Spiralen von Feindseligkeit und innerer Entwertung.

Im Prozess sind Lehrer verantwortlich für die eigene Professionalität (Lehrinhalte, didaktische Aufbereitung, methodische Kompetenz, kommunikative Kompetenz):³¹

- professionelle Lernangebote und eine passende Lernatmosphäre
- die eigenen Unterrichtsgefühle in der Unterrichtssituation
- die Empathie für sich und andere (Respekt für die eigenen wie die Grenzen anderer, Maßnahmen, die die dazu dienen, eigene Bedürfnisse zu erfüllen, ohne die Grenzen anderer zu verletzen)
- die Klärung der eigenen Position
- die Transparenz der eingesetzten Methoden, Lernziele, Regeln
- die Grenzziehung bei Verletzung der Grenzen
- die Auseinandersetzung zur Klärung und Verbesserung schwieriger Situationen
- Beratung von Schülern, die nicht ihr Potential ausschöpfen
- gemeinsame Suche nach Lösungen, wobei die Schüler selbst verantwortlich für die Umsetzung bleiben

Schüler sind verantwortlich für³²

- die eigene Motivation zum Schulbesuch
- ihr Verhalten im schulischen Kontext
- ihre Gefühle in der Schulsituation (signalisieren Beratungsbedarf in den Fällen, wo sie nicht weiter wissen)
- für ihre Empathie (ihre Wünsche, Ziele und Gefühle, Respekt, Einhaltung der Grenzen anderer)
- für ihren Lernerfolg
- Bereitschaft zur Klärung von Konflikten
- ihren Beitrag zur Verbesserung des Lernklimas
- ihren Anteil am Lernerfolg
- die Aufrechterhaltung hinreichender ökologischer Bedingungen
- das Signalisieren von Beratungsbedarf in Konfliktsituationen

³¹ vgl. *Herrmann*, 2012, S. 147/148

³² ebd.

6. Die Vision einer gesunden und gesund machenden Schule

„I have a dream that we live in a world that is both: creative and caring.“
Um das zu erreichen, brauchen wir “dreamers with showels in our hands”, “...Träumer mit Spaten in unseren Händen”.

(*Pekka Himanen*, finnischer Philosoph)

Ein Träumer mit einem Spaten in der Hand ist einer, der es beim Träumen nicht belässt, sondern tatkräftig daran geht, seinen Traum zu verwirklichen. Er ist kein bloß träumender, vielmehr ein handelnder Visionär, der aus seinen Träumen die Motivation und den Antrieb für sein Tun bezieht.

Dazu gehört zentral auch die alltägliche Verantwortung für die der Schule anvertrauten jungen Menschen. Der im 3. Kapitel dieser Arbeit beschriebene Erstklässler, der vom Verfasser begutachtet wurde,³³ wechselt am 23.06.2014, also unmittelbar nach den Pfingstferien von seiner bisherigen Grundschule in die laufende 1. Klasse der Dr. Erich-Fischer-Schule. Vor den Pfingstferien hatte der Junge seinen Abschied an der Grundschule genommen, und während der Ferien schrieb die Mutter dem Verfasser die folgenden Zeilen:

„Danke nochmal für alles! Hoffe, J. findet seinen Platz dort und ist glücklich. Er freut sich, hat jedoch auch etwas Angst, aber ich denke, es wird alles gut werden.“

Während die Eltern vor einem Jahr der ersten gleichlautenden Begutachtung durch den Gutachter einer anderen Schule noch widersprochen hatten und der Dissenzfall vom Staatlichen Schulamt durch die probeweise Genehmigung zum Besuch der allgemeinen Schule entgegen der sonderpädagogischen Begutachtung, aber dem Elternwillen entsprechend gelöst wurde, gibt es jetzt ein Einvernehmen auf der Basis von Vertrauen. Der Junge hat zum Gutachter Vertrauen gefasst, die jungen Eltern auch. Damit ist eine gute Grundlage für den Neuanfang gegeben.

Die Mutter drückt in ihrer Nachricht Hoffnung aus und Zuversicht. Das ist hilfreich und verdeutlicht, dass die Beziehungsarbeit mit den Eltern fruchtbar ge-

³³ Auszüge aus diesem Gutachten befinden sich im Anhang dieser Arbeit

wesen ist. Es gibt eine gute Ausgangssituation an der Schwelle des Wechsels an die neue Schule. Dies ist von besonderer Bedeutung, weil Übergangssituationen immer besonders sensibel sind und besondere Beachtung verdienen. Entscheidend dabei ist, dass aus dem Vertrauen, das uns Eltern und Kind entgegenbringen, der Anspruch erwächst, diesem Vertrauen gerecht zu werden und sich als würdig zu erweisen. Die Mutter drückt es ganz einfach und in wundervoller Klarheit aus. Sie wünscht sich, dass ihr Sohn seinen Platz findet und glücklich ist.

Das ist ein großartiges Ziel für alle Schüler. Wer an der Schule seinen Platz findet und glücklich ist, dem geht es gut, der kommt gern in die Schule, der kann sich in der schulischen Lebenswelt beheimaten und sich zugehörig fühlen.

Aber was braucht es denn, dass ein Schüler seinen Platz findet? Was braucht es, dass er sich wohlfühlen kann? Was braucht er zu seinem Glück? Wie muss Schule beschaffen sein, dass ein Schüler gerne kommt? Aus den vorhandenen Ressourcen sind Bedingungen zu gestalten, die bei jedem einzelnen Schüler dazu führen, dass dies gewährleistet ist.

Bei J. zum Beispiel müssen ihn beschädigende Erfahrungen von Scheitern abgelöst werden von guten Erfahrungen des Gelingens, die sich verankern, damit er wieder an sich glaubt und sich wachsend entwickeln kann.

Im Hinblick auf die weitere Orientierung mag es an dieser Stelle hilfreich sein, die Gedanken aus der Einleitung³⁴ aufzugreifen.

„Diese Vision orientiert sich daran, was ein Kind braucht, also an den vorhandenen Förderbedürfnissen der besonderen Schülerpopulation in einer Schule für Erziehungshilfe, sie muss aber an den vorhandenen realen sächlichen und personellen Ressourcen und Rahmenbedingungen ansetzen, wenn sie in der Realität wirksam werden will. So wie ein Kind dort abzuholen ist, wo es sich befindet, gilt dies auch für ein ganzes System, wie ein Kollegium oder eine Organisation.

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet: Wie kann eine gemeinsame und kooperative Schulentwicklung im Angesicht der gegebenen Ausgangssituation und unter den gegebenen schulpolitischen sowie institutionell und personell geprägten Rahmenbedingungen gelingen und dabei Zukunftsvisionen verfolgen,

³⁴ Kapitel 1: Einleitung Seite 7

die aus der sonderpädagogischen Erfahrung und der Anwaltschaft für besondere Kinder mit besonderen Bedürfnislagen erwachsen sind?“

Die reale Ausgangssituation, von der aus Schulentwicklung zu denken und zu gestalten ist, wurde im 2. Kapitel dargestellt³⁵ und wertschätzend gewürdigt.

Die Entwicklungsrichtung wurde so beschrieben:

„Von der Vision des Verfassers von einer guten, gelingenden, gesunden und gesund machenden Schule (siehe Kapitel 6) ist die aktuelle Realität noch ein wenig entfernt. Dabei geht es dem Verfasser zentral um Fragen einer sonderpädagogisch begründeten Haltung in Verbindung mit der Bereitschaft, sich auf konstruktivistische und systemisch-lösungsorientierte Gedanken einzulassen (siehe Kapitel 6) und auf dieser Basis gemeinsam Schule zu gestalten.“

Im 3. Kapitel zur Inklusionsdebatte³⁶ wurde ein klarer Bedarf für parallele – inklusive und sonderschulische – Strukturen gesehen und begründet – gerade auch an Schulen für Erziehungshilfe in Jugendhilfeeinrichtungen.

Während im 4. Kapitel der theoretische Bezugsrahmen ausgebreitet wurde, bot das 5. Kapitel eine Darstellung hilfreicher und zu den theoretischen Grundlagen passender pädagogischer Konzepte.

Darauf soll noch einmal kurz und prägnant Bezug genommen werden. Die Fragestellung ist: Was leistet der „Pool“ an Theorien und Konzepten im Hinblick auf eine Vision von einer guten und gelingenden, gesunden und gesund machenden Schule?

Das systemische Denken führt weg von einer personenorientierten Betrachtungsweise hin zu einem Denken in Zusammenhängen.

„Systemisch zu denken und zu handeln bedeutet, Ereignisse zu kontextualisieren. Eine systemische Betrachtung versteht ein Problem und den Menschen, der damit lebt, innerhalb seines Lebenszusammenhangs und abhängig von diesem. Die Schwierigkeiten werden beschrieben, indem sie mit aktuellen Systemkonstellationen und Beziehungsstrukturen in Verbindung gebracht werden mit dem Ziel, Verbindungen zwischen Systemgeschichte, Lösungsansätzen und Symptomgeschichte zu finden oder zu erfinden. Damit erschließen sich neue Erklärungs- oder Sinnzusammenhänge.“³⁷

³⁵ Kapitel 2: Bestandsaufnahme. Ausgangssituation und Rahmenbedingungen. S.21

³⁶ Kapitel 3: Im Spannungsfeld von UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusionsdebatte

³⁷ Kapitel 4.1. Systemische Theorie, Seite 44 dieser Arbeit

Die humanistische Pädagogik ist geprägt durch die folgenden Gedanken:

- eine ganzheitliche Orientierung
- das Konzept des persönlich bedeutsamen Lernens
- eine Sicht des Lernenden als Subjekt seines Lernprozesses
- die Bedeutung eines angstfreien und nicht bestrafenden Klimas
- die Bedeutung positiver Wertschätzung und emotionaler Wärme, Echtheit und Selbstkongruenz sowie Empathie als ein einführendes Verstehen in der Kommunikation

Die Geistesströmung des Konstruktivismus lehrt uns eine neue Sicht der Wirklichkeit, in der wir leben und handeln, als einer nur scheinbar objektiven Realität. Tatsächlich konstruieren wir alle höchst subjektiv unsere je eigene Wirklichkeit. Wir können keine Aussage über Welt und Wirklichkeit treffen, die nicht an unsere persönliche und subjektive Wahrnehmung gebunden ist. Das hat weitreichende Konsequenzen. Auf Grundlage dieses Denkens stehen jetzt immer Verstehensprozesse mit der Frage im Vordergrund, wie ein Kind oder ein Jugendlicher seine Wirklichkeit konstruiert. Dabei ist der Lehrer/der Gutachter in seiner Beobachterperspektive immer auch Teil der beobachteten Wirklichkeit, und sein Verständnis über die Wirklichkeitskonstruktion des Schülers ist nicht objektiv und wahr, sondern Ausdruck einer eigenen Vorstellung von der Wirklichkeit des Schülers. Konstruktivistisches Denken sensibilisiert für Wahrnehmungen, Beurteilungen und Kategorisierungen und somit für berufsethische Fragen.

Erkenntnisse neurobiologischer Forschungen lehren uns, dass unsere Gehirnstrukturen spezialisierte Systeme besitzen, die auf Beziehungsaufnahme und -gestaltung angelegt sind. Überall, wo zwischenmenschliche Beziehungen quantitativ und qualitativ abnehmen, nehmen Gesundheitsstörungen zu.

„Alles schulische Lehren und Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen.“ (Bauer, 2007, S.14)

„Lernprozesse sind Beziehungsprozesse. Emotionen stehen dabei im Vordergrund.“ (Hoanzl, 2014)

Emotionen, die als positiv erlebt werden, verbreitern die Aufmerksamkeit und das Denken, sie reduzieren negative Erregung, sie steigern die Resilienz, sie bauen persönliche Ressourcen (Stärken) auf, und sie lösen eine positive Spi-

rale aus. In positiver Stimmung lernen Menschen besser und haben mehr Widerstandskraft. Oder um es prägnant mit *Gerald Hüther* zu sagen: „Ohne Gefühl geht gar nichts“³⁸

Erkenntnisse zur Salutogenese geben uns Antworten auf Fragen zu Bedingungen und Faktoren gesunder Entwicklung. „Heilsame Systeme“ (gesund und gesund machend) sind Kontexte, die möglichst vielen Beteiligten ein möglichst hohes Maß an gesunder Entwicklung ermöglichen. Gesunde Entwicklung wird durch Verbundenheit, Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, durch Kohärenz und durch das Erleben von Stimmigkeit gefördert. Damit einher geht die Schlussfolgerung, dass „gesunde/heilsame Systeme“ Stimmigkeitserleben ermöglichen (vgl. *Petzold*, 2011, S. 24).

Dieses alles durchdringende menschliche Bedürfnis nach Stimmigkeit und Kohärenz ist eng verbunden mit dem Begriff des „Wohlfühlens“. Menschen suchen in ihrer Umwelt permanent nach positiven Attraktoren, die ihnen ein „gutes Gefühl“ machen.

Gute Gefühle haben wir Menschen dann, wenn wir Gelingenserfahrungen machen. Im Folgenden wird der Gedanke leitend, was die Menschen, die im System Schule miteinander verbunden sind, brauchen, um sich als gelingend – gelingend im Umgang mit anderen, gelingend beim Lernen, gelingend beim Arbeiten, gelingend im Kontakt – erleben zu können.

Die indianische Orientierung des „Circle of Courage“ kann auf die Frage nach den grundlegenden Bedürfnissen des Menschen eine Antwort mit einer einfachen und überzeugenden Systematik geben, wenn sie Zugehörigkeit, Autonomie, Meisterschaft und Großzügigkeit als zentrale Werte herausstellt, die zusammen den Kreis der Zuversicht ausmachen:

„Ich bin geliebt – ich kann wachsen – ich entscheide – ich sehe dich“³⁹

Die Frage nach der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung dieser Bedürfnisse bei einem Schüler weist dabei den Weg zum Verstehen.

³⁸ *Hüther, Gerald* (2009), Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt.

³⁹ vgl. den „Circle of Courage“, Schaubild auf Seite 88 dieser Arbeit

Auf der Ebene der pädagogischen Konzepte hat das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) überzeugende Antworten zu der Frage: Wie gehen wir miteinander um? Zur Frage des Umgangs mit Gruppen bekommen wir Antworten von der Gestaltpädagogik und der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Von der Resilienzforschung bekommen wir Erkenntnisse und abgeleitete Förderkonzepte zur Frage, wie gerade benachteiligte Kinder gestärkt werden können. Das „Respekt als Antwort und Prinzip“-Modell (RAP) gibt uns wertvolle Hinweise zum Umgang mit „schwierigen“ Jugendlichen. Und das an den Ressourcen ansetzende systemisch-lösungsorientierte Beratungskonzept schließlich generiert eine neue Haltung in der Kommunikation mit allen schulischen Interaktionspartnern.

Verbunden im System der Schule für Erziehungshilfe sind die Menschen, die hier in unterschiedlichen Zusammenhängen leben und arbeiten. Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleiter und Schulsekretärin begegnen sich täglich in unterschiedlichen Situationen, die durch einen äußeren Rahmen gestaltet und begrenzt werden. Sie kommen zusammen – jeder mit einer eigenen Geschichte, einem eigenen inneren Auftrag, eigenen Fähigkeiten, in einer eigenen Rolle, mit einer eigenen Erfahrungswelt, einer eigenen Vorstellung von Leben und Wirklichkeit, mit einem eigenen Interesse, eigenen Beweggründen, einer eigenen Begeisterung, insgesamt mit einer ganz eigenen Gefühlswelt – um gemeinsam den Bildungsauftrag der Gesellschaft zu erfüllen.

Zu den Zielvorstellungen zur Schulentwicklung gehört:

- Schule ist ein sicherer, verlässlicher Raum, in dem die dort lebenden und arbeitenden Menschen sich wohlfühlen.
- Sie fühlen sich verbunden und dem System zugehörig.
- Sie verstehen, was sie tun/lernen/arbeiten wollen und sollen. Sie haben eine Vorstellung von den Anforderungen, die an sie gestellt werden und fühlen sich ihnen gewachsen.
- Die Aufgaben und Herausforderungen sind so klar formuliert und transparent, dass sie von allen Beteiligten als handhabbar erlebt werden.
- In den im System lebenden und arbeitenden Menschen wächst stetig das Vertrauen, die Aufgaben bewältigen zu können.
- Alle erleben Wertschätzung und fühlen sich gewollt und bedeutsam.

Die Interaktionsprozesse aller Beteiligten sind gekennzeichnet durch wertschätzenden Umgang, eine Sprache des Sich-Kümmerns und durch ein konkretes Handeln, das signalisiert: In deiner Einzigartigkeit bist du hier willkommen. Gemeinsam bewältigen wir die Anforderungen.

Voraussetzung für gelingende Beziehungsprozesse im System Schule ist ein Kohärenzgefühl oder Stimmigkeitserleben. Es gilt aufbauendes Stimmigkeitserleben herzustellen und dabei jeden Einzelnen in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen, ihm Bedeutung zu geben und ihn mit seinen Zielen wertzuschätzen.

Ein Verständnis für den anderen wächst, wenn alle miteinander gegenseitig ein Gefühl dafür bekommen, was sie bewegt, wie sie die Welt wahrnehmen, was ihnen leicht fällt, was schwer, wo und womit sie sich wohlfühlen, was sie brauchen, um sich einzulassen, um sich zu freuen, was ihnen gut tut, was sie stört, was sie belastet und was sie fürchten. Die Wirklichkeitskonstruktion eines Interaktionspartners einführend verstehen zu wollen, ist ein zentraler Aspekt des Beziehungsprozesses und trägt maßgeblich zu einem Wohlfühl bei.

Der Beziehungsprozess ist dabei durch folgende Qualitäten geprägt:⁴⁰

- Erwachsene Bezugspersonen müssen „da sein“ (lat. inter-esse) und die Kinder und Jugendlichen mit Interesse, Wertschätzung, Annahme, Nachfragen, Ansporn, Forderungen, Anteilnahme, Hilfe, Ermutigung, Anspruch und Motivation begleiten.
- Sehen und gesehen werden: Wertschätzung und Zuneigung erlangen und geben⁴¹
- Emotionale Resonanz und Empathie
- Gemeinschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem: gemeinsames Tun: spielen, essen, lernen, arbeiten, erzählen, lachen, weinen
- Wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten

⁴⁰ vgl. *Bauer (2007)*

⁴¹ vgl. *Hartmut von Hentig*, Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein.

Einfühlung und Spiegelung als unsichtbares Band, das Kinder und Jugendliche ins Leben führt, sind ein neurobiologisch verankertes Geschehen, das Bindung erst möglich macht: „Bindung (...) beruht auf der Erfahrung, dass ein anderer Mensch so fühlen kann, wie man selbst fühlt.“ (Bauer, 2007, S.129)⁴²

Das was Lehrer tun, bildet sich in den Köpfen von Kindern und Jugendlichen ab. Gleichzeitig registrieren sie, wie sie in den Köpfen der Lehrer wahrgenommen werden, wie sie sich in deren Spiegelsystem abbilden. „An der Art und Weise, wie sie von ihren Eltern und Lehrern wahrgenommen werden, erkennen Kinder und Jugendliche nicht nur, wer sie selbst sind, sondern vor allem auch, wer sie selbst sein könnten, das heißt, worin ihre Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.“ (Bauer, 2007, S.26/27)

- Sie leben in einen Korridor der Vorstellungen und Visionen hinein, die sich ihre Bezugspersonen von ihnen machen.
- Jugendliche verwerten beides (das Vorbild der Erwachsenen und die Spiegelung ihres eigenen Bildes), um so Stück für Stück ein „Selbst“ zu entwickeln und zu einer Persönlichkeit zu werden.
- „Durch diese Beziehungen, die wir als ‚Vor-Bilder‘ mit den Kindern und Jugendlichen gestalten, tragen wir entscheidend dazu bei, was aus ihnen wird.“ (Bauer, 2007, S.27)

„Ob schulisches Lernen bzw. Entwicklung gelingt, hängt bei allen Kindern – und existentiell bei emotional (hoch) belasteten Kindern – von drei wesentlichen Beziehungsebenen ab: von der Beziehung zu anderen bedeutsamen Menschen (vgl. Largo, Müller), von der Beziehung zur dinglichen Welt bzw. zum „Schulstoff“ (vgl. Speck) und von der Beziehung zu sich Selbst - Selbstwert, Selbstwirksamkeit (vgl. Adler, Bandura)⁴³ Dies gilt es im weiteren Schulentwicklungsprozess zu berücksichtigen.

Beziehung wirkt Wunder“,⁴⁴ das ist prägnant verkürzt die Aussage von Maria Aarts und Gerald Hüther mit ihrem Plädoyer für den Aufbau einer guten Lern- und Beziehungskultur.

⁴² Vgl. auch Martina Hoanzl (2014) zum Begriff des Mentalisierens bei Fonagy

⁴³ Hoanzl (2014)

⁴⁴ Maria Aarts und Gerald Hüther (2010), Beziehung wirkt Wunder, Was Kinder und Jugendliche zum Aufwachsen brauchen. Vortrag auf dem Aachener Bildungstag ‚Zünd-Stoff‘ vom 01.10.2010. DVD. Auditorium Verlag, Müllheim

Mit einem ausführlichen Zitat soll an dieser Stelle noch *Christine Eichel*⁴⁵ zu Wort kommen, die hier mit deutlichen Worten unter Bezugnahme auf *Ernst Bloch*, *John Hattie*, *Albert Bandura* und die Bindungsforschung die Frage der Motivation und der Selbstwirksamkeit, die Bedeutung des Lernklimas mit seiner notwendigen Atmosphäre von Ermutigung und Gelingen sowie die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers mit seiner Beziehungsbereitschaft beleuchtet:

„Motivation gelingt nur dann, wenn Erfolge wie Misserfolge als Teil des Lernprozesses zugelassen werden - ohne dass das emotionale Verhältnis zum Lehrer dadurch erschüttert wird. Erst durch diese Gewissheit entsteht ein ermutigendes Lernklima. Intelligenz und Wissen wirken weniger motivierend als das unerschütterliche Vertrauen darauf, alle Schwierigkeiten zu bewältigen. Es ist die Erwartung des Gelingens, die zum Gelingen führt. *Ernst Bloch* prägte die schöne Formulierung, man könne ins Gelingen verliebt sein. In der Einleitung zum *Prinzip Hoffnung* schreibt er, dass diese Grundhaltung bei verunsicherten, furchtsamen Menschen fehle: »Der Boden wankt, sie wissen nicht warum und von was. Dieser ihr Zustand ist Angst ... Es kommt darauf an, das Hoffen zu lernen. Seine Arbeit entsagt nicht, sie ist ins Gelingen verliebt statt ins Scheitern«. Im Kontext der sozialen Lerntheorie spricht man von Kontrollüberzeugung - jemand geht fest davon aus, dass er den Erfolg seines Handelns in der Hand hat. Diese internale Kontrollüberzeugung unterscheidet sich von der externalen, bei der man äußere Umstände für Gelingen und Scheitern verantwortlich macht. Nur die Überzeugung, die eigene Leistung könne wirklichkeitsverändernd sein, ist ermutigend und motivierend. Erfolgserlebnisse stützen diese Erwartung. Und das heißt nicht etwa anstrengungslose Erfolge, vielmehr die Erfahrung, aller Schwierigkeiten zum Trotz am Ende doch noch zu einem positiven Ergebnis zu kommen. Die Kontrollüberzeugung allein reicht aber nicht aus, um Hindernisse zu überspringen. Hierfür brauchen Schüler die aktive, bindungsstarke Unterstützung des Lehrers, seine Ermutigung, unabhängig von der aktuellen Leistung.

Lehrer, die sich auf konstruktive Beziehungen einlassen, tun intuitiv das Richtige, folgt man *John Hatties* Metaanalyse der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg. Neben dem Vertrauen in die eigene Leistung zählt er den Respekt vor dem Schüler als Person, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Einschätzung des Lehrers durch den Schüler als entscheidend auf. All das ist ohne die Beziehungsbereitschaft des Lehrers nicht möglich, ohne Bindung mit allen erwähnten Qualitäten - Empathie, Kontinuität, Verlässlichkeit, Authentizität, Vertrauen, Ermutigung, emotionale Intensität. Hattie nennt diese Haltung ethisch und zugewandt. Das zuweilen kritisierte Verfahren seiner Studie, sehr unterschiedliche Schultypen und pädagogische Konzepte zu vergleichen, ist gerade ihre Stärke. Denn sie zeigt unter anderem die Resistenz

⁴⁵ *Christine Eichel*, Deutschland, deine Lehrer. Warum sich die Zukunft unserer Kinder im Klassenzimmer entscheidet. München 2014

der Schüler gegen Strukturen, auch gegen solche, die sich ungünstig auswirken könnten. Zentral für Schüler ist die Person des Lehrers. Nicht beantwortet bleibt allerdings die Frage, was da eigentlich so erfolgreich gelernt wird. Gute Noten machen noch keine gute Schule aus.

Im Idealfall ist Unterricht eine Initialzündung der Eigenverantwortlichkeit. Aus Vertrauen entsteht Selbstvertrauen und schließlich Selbstverantwortlichkeit. So wie das Kleinkind durch sichere Bindungen explorativ wird, also neugierig seine Umwelt erforscht, führt ein guter Beziehungsstatus zwischen Lehrer und Schüler zur Unabhängigkeit vom Lehrenden. Hier schließt sich der Kreis zur Bindungsforschung. Die gelingende Beziehung zum Lehrer ist kein Modell regressiver Abhängigkeit. Im Rahmen der Bindungsforschung interpretiert, bietet sie dem Schüler die Chance, sich selbst als wertvoll und lernfähig zu erfahren. Daraufhin kann er initiativ werden, künftig eigenständig lernen. Mit einem Begriff des Psychologen *Albert Bandura* spricht man von Selbstwirksamkeit: »die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können«. (*Isler*, Selbstwirksamkeit. In: *Berner/Isler*, Immer noch Lehrer! Portraits und Essays, 2009)⁴⁶

Auch *Remo Largo*, der wie *Christine Eichel* die Forschungsergebnisse aus *John Hatties* Metaanalyse „Lernen sichtbar machen“⁴⁷ rezipiert, stellt die Bedeutung der Beziehungsqualität als einer emotionalen Bindung zwischen Lehrer und Schüler heraus: „Wir denken zu wenig darüber nach, wie ein Lehrer mit einem Kind umgehen sollte. (...) Entscheidend ist das Zusammenspiel von Lehrern und Schülern.“⁴⁸

Merkmale erfolgreichen Unterrichts nach *Hattie* mit starken Effekten ($d > 0,61$) sind zum Beispiel die Glaubwürdigkeit des Lehrers ($d=0,90$) oder ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis ($d=0,72$). Gemeint ist die Art des Umgangs der Lehrperson mit den Lernenden, wobei der Fokus auf die folgenden Charakteristiken der Beziehung gelegt wird.

- Lehrermitgefühl (Verständnis)
- bedingungslose, positive Beachtung (Wärme)
- Echtheit
- Nondirektivität (Aktivitäten werden vom Lernenden initiiert und reguliert)
- Ermutigung zum kritischen Denken (in Abgrenzung zum traditionellen Erinnern von Inhalten)⁴⁹

⁴⁶ Christine Eichel, 2014, S. 67-69

⁴⁷ *John Hattie* (2013): Lernen sichtbar machen.

⁴⁸ *Remo Largo*: Auf Leistung getrimmt. Interview. In: Der Spiegel, Heft 38/2013

⁴⁹ *John Hattie*, 2013, S.141f

Die tragende und förderliche Wirkung eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses mit einer Beziehungsqualität und Beziehungspflege im Sinne einer sicheren und vertrauensvollen Beziehung wird auf dem Hintergrund von *Hatties* Ergebnissen von *Christine Eichel* im Sinne der Vision des Verfassers treffend so dargestellt.

„Nicht von ungefähr steht weit oben auf John Hatties Liste erfolgversprechender Faktoren das Vertrauen des Schülers in sein eigenes Können. Dieses Selbstvertrauen ist bei Rückschlägen empfindlich bedroht, falls sich Schüler nicht in einer sicheren, vertrauensvollen Beziehung zum Lehrer wissen. Stressresilienz ist mehr als ein Persönlichkeitsmerkmal. Die Wechselfälle glücklichen Begreifens und versagenden Selbstzweifels sind nur auszuhalten, wenn ein Lehrer beides gleichermaßen zugewandt begleitet.“⁵⁰

Was die konstruktivistischen Grundlagen und ihre praktische Bedeutung für eine Vision von Schule betrifft, so verweist der Verfasser an dieser Stelle auf ein intensives Seminar in Verbindung mit einer Übung zum Thema „Lernbehinderungen / Behinderungen konstruktivistisch interpretieren und verstehen“, das er im Wintersemester 2007/2008 bei *Lars Anken* am Institut für Sonderpädagogik der Universität Landau besucht hat und dem er wesentliche Anregungen verdankt, die sein Denken erweitert und verändert haben. Hieraus ist ein Arbeitspapier einer Studierenden-Arbeitsgruppe entstanden, der der Verfasser angehört hat. Es enthält eine Aufstellung von „22 Geboten für Lehrer – Landau anno 2008“ und wendet konstruktivistische Gedanken konsequent und ganz praktisch auf Schule und Unterricht an. Während sich die komplette Sammlung im Anhang dieser Arbeit befindet, soll hier ein kurzes Blitzlicht mit 7 von 22 „Geboten“ genügen, das die Bedeutung und den Geist des Konstruktivismus für die Vision des Verfassers verdeutlichen kann.

- (1) Der Lehrer ist sich bewusst, dass jeder Mensch seine Wirklichkeit selbst konstruiert und somit auch Lernen nur selbstgesteuert funktionieren kann. Deshalb führt er die Lernenden (langfristig) zu einem selbstorganisierten, selbstgesteuerten und vernetzten Lernen hin.
- (2) Der Lehrer hat mit der Lerngruppe ein „Forscherteam“ zu bilden und berücksichtigt dabei die jeweils unterschiedliche Erfahrungswirklichkeit der Lernenden. Er sieht sich vornehmlich in der Rolle des Lernbegleiters.

⁵⁰ Christine Eichel, 2014, S.37

- (3) Die individuellen Voraussetzungen der Lernenden müssen vom Lehrer kontinuierlich in die aktuelle Lernplanung integriert und die Interessensgebiete einbezogen werden, so dass intrinsische Motivation und die Lust an lebenslangem Lernen erreicht werden kann. Ein Fokus auf die Stärken und Möglichkeiten der Lernenden ist dabei wesentlich.
- (4) Der Lehrer ist Beobachter seines eigenen Unterrichts und seines Verhaltens im Kontext der Schule. Er muss eine geschulte Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eine gute Portion Gelassenheit und Humor besitzen.
- (5) Der Lehrer soll keine vorgefertigten Wissensstrukturen vermitteln, sondern die Lernenden zu einem eigenaktiven Fühlen, Denken und Handeln anregen. Er soll Suchprozesse initiieren können, damit die Lernenden sich aktiv und kreativ mit ihren Lösungen einbringen und sich mit den Lernprozessen identifizieren können.
- (6) Der Lehrer hat für eine anregende Lernatmosphäre und -Umgebung zu sorgen und stellt hierfür vielfältige Lern- und Arbeitsmedien zur Verfügung (Schaffen von „Lernräumen“). Dabei beachtet der Lehrer die unterschiedlichen Lerntypen seiner Lerngruppe.
- (7) Der Lehrer versteht sich als Teil sowohl des Systems „Schule“ als auch seiner „Lerngruppe“ und ist sich dessen bewusst, dass er sich hierbei als ganze Persönlichkeit einbringt, welche Einfluss auf die Interaktionsprozesse innerhalb der Lerngruppe hat.

Was den großen Zusammenhang der Vision betrifft, sei an dieser Stelle noch einmal auf einen zentralen Gedanken aus Kapitel 4 (S.40) verwiesen:

„Wie die Gedankenstränge aus verschiedenen Disziplinen und Geistesströmungen schließlich alle zusammenlaufen und sich verbinden zu einem Mosaik von wundervoller Schönheit und Klarheit oder (...) zu einem herrlich schillernden Regenbogen, das ist ein den Verfasser begeisterndes Ergebnis eines Erkenntnisprozesses.“

Es fügt sich alles zusammen. Kernpunkt dieses Mosaiks, das bekanntlich immer mehr ist als die Summe seiner Steine, ist eine ganz besondere Sicht auf jeden Einzelnen, auf Schüler, Eltern, Lehrer und alle anderen Beteiligten im System, auf jeden Einzelnen, der in seiner Besonderheit anerkannt wird, Würdigung erfährt und eine tiefe Wertschätzung.

Die Haltung, die in den Gedanken dieser hier dargestellten Vision zum Ausdruck kommt, hat – konsequent gelebt – eine ungeheure und alles verbindende

de Kraft. Sie ist geeignet, Grenzen zu überschreiten und Brücken zu bauen zwischen den Menschen in allen Lebensbereichen.

Sie überwindet eine schulische Realität, wie sie der Psychoanalytiker *Kurt Singer*, der Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie gelehrt hat und viele Jahre für eine humane Schule eingetreten ist, in Büchern mit Titeln wie „Die Würde des Schülers ist antastbar“ (1999), „Wenn Schule krank macht“ (2000) oder „Die Schulkatastrophe“ (2009) kritisiert hat. Seine Gedanken zur Veränderung einer Schule – in der Schulnote leibhaftig kränken, in der Schulangst ein gesundheitliches Risiko darstellt, Unterdrückung, Bloßstellung, Entwertung, Kränkung und Verletzung geschieht – passen gut zu der Vision von Schule, die hier vorgestellt wird, wie einige von *Kurt Singers* Kapitelüberschriften verdeutlichen können:

- Den Schülern Angst nehmen und Mut machen
- Kinder mit Neugier die Welt entdecken lassen
- Jedem Schüler sein persönliches Zeitmaß
- Lehrer können Schüler auffangen statt aufgeben
- Aktiv sein – die höchste Lebensqualität für Kinder
- Akzeptiert werden stärkt den Lernwillen
- Motivation und Lernerfolg durch ein sozial angenehmes Klima
- Lernen in Freiheit und Verantwortung
- Alle Schüler sind wertvoll
- Ermutigen statt ängstigen
- Eltern-Lehrer-Gespräch: Miteinander statt gegeneinander
- Kinder brauchen Aufmerksamkeit statt Überwachung
- Lebendiger Unterricht – Lernbereitschaft – Lernerfolg
- Kinder individuell fördern statt zensieren
- Ohne Liebe ist alles nichts
- Heilende Kräfte in der Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Würde des Schülers ist in der Tat antastbar, die des Lehrers allerdings auch. Von einer Veränderung sollen und können alle profitieren und einen entspannteren und gelösteren Umgang pflegen können in einer Beziehung, die neu austariert wird.

Der folgende Text⁵¹ betont die Achtsamkeit, die zentral notwendig ist, wenn wir uns mit dieser neuen Haltung anfreunden.

*Achte auf deine Gedanken,
denn sie werden deine Worte.
Achte auf deine Worte,
denn sie werden deine Taten.
Achte auf deine Taten,
denn sie werden deine Gewohnheit.
Achte auf deine Gewohnheiten,
denn sie werden dein Charakter.
Achte auf deinen Charakter,
denn er wird dein Schicksal.*

Diese Haltung geht einher mit einem neuen Bewusstsein und fällt niemandem in den Schoß. Es geht darum, sich auf einen Suchprozess einzulassen und einen persönlichen Entwicklungsweg zu beschreiten. Eine gewisse neugierige Offenheit und ein Interesse an pädagogisch-psychologischen Fragestellungen sind dabei sicher hilfreich. Vielleicht braucht es aber auch eine Unzufriedenheit und einen gewissen Leidensdruck an der schulischen Realität mit ihren grenzwertigen Herausforderungen und ein sich daraus ableitendes Interesse an neuen Ideen und neuen Wegen.

Dabei kann Veränderung immer nur mit der eigenen Veränderung beginnen, mit dem eigenen Denken und Handeln. Das ist eine Begrenzung, aber auch die große Chance.

Ein alter Indianer erzählt seinem Enkel: "In meiner Brust kämpfen zwei Wölfe: Einer ist der Wolf der Dunkelheit, der Angst, des Misstrauens, der Verzweiflung und des Neides. Der andere ist der Wolf des Lichtes, der Liebe, der Lust und Lebensfreude." Fragt der Enkel: "Und welcher der beiden wird gewinnen?" Der alte Indianer antwortet: "Der, den ich füttere."

Auf dem persönlichen Wachstums- und Entwicklungsweg des Einzelnen wie auch des Lehrerkollegiums braucht es Begleitung. Es braucht ein spiegelndes Gegenüber, das beim inneren Sortieren behilflich ist. Supervision ist in diesem Prozess unentbehrlich und ein notwendiges Gut.

⁵¹ Ob dieser Text chinesischer Herkunft ist oder aus dem Talmud stammt, ist nicht eindeutig zu klären.

Schulentwicklung auf diesen Wegen braucht seine Zeit. Es braucht einen inhaltlichen Input zu einem humanistischen, systemisch-lösungsorientierten und konstruktivistischen Denken, und es braucht dafür einen gemeinsamen Erarbeitungsprozess. Es braucht einen Input zu pädagogischen Konzepten und Förderprogrammen, aus denen eine Auswahl zu treffen ist. Und es braucht Übung⁵², richtig viel und regelmäßige Übung für eine andere Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag.

„Empathie ist mittlerweile in aller Munde. So leicht es sich anhört, so verwickelt ist es, sie im Alltag zu praktizieren. Alte Muster sind schneller als unser Bewusstsein, wenn wir agieren. Die Umstellung unseres gesamten Denk- und Sprechmusters dauert eine ganze Zeit. Doch schaffen wir es, dann wird die Welt sanfter und der Druck, einen Schuldigen zu finden, fällt weg.“⁵³

Es gibt einen Ausweg aus dem Clinch, der alltäglichen und nicht selten unveröhnlichen, vertrackten und wenig zielführenden Kampfsituation mit Schülern, Eltern oder Kollegen, aber er erfordert offenbar

„die Umstellung unseres gesamten Denk- und Sprechmusters“,

dabei ist doch kaum etwas schwieriger als die gewohnten Bahnen zu verlassen und gegen die Macht der Gewohnheit neu und anders zu handeln. Diese alten Muster, die schneller sind als unser Bewusstsein, kommen besonders zum Vorschein in persönlich schwierigen Situationen oder Zeiten, wenn wir an Grenzen kommen.

Daher gilt es unbedingt zu berücksichtigen, dass es bei aller denkbaren Aufbruchsstimmung und bei aller gelebten „wahren Inklusion“⁵⁴ neben unserer einführenden, herzlich zugewandten, verstehenden und auf Resonanz bedachten Haltung als Ausdruck einer gelingenden Beziehung diese gleichzeitig existierende „andere Seite“ unserer Gefühle gibt, der sich jeder im System

⁵² „Übung macht den Meister“ und „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“ (Erich Kästner)

⁵³ *Mariana Kretschmer* (2014), ‚Jetzt reicht’s aber!‘ Wie man mit Kindern gewaltfrei kommunizieren kann. In: *Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute*. Stuttgart

⁵⁴ Gemeint ist unsere Haltung, mit der wir unsere Schüler in unser Herz geschlossen haben. Siehe die Ausführungen auf Seite 24/25 dieser Arbeit

bewusst sein sollte. Solche Gefühle sind menschlich und verdienen Beachtung. Zu ihnen gehört:

„die Frustration, die man aushalten muss, die Wut, die man haben kann, Gefühle der schweren Antipathie, die man sich vielleicht zugestehen muss, um vielleicht andere und zugewandte Einstellungen und Gefühle entwickeln zu können, nicht zuletzt die Angst, die sich einstellen kann, wenn plötzlich eine Gruppe von Jugendlichen vor einem steht und einen bedroht.“⁵⁵

In solchen Situationen werden vielleicht auch wieder alte „Glaubenssätze“ lebendig und leiten unser Handeln. Um handlungsfähig und gesund zu bleiben, gilt es, einen Schritt zurückzutreten, innezuhalten und zu reflektieren, wenigstens im Nachhinein in der Supervision.

Was die Umsetzung der Vision im Sinne eines ressourcen- und systemisch-lösungsorientierten Prozesses in Verbindung mit all den anderen Mosaiksteinen oder Farben des beschriebenen Regenbogens im Rahmen von Schulentwicklung betrifft, ist festzustellen, dass die Vision mit dem Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe des Landes Baden-Württemberg, der hier einen mehr als hilfreichen Rahmen absteckt für die Entwicklung von Schule, eine große Passung aufweist. Der Bildungsplan lässt all das zu. Zudem gibt es vom *Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)* in Stuttgart ausgiebige und erstklassige Handreichungen⁵⁶, die ausdrücklich einer systemischen Sichtweise von schulischem Lernen, Leisten, Verhalten und Erleben folgen⁵⁷ und hervorragend geeignet sind, Schulentwicklung hilfreich und fruchtbar zu unterstützen und zu strukturieren.

So werden im *Modul D*⁵⁸ in Orientierung am Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe 18 Leitfragen für die Entwicklung von Handlungskonzepten für den Unterricht und für die Schule im Gesamten herausgearbeitet und vertiefend dargestellt.

„Die Leitfragen unterstützen bei der Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses – sowohl der einzelnen Lehrkraft als auch der Schule – und der bisher entwickelten Lösungswege. Sie sind die Grundlage für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und regen zur Auseinander-

⁵⁵ Fitzgerald Crain, Basel, in einer persönlichen Nachricht am 20.06.2014

⁵⁶ Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart, 2013a und 2013b

⁵⁷ vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart, 2013b, S.79

⁵⁸ Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart, 2013b

setzung im Lehrerteam und Kollegium an. Sie geben aber auch Impulse für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen.“⁵⁹

Jeder Leitfrage sind Impulse zur Umsetzung (...) zugeordnet, die eine exemplarische und unvollständige Sammlung von möglichen Zugängen für die Förderung darstellen.“⁶⁰

Die 18 Leitfragen befinden sich im Anhang dieser Arbeit. An dieser Stelle soll der Hinweis auf dieses Werkzeug für den Entwicklungsprozess genügen. Angesprochen werden hier in erster Linie die allgemein bildenden Schulen, die sich vermehrt selbst mit Schülern mit herausforderndem Verhalten auseinandersetzen sollen. Hilfreich sind die ausgiebig kommentierten Leitfragen aber auch für eine Schule für Erziehungshilfe im Hinblick auf eine präzise und detaillierte Standortbestimmung.

⁵⁹ ebd. S.9

⁶⁰ ebd. S.10

7. Der Schulentwicklungsprozess

Der Verfasser hat im Kapitel 2.4. Schulentwicklung auf Seite 21 zum Ausdruck gebracht, dass sich Schule über Dienstanweisungen nicht entwickeln lässt und dass Lehrer

„eingeladen, überzeugt, mitgenommen und begleitet werden (müssen).

So objektiv notwendig Schulentwicklung auch begründet werden kann, ohne die wertschätzende Beteiligung des Kollegiums, die allen ein großes Bedürfnis ist, und ohne dass der Funke überspringt und Resonanz und Begeisterung auslöst, wird es keine Schulentwicklung geben.“⁶¹

Ein direktorialer Habitus des Schulleiters beim Entwickeln eines systemisch-lösungsorientierten Ansatzes zur Schulentwicklung wäre auch ein Widerspruch in sich.

„Nichts überzeugt einen Menschen mehr als eine Lösung, die er selbst gefunden hat“,

sagt *Paul Watzlawick* und spricht damit einen Kerngedanken aus. Diese Erkenntnis sollte nicht nur auf das Lernen des Schülers Anwendung finden, sondern im Entwicklungsprozess der Schule auch auf das Kollegium und jeden einzelnen Lehrer bedacht werden.

Das bedeutet, dass der Verfasser und Schulleiter als ein „Späher“ vorausgeht, von seinen Streifzügen in der regionalen und überregionalen Schul- und Jugendhilfelandchaft oder auch aus den Tiefen der pädagogisch-psychologischen Theorien und Konzepte mit reicher Beute zurückkommt und seine Kollegen einlädt, um seine Schätze mit ihnen zu teilen, mit leuchtenden Augen mit ihnen am Feuer zu sitzen und von den fremden Küsten, den blühenden Landschaften, den großartigen Gedankengebäuden und anderen Errungenschaften zu erzählen.

Der Funke muss überspringen. Es muss Resonanz entstehen. Die gleichen Grundsätze, die für das Lernen von Schülern gelten, sind in absolut gleicher Weise auf die Gruppe der Lehrer anzuwenden. Es soll schließlich gelingen, einen gemeinsamen Prozess anzustoßen, bei dem der Schulleiter den Impuls gegeben hat und mit seinem Input die Richtung bestimmen konnte. Er wird

⁶¹ Seite 19 dieser Arbeit

sich am Prozess beteiligen, aber er kann heute unmöglich voraussehen, was das Ergebnis sein wird. Er kann und er wird mit seiner Begeisterung für seine Ansichten eintreten und für sie werben, um die Kollegen zu überzeugen und zu gewinnen. Aber der größte Erfolg seines Bemühens wird sein, wenn die Kollegen sich auf den Weg einlassen, nicht auf ein vorgedachtes Ergebnis, aber auf den Prozess, den sie vom gleichen Moment an mitbestimmen und mitgestalten werden.

Das lässt sich systemisch-lösungsorientiert, humanistisch, konstruktivistisch, neurobiologisch, salutogenetisch oder mit dem ‚Circle of Courage‘ begründen, dies sollte deutlich geworden sein. Aus Sicht der Neurobiologie bringt es *Joachim Bauer* auf den Punkt, wenn er zur Frage, was die menschlichen Motivationssysteme stimuliert, ausführt:⁶²

„Motivation ist auf lohnende Ziele ausgerichtet und soll den Organismus in die Lage versetzen, durch geeignetes Verhalten möglichst günstige Bedingungen zum Erreichen dieser Ziele zu schaffen.“

„Die selbst die Fachwelt verblüffende Erkenntnis war: Das natürliche Ziel der Motivationssysteme sind soziale Gemeinschaften und gelingende Beziehungen mit anderen Individuen.“

„Für den Menschen bedeutet das: Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung und Zuneigung zu finden und zu geben. Wir sind – aus neuropsychologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen.“

„Die Motivationssysteme schalten ab, wenn keine Chance auf soziale Zuwendung besteht, und sie springen an, wenn das Gegenteil der Fall ist, wenn also Anerkennung im Spiel ist.“

Auf diesem Weg, mit dem der Verfasser selbst auch Neuland betritt, hat er mit *Paul Lahninger*^{63 64} einen persönlichen Coach als inspirierenden Begleiter zum Selbstcoaching gefunden. *Lahninger* beschreibt in der „Reise zur Lösung“ Coaching-Kompetenz als Zuhören in Wertschätzung, Zuversicht und Lösungsorientierung:

⁶² *Joachim Bauer*, 2006, S.36/37

⁶³ *Paul Lahninger* (2013): *Reise zur Lösung. Coaching-Kompetenz in Beratung, Teamentwicklung, Führung, Lehrtätigkeit, Gesprächsführung.*

⁶⁴ *Paul Lahninger* (2010): *Lebendig und kreativ leiten, präsentieren, moderieren. Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- und Weiterbildung*

„Die Reise zur Lösung wird getragen durch Werthaltungen: Wertschätzendes Begleiten ist eine Kommunikationsform, die sich in unterschiedlichen Rahmenbedingungen als äußerst effektiv erweist. Es geht darum, die Besonderheit der jeweils einzigartigen Situation wahrzunehmen und ein angemessenes und hilfreiches Setting zu schaffen. Systemische Thesen unterstützen die Werthaltung des Zutrauens als Beitrag für Veränderung und Weiterentwicklung.“⁶⁵

Der Schulleiter hat die Aufgabe in dem ressourcen- und systemisch-lösungsorientierten Prozess zu führen, zu leiten, zu gestalten und zu begleiten. Das Vertrauen des Kollegiums für Schulentwicklung will gewonnen werden.

Als der erfolgreiche Fußballtrainer Pep Guardiola zur Saison 2013/14 seine neue Aufgabe beim FC Bayern München antrat, erklärte er in einem Interview, ein Trainer müsse „die Qualitäten seiner Spieler begreifen und sie nutzen können.“ Spieler wie beim FC Bayern folgten auch einem Coach wie ihm nicht automatisch. Er müsse zunächst überzeugende Argumente liefern. „Sie vertrauen einem nicht, weil man Guardiola ist und man viel gewonnen hat. Sie vertrauen dir nur, wenn sie Probleme haben und man sie mit ihnen lösen kann.“⁶⁶

Vertrauen entsteht im gemeinsamen Tun und wenn es dabei gelingt, Probleme gemeinsam zu lösen.

Ein wichtiger Ansatzpunkt für Schulentwicklung ist der Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe mit dem hier enthaltenen Konzept der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB). In den vergangenen Wochen hat sich der Schulleiter im Entwicklungsprozess mit seinem Kollegium zunächst aber grundlegenderer Themen und Fragen der Zusammenarbeit zugewandt.

Er hat zunächst auf Wunsch der Lehrerschaft eine Gesamtkonferenz mit den Kollegien beider Schularten auch unter Beteiligung der Geschäftsleitung durchgeführt, einerseits zur Darstellung der Aufgabenbereiche und der mit Geschäftsleitung und Vorstand vereinbarten Ziele im Ressort Schule und andererseits zur Reflektion der ersten neun Monate der Zusammenarbeit mit beiden Kollegien. Der Austausch teilweise auch konträrer Vorstellungen und Wünsche gelang in einer guten Atmosphäre mit einer wertschätzenden Haltung und gegenseitigem Respekt. Erwartungen konnten angesprochen wer-

⁶⁵ Lahninger, 2013, S.11

⁶⁶ aus einer unbekanntem Internetquelle

den, von besonderer Wichtigkeit war es dabei, den Rückmeldungen aus dem Kollegium viel Raum zu geben und sie wahr- und ernstzunehmen.

„Es gibt viel zu tun, um die anstehenden Herausforderungen und Ziele zu bewältigen, für jede/n an seinem/ihrem Platz und mit ihren/seinen Aufgaben. Gemeinsam sind wir stark“, war dabei eine wichtige Botschaft des Schulleiters.

Ein Wunsch aus diesem Gespräch war das Bedürfnis des Kollegiums der Schule für Erziehungshilfe nach einer starken Präsenz des Schulleiters an der Basis vor Ort in Verbindung mit sicheren Möglichkeiten für Austausch und Unterstützung bei Bedarf. Daraus abgeleitet hat der Schulleiter in der Folge eine mittägliche „Begegnungszeit“ eingerichtet, um damit eine regelmäßige mittägliche Kommunikationskultur zu etablieren, die sich auch mit seinen eigenen Bedürfnissen nach mittäglicher Präsenz und Austausch trifft.

Essentiell war es, hier nicht von einer Präsenzzeit zu sprechen – ein negativ belasteter Begriff – sondern das Kollegium vielmehr einzuladen zu einer neuen Kultur gemeinsamer Kommunikation. An dieser Stelle wird auf den Anhang der Arbeit verwiesen, der die visualisierte Botschaft mit dieser Einladung im Original in Farbe und mit ansprechend einladendem Bildmaterial enthält. Hier soll nur der Text dargestellt werden:

„Begegnungszeit: Jeden Mittag nach der Schule treffen sich alle Lehrer im Lehrerzimmer.

In der Zeit von 12:45 Uhr bis 13:15 Uhr verbringen wir hier eine gemeinsame Pause. Es geht nicht um tägliche Konferenzen, sondern um informelle Begegnungen in einem offenen Raum. Hier wollen wir ...

- *Kollegen treffen*
- *den Schulleiter treffen*
- *miteinander sprechen*
- *uns gegenseitig informieren*
- *Kaffee trinken*
- *ausatmen und entspannen*
- *Gemeinsamkeit erfahren*
- *stöhnen, lästern, uns Luft machen*
- *zusammen lachen*
- *Konflikte klären*
- *uns Beistand holen und uns gegenseitig helfen*
- *ein WIR erleben*
- *Zugehörigkeit spüren*

Wir machen keine Termine vor 13:15 Uhr, diese halbe Stunde gehört uns. Dies ist unsere Kommunikationszeit. Open space.

Auch der Schulleiter ist täglich mit dabei und reserviert die Zeit bis 14 Uhr für den internen Gesprächsbedarf (es sei denn, er hat zwingend andere Verpflichtungen).

In der Zeit von 13:15 Uhr bis 14:00 Uhr nehmen wir uns Zeit für

- *die schulische Einzelförderung*
- *Einzelgespräche mit Schülern*
- *Teambesprechungen*
- *Stufenkonferenzen*
- *Telefonate mit Eltern, Hausleitungen, der Erziehungsleitung*
- *den Austausch mit der Tagesgruppe*
- *Besuche in den Häusern*
- *ausführliche Gespräche mit dem Schulleiter*

Es geht um die Entwicklung einer kommunikativen Kultur.“

Diese „Begegnungszeit“ ist seit April 2014 eingerichtet und wird vom Kollegium gut angenommen. Jeden Mittag bildet sich eine gemütliche Runde in dem mit Sofas ausgestatteten Teil des Lehrerzimmers.

Dem mit diesem Termin bei einigen Lehrern zeitlich kollidierenden basalen Bedürfnis nach mittäglicher Nahrungsaufnahme begegnen die Einzelnen wie die Gruppe erfinderisch. Anfangs hat der Schulleiter etwas mitgebracht und bereitgestellt: ein Brot aus der Bäckerei des Kinderdorfes mit Butter oder einem leckeren Brotaufstrich aus dem Dorfladen des Kindesdorfes, dann wurde anlässlich von Geburtstagen Süßes oder Herzhaftes mitgebracht, und vor allem sind Kollegen dazu übergegangen, hin und wieder einfach so etwas für alle mitzubringen.

Es entsteht Gemeinsamkeit, es entsteht Atmosphäre, das Lehrerzimmer zeugt von einer gelebten Beziehungskultur. Auch zunächst eher kritisch eingestellte Kollegen kommen inzwischen gern, was sich eindeutig in ihren Gesichtern ablesen lässt. Die Zeit wird wie konzeptuell vorgesehen ganz unterschiedlich genutzt. Wenn es beruflichen Gesprächsbedarf gibt, findet ein notwendiger Austausch statt, zumeist in der Großgruppe – und wenn nicht, so gibt es genug zu erzählen. So entsteht Nähe, und so wird sie gelebt.

Der Schulleiter hat sein Anliegen von Schulentwicklung bisher in zwei Pädagogischen Konferenzen gestaltet. In das Zentrum der ersten Konferenz hat er die allgemeine Frage gestellt: „Was braucht das Kind?“ und sich dem Thema mit dem Kollegium insbesondere über eine Fallvorstellung eines gerade aufgenommenen Kindes genähert. Nach der beispielhaften Darstellung der Situation dieses Kindes vorwiegend auf Grundlage des vorliegenden Sonderpädagogischen Gutachtens wurde in Arbeitsgruppen die Frage bearbeitet, was dieser Junge braucht. Der Focus sollte dabei aber nicht nur ganz eng auf dem Bedarf dieses einen Kindes liegen, die Frage sollte vielmehr darüber hinaus etwas allgemeiner beleuchtet werden mit der Fragestellung, was ein Kind braucht, das mit einem sonderpädagogischen Bildungsanspruch im Sinne der Schule für Erziehungshilfe an die Dr. Erich-Fischer-Schule kommt. Im Anschluss wurden die Arbeitsgruppenergebnisse im Plenum zusammengetragen und schließlich mit den Antworten des Gutachters zum Bedarf dieses Schülers verglichen.

Es entstand eine ungemein lebendige Lehrerkonferenz. Sowohl beim Gang durch die Arbeitsgruppen als auch im Plenum konnte der Schulleiter hoch engagierte, aufmerksame und konzentrierte Kollegen erleben, die sich in einen fruchtbaren Austausch miteinander begaben und mit sichtbarer Freude im besten Wortsinn interessiert bei der Sache waren – obwohl in dem kleinen Computerraum der Schule, in dem der Schulleiter seine Powerpoint-Präsentation zum Thema zeigte, weder genug Sitzplätze noch eine sauerstoffreiche Luft vorgehalten werden konnten. Die schriftlichen Ergebnisse der drei Arbeitsgruppen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

In der zweiten Pädagogischen Konferenz stand das mit der Fragestellung der ersten Konferenz eng verbundene Thema im Zentrum: „Was braucht der Lehrer?“ Was braucht der einzelne Lehrer und was braucht das Lehrerkollegium als Gruppe, um all die Aufgaben erfüllen zu können, die damit verbunden sind, den der Schule anvertrauten Kindern das zu geben, was sie brauchen?

Es war ganz wichtig, diese zweite Konferenz mit genau dieser Themenstellung aus Lehrersicht zu gestalten und damit die Bedürfnisse der Lehrer zu betrachten – und dies nicht nur aus dem sachlichen Grund einer Ressourcenorientierung, sondern mit der klaren Botschaft an die Lehrerschaft, dass der Schulleiter diese Fragestellung im gleichen Atemzug mit der Fragestellung

nach den Bedürfnissen des Kindes betrachtet, dass er um die Verzahnung der Fragestellungen weiß und dass er die Frage danach, was ein Lehrer braucht, genauso ernst nimmt wie die Frage nach den Bedürfnissen eines Kindes.

Auch diese Konferenz war richtig gelungen. Entscheidend für diese Einschätzung ist die vom Schulleiter wahrzunehmende Arbeitsatmosphäre in den Arbeitsgruppen wie im Plenum. Die Moderation des Plenums beim Zusammentragen der Arbeitsgruppenergebnisse in Verbindung mit der Schreib- und Strukturierungsarbeit an der Flipchart übernahm dabei spontan eine Kollegin. Eine Darstellung der Dokumentation dieser Konferenz befindet sich ebenfalls im Anhang.

Dass das, was ein Kind braucht, und das, was ein Lehrer braucht, sich gar nicht so sehr unterscheidet, sondern vielmehr in Vielem übereinstimmt, wurde erkannt und darauf zurückgeführt, dass es sich dabei um grundlegende Bedürfnisse handelt, die allen Menschen gemein sind:

- Sicherheit
- Wertschätzung
- Zutrauen
- Verständnis
- Erfahrung von Zuwendung
- Annahme der Persönlichkeit
- Gelingenserfahrungen
- Beständigkeit in den Beziehungen

In den vergangenen Monaten wurde damit ein Prozess angestoßen, der kontinuierlich weiter verfolgt werden wird. Die weiteren den Prozess leitenden Fragestellungen werden zunächst sein:

Wie kann das Kind das bekommen, was es braucht?

Wie kann der Lehrer das bekommen, was er braucht?

Dazu ist es hilfreich, reflektierend innezuhalten und sich zu fragen, wo man steht und wo man den eigenen weiteren Weg sieht. Eine Bestandsaufnahme und eine Zukunftswerkstatt steht an – an den Ressourcen ansetzend systemisch-lösungsorientiert – mit den folgenden Leitfragen.

- Was gibt es schon? Was läuft gut? Und was schätzen wir daran? Was zeichnet uns aus? Was ist unsere Qualität? Was haben wir schon entwickelt?
- Was fehlt uns noch? Was wollen wir entwickeln? Wo wollen wir noch besser werden? Was wollen wir (liebevoll) pflegen? Wo sehen wir Entwicklungsbedarf? Was möchten wir gerne installieren? Was könnte uns gut tun?
- Wer oder was könnte uns dabei helfen? Wo haben wir Ressourcen? Welche Ressourcen gilt es vielleicht wieder neu zu entdecken? Wo können wir uns etwas holen? Wie können wir uns dabei gegenseitig helfen? Welche Hilfe holen wir uns von außen?
- Was können wir nicht leisten? Wo sehen wir unsere Grenzen? Was liegt uns eher nicht? Wo müssen wir unsere Grenzen anerkennen? Und wo können wir sie erweitern?
- Wovor haben wir Angst? Wo sehen wir Gefahren? Wie können wir dem begegnen?
- Woran haben wir als Einzelne und als Gruppe die größte Freude? Was begeistert uns? Wofür können wir andere begeistern?
- Wer in unserer Runde ist ein Experte wofür? Welche Ansammlung von Stärken vereinigen wir in unserer Runde?
- Worin sehen wir unsere Besonderheit als Schule? Was macht uns als Schule einzig? Worin sehen wir besondere Chancen in der Zukunft gerade für uns?
- Was ist eigentlich unser Traum von Schule und Schulleben? Was ist unsere Idee einer guten, gelingenden, gesunden und gesund machenden Schule? Wie sehen wir die Zukunft unserer Schule? Und wo und wie sehen wir uns in dieser Schule? Gibt es einen gemeinsamen Traum von Schule?
- Was können wir tun, um diesem Traum ein Stückchen näher zu kommen? Was ist unser nächster Schritt?

An dieser Stelle ist es wichtig, abschließend noch grundsätzlich die Rolle(n) des Schulleiters im Schulentwicklungsprozess zu betrachten.

Einerseits hat er als disziplinarischer und fachlicher Vorgesetzter die Rolle einer Führungskraft und ist hierarchisch höher gestellt. Die Aussagen eines Führungsrolleninhabers haben von vorneherein mehr Gewicht, er ist inhaltlich

direkt beteiligt, er nimmt Stellung, gibt konkrete Arbeitsziele vor, trifft oft auch die letzte Entscheidung, und manchmal ist seine Willensdurchsetzung gefragt.

In der Rolle des Moderators oder Coachs muss der Schulleiter inhaltlich allparteilich auftreten und dafür sorgen, dass alle Beteiligten Beachtung finden. In dieser Rolle trägt der Rolleninhaber die methodische Verantwortung für den Prozess und nicht für die inhaltlichen Ergebnisse. Gefragt ist hier die Kompetenz der Gesprächsleitung, wobei eigene inhaltliche Prioritäten nicht zu erkennen gegeben werden sollen.

Die Wahrnehmung beider Rollen, wenn der Schulleiter als Führungskraft eigene Besprechungen im Team moderiert und er sowohl die inhaltliche Verantwortung trägt als auch die Aufgabe der allparteilichen Moderation hat, stellt eine besondere Herausforderung dar. *Lahninger* empfiehlt hier, „den Rollenwechsel zwischen diesen Aufgaben bewusst zu vollziehen und kenntlich zu machen, vielleicht auch zu benennen und nonverbal zu betonen: beispielsweise stehend zu moderieren (Diskussionsleitung) und sitzend eigene Beiträge einzubringen (Diskussionsbeteiligung).“⁶⁷

Qualitäten in Team-Moderation und Coaching im Hinblick auf die erfolgreiche Begleitung eines Prozesses, in dem die Beteiligten frei und ergebnisoffen ihre Lösung erarbeiten, sind nach *Lahninger* sinnvoll durch folgende Aspekte einer Haltung⁶⁸ gekennzeichnet, an der der Schulleiter sich orientiert:

- Enthaltam begleiten
- Beteiligung stärken
- Arbeitsaufträge klar und zielorientiert anbieten
- Zuhören und Beiträge ansprechend visualisieren
- Lösungsalternativen erfragen
- Gesprächskultur fördern
- Ideen wertschätzen
- Teamgeist fördern – Störungen klären

⁶⁷ *Lahninger*, 2013, S.156

⁶⁸ *Lahninger*, 2013, S.158/159

8. Fazit

„Eigentlich braucht jedes Kind drei Dinge: Es braucht Aufgaben, an denen es wachsen kann. Es braucht Vorbilder, an denen es sich orientieren kann. Und es braucht Gemeinschaften, in denen es sich aufgehoben fühlt.“⁶⁹

(Gerald Hüther)

An dieser Stelle ist ein Blick zurück auf die in der Einleitung eröffnete Fragestellung zu richten: „Wie kann eine gemeinsame und kooperative Schulentwicklung im Angesicht der gegebenen Ausgangssituation und unter den gegebenen schulpolitischen sowie institutionell und personell geprägten Rahmenbedingungen gelingen und dabei Zukunftsvisionen verfolgen, die aus der sonderpädagogischen Erfahrung und der Anwaltschaft für besondere Kinder mit besonderen Bedürfnislagen erwachsen sind?“⁷⁰

Im Hinblick auf die Beantwortung dieser zentralen Fragestellung sollen sowohl Gelingensfaktoren herausgestellt als auch Misslingensfaktoren als Stolpersteine identifiziert werden.

Zu der Fragestellung dieser Arbeit aus der Einleitung hat der Verfasser am konkreten Beispiel der von ihm geleiteten Schule für Erziehungshilfe auf der Basis eines fundierten theoretischen Hintergrundes mit der klaren Vision einer guten, gelingenden, gesunden und gesund machenden Schule und einer klaren Vorstellung von dorthin führender Schulentwicklung, die bereits ihren Anfang genommen hat, eindeutig Stellung bezogen.

Als Gelingensfaktoren können herausgestellt werden:

- eine solide aufgestellte Schule für Erziehungshilfe in privater Trägerschaft
- die hervorragenden Vernetzungsmöglichkeiten in einer modernen Jugendhilfeeinrichtung, als deren Teil sich diese Schule versteht
- die Besonderheit der Schule für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg mit ihrem Alleinstellungsmerkmal und der besonderen Vernetzung von Schule und Jugendhilfe als Erfolgsmodell

⁶⁹ Gerald Hüther, Zitat aus unbekannter Quelle

⁷⁰ aus der Einleitung dieser Arbeit

-
- die Hoffnung auf ein bildungspolitisches Verständnis für die Alternativlosigkeit der Schule für Erziehungshilfe für Kinder mit sozialen und emotionalen Förderbedarfen, die im Zuge der Veränderung der schulischen Landschaft nicht in inklusiven Settings an allgemeinen Schulen zu integrieren sind
 - ein erfahrenes Lehrerkollegium mit einer Vielfalt von Kompetenzen und einem guten Zusammenhalt als Gruppe
 - ein guter und hoffnungsvoller Anfang im ersten Jahr der Zusammenarbeit von neuer Schulleitung und Lehrerkollegium
 - die gute Motivation des Lehrerkollegiums in der inhaltlichen Arbeit zu grundlegenden sonderpädagogischen Fragestellungen in Verbindung mit einer guten allgemeinen Weiterbildungs-, Lern- und Entwicklungsbereitschaft
 - die Begeisterung des Schulleiters für seine Vision von Schule
 - die überzeugenden Möglichkeiten eines anderen Handelns und erfolgreichen Wirkens in allen Beziehungen auf der Grundlage eines an Ressourcen ansetzenden systemisch-lösungsorientierten Denkens und Handelns

Misslingensfaktoren und mögliche Stolpersteine sind oder könnten sein:

- ein nicht wertschätzendes Handeln oder Auftreten des Schulleiters dem Lehrerkollegium gegenüber
- eine Rollenunklarheit des Schulleiters in seinem Agieren in Pädagogischen Konferenzen
- die Macht der Gewohnheit ist nicht zu unterschätzen – alte Muster könnten handlungsleitend werden und die Beziehungen belasten
- die „Umstellung unseres gesamten Denk- und Sprechmusters“⁷¹ im Sinne der Vision ist eine große Herausforderung und ein hohes Ziel. Der Anspruch darf wie die anderen Aspekte der Vision auf keinen Fall „verordnet“ werden
- der Entwicklung muss bei aller Zielgerichtetheit und Zielstrebigkeit Zeit eingeräumt werden, da es sich um vor allen Dingen innere Entwicklungsprozesse handelt
- Zeit zum praktischen Üben muss regelmäßig eingerichtet werden

⁷¹ Seite 132 dieser Arbeit

„Die meisten Kinder vermissen Wertschätzung, sie sehnen sich nach dem Gefühl, in ihrer Schule am richtigen Platz zu sein. Ihnen fehlt eine grundlegende Lernerfahrung, die sie langfristig ermutigt: So wie ich bin, kann ich erfolgreich sein und Ansehen gewinnen. Solch eine Erfahrung trägt einen durch das ganze Leben.“⁷²

(Remo Largo)

⁷² Remo Largo (2013): Auf Leistung getrimmt. Interview. In: Der Spiegel, Heft 38/2013

9. Literaturverzeichnis

Aarts, Maria und Hüther, Gerald (2010), Beziehung wirkt Wunder. Was Kinder und Jugendliche zum Aufwachsen brauchen. Vortrag auf dem Aachener Bildungstag „Zünd-Stoff“ vom 01.10.2010. DVD. Auditorium Verlag, Müllheim

Ahrbeck, Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

Ahrbeck, Bernd/Fickler-Stang, Ulrike (2012): Verhaltensstörungen – ein zeitgemäßes Konstrukt? In: Sonderpädagogik in Berlin, Heft 3/2012

Ahrbeck, Bernd (2012): "Ich glaube nicht, dass der inklusive Weg immer der richtige ist". Interview mit Prof. Dr. Bernd Ahrbeck vom Institut für Rehabilitationswissenschaft der Humboldt Universität zu Berlin. 18.05.2012. <http://bildungsklick.de/a/83752/ich-glaube-nicht-dass-der-inklusive-weg-immer-der-richtige-ist/Artikel>

Anken, Lars (2008): Gebote für Lehrer, Anno 2008. Studierenden-Gruppenarbeit im Seminar: „Lernbehinderungen / Behinderungen konstruktivistisch interpretieren und verstehen“. Institut für Sonderpädagogik der Universität Landau. WS 2007/2008.

Anken, Lars (2010): Konstruktivismus und Inklusion im Dialog. Radikal-konstruktivistische Epistemologie als mögliche Grundlage für inklusive Erziehung. Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Verlag. Heidelberg

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Tübingen

Asmussen, S. / Stöppler, T. (2011): Inklusive Bildungsangebote – Vielfalt sichern – qualitative individuelle Lösungen entwickeln. In: Lehren & Lernen 2011, H. 1, S. 4-9

Bauer, Christiane und Hegemann, Thomas (2012): Ich schaffs! – Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Bauer, Christoph (2013) Was sagt die Neurologie zum Thema Motivation. <http://www.wandelraum.de/blog/2013/04/was-sagt-die-neurobiologie-zum-thema-motivation/>

Bauer, Joachim (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg

Bauer, Joachim. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg

Bauer, Joachim (2007), Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Verlag Hoffmann und Campe, Hamburg

- Bauer, Joachim (2008): Das kooperative Gen. Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg
- Brendtro, Larry K., Brokenleg, M., Van Bockern, S., (1995): Kindheit und Jugend zwischen Entmutigung und Zuversicht, Verlag Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg
- Brendtro, Larry K./Lesley du Toit/Beate Kreisle (2009), RAP – Respekt als Antwort und Prinzip. In: Sanders/Bock (Hrsg.): Kundenorientierung - Partizipation - Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit, VS-Verlag, Wiesbaden
- Bueb, Bernhard (2009): Kein Kind darf verloren gehen: Die Zukunft der schulischen Erziehung. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Zukunft jetzt! Wie wir leben, lernen, arbeiten. Franz Steiner Verlag Stuttgart
- Bürmann, J. (1993): Was ist Gestaltpädagogik? – Ein Nachwort in: Heinel, J.: Der König ruht im Klassenzimmer, Frankfurt am Main, 1993, S. 83-107
- Buddrus, Volker / Sielert, Uwe / Pallasch, Waldemar, Winschermann, Monika (1995): Humanistische Pädagogik - eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn
- Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. (BVkE) (2013): Bildungsperspektiven für Förderschulen in den Erziehungshilfen vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte. Positionspapier
- Burghardt, Manfred (2005): Benachteiligungen entgegenwirken: Kinder stark machen. Ergebnisse der Resilienzforschung. Impulsreferat auf dem Pädagogischen Kongress Karlsruhe am 17.10.2005
- Burghardt, Manfred (2011): Inklusive Bildung – ja zur Vielfalt. Wünschenswerte Entwicklungen unter den Vorzeichen inklusiver Pädagogik aus sonderpädagogischer Perspektive. Ein Beitrag zum Berliner Symposium Frühförderung
- Burow, Olaf A. (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund
- Crain, Fitzgerald (2005), Fürsorglichkeit und Konfrontation: Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Psychosozial-Verlag Gießen
- Crain, Fitzgerald (2013): Inklusive, integrative oder demokratische Schule? Vortragsmanuskript Heilpädagogischer Kongress Bern
- Crain, Fitzgerald: Gelingt Integration? In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 2/2013, S. 35-41
- Dauber, Heinrich (1997), Grundlagen humanistischer Pädagogik, Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbronn/ Obb Klinkhardt
- Dauber, Heinrich (2014): Trauma und Schule oder Schule als Trauma? – die Perspektive der Humanistischen Pädagogik. Pdf-Datei 03/2014
<http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/>

Egle U.T. et al. (2002): Früher Stress und Langzeitfolgen für die Gesundheit. Z. Psychosom. Med. Psychother., 48, S. 411-434

Ellinger, Stephan und Stein, Roland (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik, 4. Jg., Heft 2/2012

Foerster, Heinz von (2002): Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard (Hrsg.) Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand Verlag, Neuwied

Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard (2001): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012): Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung. Resilienzförderung in der Schule. In: "Stark.stärker.WIR." – Prävention an Schulen in Baden-Württemberg. Eine Handreichung für Schulen. S.13-16. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart 2012

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012): Förderung der Resilienz und Lebenskompetenzen in der Schule?! Präsentation zum Vortrag auf der Herbsttagung der Landesarbeitsgemeinschaft der Schulleiter von Schulen für Erziehungshilfe in freier Trägerschaft in Baden-Württemberg (LAG) am 22.11.2012 in Sinsheim

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an – Resilienzförderung in der Kindheit. Beltz Verlag, Weinheim 2012

Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Einführung in den Präventionsgedanken. Manuskript ohne Jahr

Furman, Ben (2014): Revolutionierte Therapie. Probleme von Kindern und Jugendlichen geht Ben Furman lösungsorientiert an. Interview mit Michael Haberer. In: Der Sonntag, 18.05.2014

Glasser, W. (1986): Control theory in the classroom. New York, Harper & Row, Publishers

Glaserfeld, Ernst von (2007): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus

Glöckler, Michaela/Schiffer, Eckhard/ Schürholz, Jürgen (2007): Wie entsteht Gesundheit? Zur Salutogeneseforschung. Perspektiven und praktische Konsequenzen. Gesundheit aktiv, Anthroposophische Heilkunst, Bad Liebenzell

Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie, Hogrefe, Göttingen

John Hattie (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider Verlag, Hohengehren
Hentig, Hartmut von (2006), Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Carl Hanser Verlag, München

- Herz, Birgit (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? Seite 4-14. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2014, Heft 1, Jahrgang 65. Reinhardt Verlag
- Hillenbrand, Clemens (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München/Basel: E. Reinhardt (UTB)
- Heller, Jutta (2013): Resilienz, Der Schlüssel für mehr innere Stärke, Gräfe und Unzer Verlag, München
- Hildebrand, Bruno (2006): Resilienz, Krise und Krisenbewältigung, In: Hildebrand, Bruno/ Welter-Enderlin, Rosmarie: Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer
- Hoanzl, Martina (2010): Kliniklehrer und ihre Schüler. Verquickungen und Verstrickungen im Netz von Pädagogik und Medizin. Verschrifteter Vortrag vom 5. November 2010 auf dem HOPE-Kongress in München
- Hoanzl, Martina (2014): Problematisierung inklusiver Entwicklungen: Blick auf das „schwierige“ Kind. Powerpoint Präsentation zum Vortrag auf dem Fachtag E(rziehungshilfe) in Stuttgart-Rohr am 4. Juni 2014
- Hoellen, Burkhard und Ungerer, Tomi (2006): Don't hope, cope! Mut zum Leben. dgvt-Verlag Tübingen
- Hoffmann, E. (1988). The right to be human: A biography of Abraham Maslow. Los Angeles: Jerema P. Tarcher, Inc.
- Huber, Michaela (2003): Trauma und die Folgen, Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn
- Huber, Michaela (2005): Der innere Garten, Junfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn
- Hüther, Gerald (1999): Biologie der Angst. Göttingen: Vandhoeck & Ruprecht
- Hüther, Gerald (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hüther, Gerald (2004): Die Macht der inneren Bilder, Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hüther, Gerald (2009), Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt. Vortrag, gehalten auf der Veranstaltung ‚Schule träumen im Theater‘ in Freiburg, Juni 2009. DVD. Auditorium Verlag, Müllheim
- Kellmer Pringle, Mia (1979): Was Kinder brauchen. Verlag Klett-Cotta, Stuttgart
- Kobra.net. Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe (2009), Bildungsangebote für Schulverweigerer in Brandenburg. Potsdam 2009
- Kögler, Michael (Hrsg.): Möglichkeitsräume in der analytischen Psychotherapie: Winnicotts Konzept des Spielerischen, 2009, Psychosozialverlag

- Krause, R. (2000): Neue Befunde der Affektforschung zur Depression. Z. Psychosom. Med., 46, S. 331-248
- Krause, R. (2001): Affektpsychologische Überlegungen zur menschlichen Destruktivität. Psyche – Z. Psychoanal., 55, S. 934-960
- Kretschmer, Mariana (2014): ‚Jetzt reicht’s aber!‘ Wie man mit Kindern gewaltfrei kommunizieren kann. In: Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute. Stuttgart, Juni 2014
- Lahninger, Paul (2013): Reise zur Lösung. Coaching-Kompetenz in Beratung, Teamentwicklung, Führung, Lehrtätigkeit, Gesprächsführung. „managerSeminare Verlag“, Bonn
- Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (2013a): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB). Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen. Stuttgart 2013
- Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (2013b): Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Modul D – Herausforderndes Verhalten. Empfehlungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Stuttgart 2013
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg LISUM (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Ludwigsfelde 2008
- Langmaak, Barbara (1996): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. 5. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Largo, Remo (2013): Auf Leistung getrimmt. Interview. In: Der Spiegel, Heft 38/2013
- Largo, Remo (2014): Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft? Archiv der Zukunft – Flugschriften. Beltz Verlag, Weinheim 2014
- Larsson, Liv und Hoffmann, Katharina (2013): 42 Schlüsselunterscheidungen in der GfK, Junfermann Verlag, Paderborn
- Le Doux, J. (1998): Das Netz der Gefühle, Wie Emotionen entstehen, München: Carl Hanser
- Levine, Peter A. (2011): Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. Kösel Verlag, München
- Luca, Renate: Lehrerin werden – Lehrerin sein. Persönlich bedeutsames Lernen für Studentinnen der Pädagogik. In: Glumpler, E. (Hrsg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 1993, S. 243-258
- Macho, T. (1996): Wittgenstein, Diederichs, München

- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (2009): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Fischer Verlag, Frankfurt/Main
- Nadel & Zola-Morgan (1984): Infantile amnesia. In M. Moscovitch (HG): Infantile memory, S. 145-172, New York: Plenum
- Olweus, Dan (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Verlag Hans Huber, Bern
- Osterland, Jürgen (2009): Partnerzentriertes Verhalten im Gespräch mit Ratsuchenden. Seminar-Papier. Seminar „Partnerorientierte Gesprächsführung“. Institut für Sonderpädagogik an der Universität Landau. WS 2009/2009
- Pallasch, Waldemar (1995): Personenzentrierte Gesprächsführung. In: Buddrus, Volker (Hrsg.): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 153-172)
- Palmowski, Winfried (2000a): Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. 3. Aufl. Dortmund: Borgmann
- Palmowski, Winfried (2000b): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. 4. Aufl. Dortmund: Borgmann
- Palmowski, Winfried (2011): Systemische Beratung, Stuttgart, Kohlhammer GmbH
- Petzold, Theodor D. (2000): Resonanzerleben, Die Evaluation der Selbstorganisation, Heckenbeck: Gesunde Entwicklung
- Petzold, Theodor D. (Hrsg.) (2009): Herz mit Ohren, Salutogenese und Sinn, Verlag Gesunde Entwicklung, Bad Gandersheim
- Petzold, Theodor D. (Hrsg.) (2010): Lust und Leistung...und Salutogenese, Verlag Gesunde Entwicklung, Bad Gandersheim
- Petzold, Theodor D., Lehmann, N. (Hrsg) (2001): Kommunikation mit Zukunft, Salutogenese und Resonanz, Verlag Gesunde Entwicklung, Bad Gandersheim
- Rampe, Micheline (2004), Der R-Faktor. Das Geheimnis unserer inneren Stärke. Eichborn Verlag, Frankfurt
- Rilke, Rainer Maria (1904): Samskola. Zitiert nach Dauber, Heinrich (2014): Trauma und Schule oder Schule als Trauma? Die Perspektive der Humanistischen Pädagogik.
- Rothschild, B. (2002): Der Körper erinnert sich. Synthesis Verlag, Essen
- Rutter, Michael (2000), Resilience considered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff, J.P./Meisels, S.J. (Hrsg.) Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press, S. 651-682)

- Sapolsky (1994): Why zebras don't get ulcers. New York: W.H. Freeman
- Schiffer, Eckhard (1999): Warum Hieronymus B. keine Hexe verbrannte. Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen erkennen – Gewalt vorbeugen. Beltz Verlag, Weinheim
- Schiffer, Eckhard (2001): Der kleine Prinz in Las Vegas. Mit spielerischer Intelligenz den Herausforderungen unserer Zeit begegnen. Beltz Verlag, Weinheim
- Schiffer, Eckhard (2006), Reise zur Gelassenheit. Den sicheren Ort in sich entdecken. Herder Verlag, Freiburg
- Schiffer, Eckhard (2008): Warum Tausendfüßler keine Vorschriften brauchen. Intuition. Wege aus einer normierten Lebenswelt. Beltz Verlag, Weinheim
- Schiffer, Eckhard (2001): Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Beltz Verlag, Weinheim
- Schiffer, Eckhard und Heidrun (2004), Lerngesundheits. Lebensfreude und Lernfreude in der Schule und anderswo. Beltz Verlag, Weinheim
- Schiffer, Eckhard (2010), Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen. Beltz Verlag, Weinheim
- Schmidt, Volker und Mitglieder der LAG (2009): Schule für Erziehungshilfe – Chancen für Teilhabe. Positionspapier
- Shazer, Steve de/Dolan, Yvonne (2011): Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. Carl Auer Verlag, Heidelberg
- Siebert, Horst, 2005: Pädagogischer Konstruktivismus, Weinheim Basel, Beltz Verlag
- Signer, R. & Kündig, H.: Was ist und was will die Gestaltpädagogik?: In: Schulblatt des Kantons Zürich, Nr. 6 Juni 1993, S. 533-544
- Singer, Kurt (1999): Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Rowohlt Verlag, Hamburg
- Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Beltz Verlag, Weinheim
- Singer, Kurt (2000): Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Beltz Verlag, Weinheim
- Speck, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität
- Speck, Otto (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. Zeitschrift für Heilpädagogik 2011, Heft 3
- “Stark.stärker.WIR.” – Prävention an Schulen in Baden-Württemberg. Eine Handreichung für Schulen. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Van der Kolk, Mc Farlane & Weisarth (1996): *Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society*, Guilford Press, New York

Vernooij/Winkler (1998): Systemischer Ansatz. In: Wittrock, Manfred (Hrsg.): *Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze*. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 157-176)

Voß, Reinhard (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Luchterhand Verlag, Neuwied 2002

Wellensieck, Sylvia Kéré (2011): *Handbuch der Resilienz*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Werner, Emmy E. (1989): *Sozialisation: die Kinder von Kauai*. Spektrum der Wissenschaft, Heft 6/1989

Winnicott, Donald W. (1989): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart (Klett-Cotta), S. 49–86.

Wustmann, Corinna (2005): *Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln*. In: Bohn, Irina (Hrsg.): *Dokumentation der Fachtagung „Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht“ am 13.09.2005 in Frankfurt am Main*

Wustmann Seiler, Corinna (2012): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Cornelsen Verlag, Berlin

Zinker (1997): *Auf der Suche nach gelingender Partnerschaft. Gestalttherapie mit Paaren und Familien*. Paderborn

10. Anhang

So leben und arbeiten wir – Unsere Leitlinien & Grundsätze



Das 1947 gegründete Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf Wahlwies ist eine Dorfgemeinschaft, die sozial entwurzelten und in Not geratenen Kindern und Jugendlichen eine individuelle Förderung und angemessene Entwicklung ermöglicht. Das Herz unserer Dorfgemeinschaft sind die verschiedenen vom Urbild der Familie inspirierten Lebensformen, die von einem Kindergarten, einer Schule am Heim, einem Therapeutikum und selbstversorgenden Ausbildungsbetrieben unterstützt werden.

Ein sicherer Ort und eine feste Bindung

Kinder brauchen einen sicheren Ort und eine feste Bindung. Dies ist die elementare Grundlage, damit sich junge Menschen sozial, geistig und körperlich entwickeln können. Deshalb leben wir mit den Kindern und Jugendlichen wie in einer Familie. Das gesamte Pestalozzi Kinderdorf ist ein Beziehungsangebot an die jungen Menschen.

Mit Kopf, Herz und Hand

Das erste Kinderdorf Deutschlands bezieht sich mit seinem Namen auf Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827). Schon vor über 200 Jahren erkannte der Pädagoge aus Zürich, was Kinder brauchen: „Durch die Ausbildung von Herz, Kopf und Hand soll die Erziehung eine harmonische Entwicklung fördern. Das Herz als Organ der Mitte sollte in der häuslichen Wohnstube ausgebildet werden. Der Kopf, das Intellektuelle, in der Schule und die Hand durch das Erlernen eines soliden Handwerks. Dabei ist darauf zu achten, dass sich alle drei Elemente im Gleichgewicht befinden.“ Dieser ganzheitliche Ansatz wirkt bis heute im Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf Wahlwies in den Kinderdorffamilien, im Kindergarten und in der Schule ebenso wie in den Therapien und in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung.

Mit und in der Natur leben

Wir möchten im Einklang mit der Natur leben. Deshalb produzieren die Ausbildungsbetriebe in biologisch-dynamischer Landwirtschaft und deshalb haben wir uns 1999 für ein systematisches Umweltmanagement entschieden. Das bedeutet, dass wir in allen Bereichen den Umweltschutz berücksichtigen, uns Ziele setzen und jährlich in einem Umweltbericht über die Aktivitäten berichten. Die Kinder und Jugendlichen im Pestalozzi Kinder- und Jugenddorf sollen die Natur kennen und lieben, schützen und bewahren lernen.

Informationen für Jugendämter



Pädagogische Grundhaltung

Unsere pädagogische Grundhaltung ist durch gegenseitige Annahme, Achtung und Rücksichtnahme gekennzeichnet. Das Kind / der Jugendliche wird ernst- und in seinem „Sosein“ angenommen. Krisen sind Aufforderungen, unsere Beziehungsangebote auf ihre Belastbarkeit zu prüfen. Wir verstehen sie als Impuls, unseren Alltag und unseren Auftrag zu reflektieren. Kinder haben Rechte, wir respektieren und unterstützen diese und verschaffen ihnen Zugang zu Bildung und Lernen. Die Bindungen an die Herkunftsfamilien und die Beziehungen zu den leiblichen Eltern werden stabilisiert - sie sind uns ein wichtiges Mittel im pädagogischen Prozess. Die Auseinandersetzung mit der bisherigen Lebensgeschichte wird begleitet und gefördert. Die Kinder und Jugendlichen werden ermutigt, ihren Platz in der Herkunftsfamilie neu zu bestimmen. Die Entscheidung über den weiteren Lebensweg wird als Prozess begriffen, den die Kinder aktiv mitgestalten - und für den sie Ressourcen haben und entwickeln können.

Kontakte zum leiblichen Elternhaus und Elternarbeit

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Familien, Jugendhausgruppen und im Betreuten Wohnen

- gestalten die Aufnahmesituation, die Erziehungsplanung und die tägliche Arbeit soweit möglich unter aktiver Einbeziehung der Herkunftsfamilien,
- unterstützen die Betreuten bei regelmäßigen Telefon-, Brief- und Besuchskontakten,
- entwickeln - wenn möglich Aktivitäten, Alltagsabläufe und Freizeitunternehmungen mit den Eltern/Familien der Kinder,

- begleiten bei Bedarf Besuche der Herkunftsfamilien im Kinderdorf bzw. Besuche des Kindes / Jugendlichen in der Herkunftsfamilie,
- bereiten selbstständige Besuche des Kindes / des Jugendlichen in der Herkunftsfamilie vor und nach und
- lassen die Herkunftseltern / Herkunftsfamilie an Festen und Feiern des Kindes / des Jugendlichen teilhaben und beziehen sie nach Möglichkeit aktiv mit ein.

Eingangsdiagnostik

Die Eingangsdiagnostik gibt Aufschluss über die aktuelle Lebenssituation des Kindes und der Herkunftsfamilie. Bedeutsame biografische Daten, die Motivation, das Verhalten und das Lern- und Leistungsniveau des Kindes werden erfragt und festgehalten. Es kommen vorwiegend folgende diagnostisch-methodische Instrumentarien zur Anwendung:

- Explorationsgespräche mit dem Kind und seinen Eltern gegebenenfalls auch mit weiteren Familienangehörigen.
- Verschiedene testpsychologische Verfahren (sowohl im Verhaltens- wie im Schulleistungsbereich).
- ärztliche Eingangsuntersuchung, ggf. unter Beteiligung von Fachärzten.

Hilfeplanung

Wir orientieren uns an den Vorgaben des § 36 SGB VIII und gehen davon aus, dass die pädagogischen Entscheidungen unter Einbeziehung der beteiligten Fachkräfte und der Kinder oder Jugendlichen einvernehmlich fortgeschrieben werden. Dabei ist uns die angemessene Beteiligung der bei uns lebenden Kinder ein besonderes Anliegen. Einrichtungintern sind Standards entwickelt worden, die diesen Bedarfen Rechnung tragen. Als Prozesseigner steuern die Jugendämter die Hilfeplanung, d.h. wir gehen davon aus, dass die belegenden Jugendämter zur regelmäßigen halbjährlichen Hilfeplanung im Kinderdorf einladen. Einrichtungintern liegt die Verantwortung für die Vorbereitung und Nachbereitung der Hilfeplanung bei unserer Erziehungsleitung. Diese sorgt für die Beteiligung der internen Fachkräfte sowie gegebenenfalls der externen Fachkräfte, wie z.B. Lehrer etc. Zur Vorbereitung des Hilfeplangesprächs wird den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendamtes spätestens eine Woche vor dem Hilfeplangespräch ein aktueller Entwicklungsbericht zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse des Hilfeplangesprächs werden von der zuständigen Mitarbeiter/in des Jugendamtes protokolliert und gehen allen Beteiligten innerhalb von vier Wochen zu. Das abgestimmte Protokoll bildet die Grundlage für unsere Erziehungsplanung.

Die UN-Behindertenrechtskonvention – Artikel 24 – Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inklusi-ven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern die das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

In der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der englische Begriff ‚inclusive‘ mit integrativ übersetzt. Völkerrechtlich bindend ist jedoch die englische Fassung, die korrekt mit inklusiv zu übersetzen ist.

Aus einem sonderpädagogischen Gutachten

... des Verfassers zu einem Schüler der Klasse 1 einer Grundschule im Landkreis Konstanz in Baden-Württemberg

„J. zeigt sich in der Schule als ein freundlicher und liebenswerter Junge, der gerne den Kontakt zu Erwachsenen sucht und das Bedürfnis hat, sich ihnen ausgiebig mitzuteilen und anzuvertrauen. J. zeigt ein ausgeprägtes Bedürfnis zu spielen. Er spielt mit seinen Arbeitsmaterialien und mit allen Objekten, die seine Aufmerksamkeit erregen und ihn interessieren. Unterbrechungen in seinem spielerischen Handeln kann er nur schwer oder gar nicht aushalten. Auffällig ist auch seine motorische Unruhe. Er wippt mit seinem Stuhl, kriecht unter den Tisch, springt oder kriecht durch die Klasse.

J. braucht lange und deutlich länger als andere Schüler der Klasse, bis er sich auf eine geforderte Aufgabe einlassen kann. Wenn ihm dies schließlich gelungen ist, ist die Zeit schon wieder fast vorbei, und es steht eine andere Aufgabe an, bevor er mit seiner Aufgabe fertig geworden ist. Die jeweiligen Anforderungen des Lehrers und eigene Handlungsimpulse passen bei J. selten zusammen. Er vermag seine eigenen Impulse auch nicht zugunsten einer vom Lehrer geforderten Tätigkeit, und sei sie auch noch so kindgemäß und spielerisch präsentiert, zurückzustellen.

Insofern kommt J. in diesem Spannungsfeld permanent in innere Konflikte, die er nicht steuern oder regulieren kann. Seine typischen Verhaltensauffälligkeiten zeigt J. dann, wenn er sich einer Aufgabe oder Anforderung nicht gewachsen fühlt und er in eine vielleicht auch nur vermeintliche Überforderungssituation kommt, die ihn frustriert.

J. kommt auch immer wieder in Konflikt mit Klassenregeln. Während die meisten anderen Mitschüler diese Regeln verinnerlicht zu haben scheinen, kommt er so immer wieder in eine Außenseiterrolle. Zunehmend bekommt er auch Hinweise von anderen Schülern, die sein Verhalten nicht tolerieren möchten, weil es stört.

Besonders freie Unterrichtssituationen mit offeneren Lernformen überfordern ihn. Er kann sich nicht an Gesprächsregeln halten, weil er seine eigenen Bedürfnisse und Impulse nicht zugunsten seiner Mitschüler zurückhalten kann.

In für ihn enttäuschenden oder frustrierenden Situationen reagiert J. schnell mit Weinen, Schluchzen, Schreien, Weglaufen, sich Verkriechen, aggressiven Impulsen gegen Sachen und auch gegen Mitschüler oder mit einer verweigernden Rückzugshaltung. Er kann zwar meist innerhalb von einigen Minuten aus dieser Verweigerung gelockt werden, aber dann hat er bezüglich der Unterrichtsthemen schon wieder den Anschluss verloren.

J. zeigt starke Stimmungsschwankungen. Ständig sind auch kleine Misserfolgserlebnisse dazu angetan, ihn aus seinem labilen inneren Gleichgewicht zu bringen. J. zeigt eine geringe Frustrationstoleranz, eine negative Selbsteinschätzung und eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Mit einem Lehrer oder einem pädagogischen Integrationshelfer als Hilfs-Ich und Regulationshilfe von außen, also einem Erwachsenen, der nur für ihn da ist, kann sich J. auch in der Lerngruppe einer allgemeinen Schule behaupten, der Aufwand ist aber für eine allgemeine Schule nicht zu erbringen, und J. selbst ist auch dann permanent prinzipiell überfordernden Situationen mit einem enormen Spannungspotenzial ausgesetzt.

J. hat seinen Platz meist nicht an einem der fünf Gruppentische mit je vier Schülern, sondern separat für sich, am Fenster mit Blick nach draußen. Dies tut ihm gut in Stillarbeitsphasen, weil er sich besser fokussieren kann. Andererseits ist die damit verbundene häufige Ausgrenzung aus dem Klassengeschehen für ihn etwas, was ihn traurig macht. J. möchte dazugehören, erlebt aber immer wieder sein Scheitern in der Interaktion mit den anderen.

Jeden Montag neu stellt sich für Justin die ihn inzwischen belastende Frage, wer aus der Lerngruppe in dieser Woche bereit ist, neben ihm zu sitzen. Mehrere Schülerinnen waren aufgrund ihrer Fähigkeit, sich einzufühlen und sich hoch individuell auf J. einzulassen, gut in der Lage, in Partnerarbeitsphasen mit ihm umzugehen. Durch seine Ausraster allerdings ist die Bereitschaft von Mitschülern zur Zusammenarbeit mit J. deutlich gesunken. J. hat Angst zu versagen, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein und zu scheitern.

Im Bereich feinmotorischer Aufgaben und Anforderungen hat er im Vergleich zu gleichaltrigen Schülern Defizite. Für unterstützende kleine Tipps und Führung in der Einzelbegleitung ist er offen und kann sie dankbar umsetzen.

J. fühlt sich häufig von Mitschülern ausgelacht, nicht selten hat er ein Lachen auf sich bezogen, das ihm gar nicht gegolten hat. Wenn er Gelingenserfahrungen macht, „platzt er fast vor Stolz“. Sein Bedürfnis, sein Können immer wieder zu zeigen, stößt dann aber an die Grenzen des in der Gruppe Machbaren.

Aggressive Impulse Mitschülern gegenüber führten mehrfach dazu, dass die Mutter verständigt wurde, um ihren Sohn abzuholen und in die elterliche Obhut zu nehmen.

Zwischenzeitliche Fortschritte gaben Anlass zu Hoffnung, letztlich aber mündeten alle Erfahrungen trotz der ernsthaften Bemühungen aller Lehrkräfte der Grundschule in die Befürchtung, J. nicht gerecht werden zu können, ihn zu beschädigen und den Klassenfrieden zu gefährden.“

Was der Schüler braucht, hat der Gutachter in seiner zusammenfassenden Begutachtung so formuliert:

„J. braucht eine Schule, die ihn mit dem ganzen Spektrum seiner Affekte und Impulse, Nöte, Ängste und Unsicherheiten aushalten kann und ihm sicheren Halt, Orientierung und Unterstützung bieten kann.

J. bedarf eines auf Langfristigkeit angelegten schulischen Settings mit Rahmenbedingungen, die es ihm ermöglichen, ein Grundvertrauen in diese Situation und die entsprechenden Beziehungen zu finden. In einem fördernden schulischen Umfeld braucht J. belastbare Lehrerpersönlichkeiten als verlässliche Bezugspersonen.

Er braucht von seinen erwachsenen schulischen Interaktionspartnern kontinuierliche, tragfähige und nachhaltige Beziehungsangebote, die seinem ausgeprägten Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Wertschätzung, Zuwendung und Ermutigung entgegenkommen.

Die Unterrichtsanforderungen und die Atmosphäre in der Lerngruppe sollten für ihn inhaltlich überschaubar und erfolgversprechend angelegt und gestaltet werden. Überforderungen sollten vermieden werden, damit er nicht das damit verbundene Gefühl der Insuffizienz erleiden muss.

J. benötigt eine kleine und überschaubare Klassen- und Gruppengröße, in der er beim Erlernen sozialer Wahrnehmungs- und Handlungsweisen intensiv begleitet werden kann. Bewusst reflektierte Vorbildsituationen können ihm helfen, dem Kontext angemessene Verhaltensweisen zu entwickeln. J. benötigt Lernmöglichkeiten und Hilfen zum Aufbau von Strategien und Konzepten für die Gestaltung gelingender interpersoneller Beziehungen.

J. braucht in seiner momentanen psychosozialen Teilhabesituation eine fürsorgliche Beobachtung und Begleitung durch Erwachsene. Ein nachgehendes und aufmerksames Konfliktmanagement kann ihm langfristig angelegt zu Prozessen der Selbstreflexion, Entschuldigung, Wiedergutmachung und sozialem Lernen führen. Der Unterricht sollte in seinen Themen und in seiner Ausgestaltung die Wahrnehmung der eigenen Person, das Selbstkonzept und selbstgesteuertes Verhalten fördern. Identitätsstiftende und an seinen lebensweltlichen Erfahrungen ansetzende Themen, Würdigung, Lob und Ermutigung helfen ihm langfristig, sein Selbstvertrauen zu erhöhen und Frustrationen eher auszuhalten.

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Gelingen ist für ihn wichtig. J. muss dringend aus der Spirale negativer Stigmatisierung herausgeführt werden. Er muss auch in der Schule die Erfahrung machen können, nützlich und in seinen besonderen Talenten anerkannt zu sein. Hilfreich ist für J. eine klare Strukturierung und Rhythmisierung des Lernens und des Schultages. Angesichts seiner hohen Ablenkbarkeit ist er auf unterstützende Aufmerksamkeitslenkung angewiesen. Alle am Erziehungsprozess beteiligten Personen sollten in regelmäßigem und offenem Austausch miteinander stehen.“

In der abschließenden Bewertung des Gutachters wurde die derzeitige psychosoziale Lage in seiner Lernumgebung an der allgemeinen Schule vor dem Hintergrund seiner gesamten Lebenssituation in Familie und Freizeit als Besorgnis erregend und einer umfassenden und tiefgreifenden Unterstützung und Begleitung bedürftig betrachtet. Dementsprechend wurden die derzeitigen Teilhabemöglichkeiten von J. im schulischen und außerschulischen Kontext als deutlich eingeschränkt und der Bildungsanspruch im Sinne einer Schule für Erziehungshilfe als gegeben angesehen.

Gebote für Lehrer – Anno 2008

Studierenden-Arbeitsgruppenpapier

Universität Landau – Institut für Sonderpädagogik – Wintersemester 2007/2008

Seminar Lernbehinderungen /Behinderungen
 konstruktivistisch interpretieren und verstehen

Seminarleiter Lars Anken

1. Der Lehrer ist sich bewusst, dass jeder Mensch seine Wirklichkeit selbst konstruiert und somit auch Lernen nur selbstgesteuert funktionieren kann. Deshalb führt er die Lernenden (langfristig) zu einem selbstorganisierten, selbstgesteuerten und vernetzten Lernen hin.
2. Der Lehrer hat mit der Lerngruppe ein „Forscherteam“ zu bilden und berücksichtigt dabei die jeweils unterschiedliche Erfahrungswirklichkeit der Lernenden. Er sieht sich vornehmlich in der Rolle des Lernbegleiters.
3. Die individuellen Voraussetzungen der Lernenden müssen vom Lehrer kontinuierlich in die aktuelle Lernplanung integriert und die Interessensgebiete einbezogen werden, so dass intrinsische Motivation und die Lust an lebenslangem Lernen erreicht werden kann. Ein Fokus auf die Stärken und Möglichkeiten der Lernenden ist dabei wesentlich.
4. Der Lehrer berücksichtigt die unterschiedlichen Schüler-Biografien unter Einbeziehung der sozio-kulturellen und intraindividuellen Lern-, Arbeits- und Persönlichkeitsvoraussetzungen. Er aktiviert und nutzt die persönlichen Kompetenzen und sozialen Ressourcen der Lernenden und beobachtet und fördert individuelle Lernwege und -prozesse bei den Lernenden.
5. Der Lehrer ist Beobachter seines eigenen Unterrichts und seines Verhaltens im Kontext der Schule. Er muss eine geschulte Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eine gute Portion Gelassenheit und Humor besitzen.

6. Der Lehrer begegnet den Lernenden mit Wertschätzung (Empathie, Toleranz, Akzeptanz) und ist in Gesprächsführung geschult.
7. Jegliches schulisches bzw. unterrichtliches Handeln soll im Bewusstsein von Freiheit, Gleichheit und Mitmenschlichkeit (Brüderlichkeit) geschehen.
8. Der Lehrer soll keine vorgefertigten Wissensstrukturen vermitteln, sondern die Lernenden zu einem eigenaktiven Fühlen, Denken und Handeln anregen. Er soll Suchprozesse initiieren können, damit die Lernenden sich aktiv und kreativ mit ihren Lösungen einbringen und sich mit den Lernprozessen identifizieren können.
9. Der Lehrer hat für eine anregende Lernatmosphäre und -Umgebung zu sorgen und stellt hierfür vielfältige Lern- und Arbeitsmedien zur Verfügung (Schaffen von „Lernräumen“). Dabei beachtet der Lehrer die unterschiedlichen Lerntypen seiner Lerngruppe.
10. Der Lehrer versteht sich als Teil sowohl des Systems „Schule“ als auch seiner „Lerngruppe“ und ist sich dessen bewusst, dass er sich hierbei als ganze Persönlichkeit einbringt, welche Einfluss auf die Interaktionsprozesse innerhalb der Lerngruppe hat.
11. Der Lehrer soll die Lernenden dazu befähigen, neben vernetztem Erfahrungslernen auch Methoden-, und Sozialkompetenz zu entwickeln.
12. Die Lernenden sollen aktiv in den Prozess der eigenen Lernentwicklung einbezogen werden. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen sehr komplexen Wahrnehmungsqualitäten.
13. Der Lehrer fördert die Selbstverantwortung hinsichtlich der Teilhabe der Lernenden an den eigenen Lernprozessen.
14. Der Lehrer soll zur Selbstreflexion fähig sein, systemisch-beraterische Fähigkeiten besitzen und diese im Schulalltag verantwortungsvoll anwenden können.
15. Der Lehrer bezieht die Eltern der Lernenden und deren Ressourcen aktiv mit ein und nutzt diese sowohl für den „Lernraum Schule“ als auch für die „Elternarbeit“ als solche.

16. Unter Einbezug der Zirkularität hinsichtlich allen individuellen Tuns reflektiert der Lehrer sich und seinen Einfluss auf die Lernenden und entwickelt dabei immer wieder neue Handlungsansätze unter Berücksichtigung des bisherigen Entwicklungsverlaufs der Lernenden.
17. Der Lehrer soll die Lernenden in möglichst lebensnahe, handlungsorientierte und lebenspraktische Kontexte (Gemeinde/Stadt/Projekte) einbinden (Lebensweltbezug). Er soll aktiv-gestaltend am öffentlichen Leben teilnehmen und soziales Engagement zeigen.
18. Teamorientierung, -prozesse, Feedback und Supervision sind wichtige Begleiter im schulischen Leben des Lehrers.
19. Um die komplexen Lernprozesse der Lernenden zu unterstützen, regt der Lehrer immer wieder zur Reflexion von Gefühlen, Verhalten, Problemen, Lösungswegen und Ergebnissen an.
20. Sowohl Lehrer als auch Lernende gestalten aktiv das Schulleben und wirken an der Weiterentwicklung von Schule mit. Die Lehrer verstehen sich hierbei als Team und als gleichberechtigte Mitglieder einer von hierarchischen Strukturen losgesagten Schule.
21. In der Arbeit mit schwierigen Schülern konstruiert der Lehrer Hypothesen, die die komplexen Zusammenhänge klären sollen. Dabei soll eine Vielfalt der Hypothesen zu einer Vielfalt von Perspektiven und Möglichkeiten führen.
22. Der Lehrer hat ein besonderes Gesundheitsbewusstsein und geht dementsprechend verantwortungsvoll mit sich um. Körper, Geist und Seele sollen sich hierbei in einheitlicher Balance befinden. Sollte er dennoch aus dem Gleichgewicht geraten, so sucht er sich systemisch-lösungsorientierte Beratungshilfe.

Modul D – Herausforderndes Verhalten

Förderung gestalten. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen.

Empfehlungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart

Stuttgart 2013

A. Leitfragen für die Gestaltung von Förderung innerhalb der Klasse

1. Welche Möglichkeiten haben Lehrkräfte Interaktionsprozesse einzelner Schüler sowie deren Verhalten zu beobachten und beschreiben?
2. Welche Faktoren kennen und nutzen die Lehrer und Lehrerinnen, um beobachtetes Verhalten zu interpretieren? Welche Rahmenbedingungen stehen ihnen für diesen Schritt zur Verfügung?
3. Welche Möglichkeiten in der Unterrichtsplanung und -durchführung nutzen die Lehrkräfte, um Verhaltensstörungen vorzubeugen oder ihnen zu begegnen?
4. Wie sichern die Lehrkräfte, dass Schüler die eigenen Fähigkeiten und Grenzen wahrnehmen und sich als Person mit Stärken und Schwächen akzeptieren können?
5. Welche Möglichkeiten der Partizipation und der Verantwortungsübernahme für Schüler bieten Lehrkräfte?
6. Wie gestalten Lehrkräfte die Bewertung von Leistung und Kompetenzen?
7. Welche Möglichkeiten nutzen die Lehrkräfte, um den Grundbedürfnissen der Schüler gerecht zu werden?
8. Wie unterstützen die Lehrkräfte die Entwicklung von kontextangemessenem Verhalten?

9. Wie unterstützen die Lehrkräfte den Aufbau von tragfähigen sozialen Netzwerken für Einzelne?
10. Über welche Regel- und Ordnungssysteme verfügt die Klasse?
11. Wie unterstützen die Lehrkräfte die Schüler in belastenden Situationen?
12. Wie verstehen und gestalten Lehrkräfte und Eltern ihre Zusammenarbeit?

B. Leitfragen für die Entwicklung eines Schulkonzeptes

13. Wie sichert die Schule, dass Lehrkräfte im Umgang mit belastenden Situationen Unterstützung erhalten?
14. Welche Möglichkeiten schafft die Schule zur Unterstützung der Schüler in für alle herausfordernden Situationen?
15. Mit welchen Maßnahmen wirkt Schule Stigmatisierungen beziehungsweise Ausgrenzungen (Gewalt, Mobbing ...) entgegen?
16. Welche demokratischen Grundsätze, Werte, Normen und Regeln prägen das Schulleben?
17. Welche Partner unterstützen die Schule bei der Wahrnehmung von Schwierigkeiten und der Planung von Förderung? bei der Einbindung der Schüler in soziale Netzwerke? beim Aufbau von tragfähigen Netzwerken für Einzelne?
18. Wie sichert Schule die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Schüler?

Paul Lahninger – Reise zur Lösung

Coaching-Kompetenz in Beratung, Teamentwicklung, Führung, Lehrtätigkeit, Gesprächsführung.

Bonn 2013, S.144/145

Etappe IV Teamentwicklung begleiten

Teamarbeit in Symbolen (Thesenblatt)

Wesentliche Qualitäten als Leitbilder für Teamentwicklung



Gemeinsame Verantwortung

Teamarbeit entsteht, wenn alle gemeinsam die Verantwortung für das Erreichen von Zielen übernehmen. Jede Person bejaht die Zusammenarbeit, trägt ihren Teil bei, unterstützt andere.



Zusammenhalt: „Bindung“ und Wertschätzung

Die Mitglieder des Teams fühlen sich einander verbunden und schätzen einander. Jeder Beitrag zählt und wirkt sich auf das Ganze aus. Erfolge werden gemeinsam gefeiert.

Jedes Teammitglied fühlt sich zugehörig, wird gehört und hat die Möglichkeit, die Qualität der Teamarbeit anzusprechen: „Was können wir in der Zusammenarbeit verbessern?“

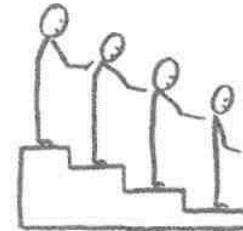


Ausgleich und Fairness

Geben und Nehmen, Einsatz und Anerkennung sind ausgeglichen. Alle Teammitglieder fühlen sich frei, ihre Wünsche aneinander auszusprechen, einander Wertschätzung zu geben und Anerkennung zum Thema zu machen, z.B.: „Wie siehst Du meine Arbeit? Was findest Du gut?“ Durchsetzungsstarke ordnen sich ein, Zurückhaltende bringen sich ein.

Innere Ordnung und Respekt

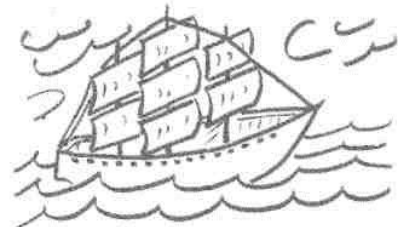
Jede Person hat ihren Platz im Team und wird respektiert. Die Teamleitung wird eindeutig und förderlich wahrgenommen. Personen, die früher da waren, werden geachtet: „Jüngere“ zeigen Respekt, indem sie „Ältere“ um ihre Erfahrung fragen, ihnen eine gewisse Vorrangstellung geben. Unabhängig davon zählen Einsatz und Verantwortung.



Ordnung anerkennen

Lernen und Weiterkommen

Die Teammitglieder achten gemeinsam auf die Arbeitsatmosphäre, korrigieren (wenn nötig) den Kurs, bilden sich fort, prüfen die Vernetzung nach außen und die Bedingungen für das Weiterkommen. Sie sprechen Herausforderungen und Störungen offen an und klären Konflikte so rasch als möglich.

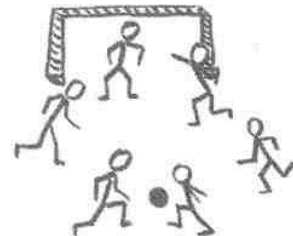


den Kurs anpassen

Gut gelöste Konflikte vertiefen den Zusammenhalt!

Rollenverteilung

Jedes Teammitglied übernimmt seine Aufgabe entsprechend den eigenen Fähigkeiten und wird in seiner Einzigartigkeit anerkannt. Schwächen werden ausgeglichen, individuelle Stärken eingebracht und anerkannt. Leistungsstärke „gehen vor“, werden geschätzt.



Zusammenspiel

All das macht ein Team erfolgreich.



Was braucht das Kind?

Pädagogische Konferenz zum Thema Arbeitsgruppenergebnisse vom 3. April 2014

- Einen Lehrer, der ihm Sicherheit, Vertrauen, Zuwendung und Liebe geben kann
 - Wertschätzung und Annahme der kindlichen Persönlichkeit durch die begleitenden Lehrer erfahren
 - Beständigkeit in den Beziehungen
 - Rituale, die den Schulalltag strukturieren und dem Kind Sicherheit geben
 - Nachreifungsmöglichkeiten, um basale Grunderfahrungen nachzuholen im Bereich des Gleichgewichts, der Sensomotorik und vielfältige Sinneserfahrungen
 - eine Schule, die Spielen und lernen verbindet
 - eine Schule, die Zeit für individuelle Entwicklungsabläufe zulässt
 - eine Schule, die Lernen mit allen Sinnen ermöglicht
 - ein individualisiertes Lernen ohne Konkurrenz- und Leistungsdruck
 - positive Gelingenserfahrungen
 - erlebnispädagogische Unternehmungen
 - Hilfen bei der Alltagsbewältigung
 - Hilfen bei Konflikten, begleitetes Üben im Umgang mit Konflikten
 - Selbstwahrnehmungen und Selbsterfahrungen, zum Beispiel in musikalischen oder künstlerischen Tätigkeiten
-
- eine (schulische) Betreuung im kleinen Rahmen, in der kleinen Gruppe
 - wenige, dafür sehr klare, verständliche Regeln, die ihm immer wieder anschaulich vermittelt werden. (Verhaltens-) Regeln können von ihm nur beachtet werden, wenn er sie versteht und sie ihm veranschaulicht werden, am besten, wenn man ihm vormacht, wie er sich verhalten soll, damit er es nachmachen und verinnerlichen kann.

-
- Rituale
 - Zutrauen, Verständnis und Verlässlichkeit
 - Abwechslung bei der Gestaltung des „Schulvormittags“, um Überforderung zu vermeiden → spielen und lernen
 - spielerisches Lernen
 - viel Bewegung, um seinem ausgeprägten Bewegungsdrang entgegen zu kommen (gute Körperbeherrschung, viel Kraft, gut ausgeprägte Motorik)
 - sprachliche Förderung
 - Vertrauen in sich und seine eigenen Fähigkeiten, zum Beispiel beim Spielen mit den anderen Kindern → zum Beispiel „An-der-Hand-nehmen“ und ihm zeigen, wie es gelingt, mit anderen Kindern ins Spiel zu kommen, ihn immer wieder „anstupsen“
 - intensive Zusammenarbeit mit der Mutter
-
- Sicherheit
 - Sichere Beziehungen
 - Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit in den Reaktionen des Gegenübers
 - Konsequentes Handeln v. Erwachsenen
 - Regeln, die aufgestellt werden, werden eingehalten
 - Niederschwellige Angebote, die zu Erfolgen führen
 - Anleitung zu gelingenden Interaktionen
 - Lob für gelungene Interaktionen
 - Psychiatrische Abklärung, vor allem der Wahrnehmungsbereiche (kann er Gefahren einschätzen?)
 - Therapeutische Versorgung um Nachreifen zu können – vor allem auf dem Gebiet der frühkindlichen Erfahrungen – Sensomotorische Angebote
 - Parallel zur Beschulung therapeutisches Angebot installieren, da sonst Beschulung zu scheitern droht.
 - Einbindung in unser Therapeutikum

Was braucht der Lehrer?

Pädagogische Konferenz zum Thema: Arbeitsgruppenergebnisse vom 8. Mai 2014

- Klare Strukturen
 - Transparenz
 - Fortbildungen
 - Wertschätzungen (auch für Unterstufen-Kolleginnen)
 - Kollegialer Austausch
 - Rückendeckung von der Schulleitung
(gegenüber Eltern, Jugendamt, Schulamt, Kinderdorf etc.)
 - Gute ergonomische Arbeitsorte
 - Schnellere PCs im Besprechungsraum
 - Soziale Kontakte außerhalb der Schule (z.B. „Lehrersport“)
 - Bessere Pausenregelungen
 - Vertrauen/Unterstützung untereinander (im Lehrerkollegium)
 - Liegestühle (in einem Ruheraum)
 - Psychohygiene/genügend Abstand zur Arbeit
 - Gefilterter Informationsfluss statt Informationsflut
 - Bewegungsraum – Entspannungsraum (Snoozelen)
-
- Sicherheit und für den Schulalltag Orientierung gebende Strukturen
 - Vertrauen und Wertschätzung der Arbeit durch Schulleitung und Kollegium
 - Abstand zu Arbeitsplatz und Schülern, Regenerationsphasen in der Woche und am Wochenende
 - Pausen im Schulalltag
 - Austausch in den Stufen (2-3 mal pro Woche Fachunterricht)
 - Klare Vorgaben für Berichte
 - Kollegiale Zusammenarbeit mit den Kinderdorfmitarbeitern in den Familien
(miteinander nicht gegeneinander)
 - Gesundheitsprophylaxe zum Beispiel Supervision
 - Sicherheit, dass Interna intern bleiben (vertraulicher Umgang damit)
 - Rücksichtnahme und Vertrauen im Kollegium
 - Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium in Krisensituationen

- Supervision
- Information zu Störungsbildern
- regelmäßige Pausen für die Kollegen
- Klassenräume mit Gruppenräumen
- gegenseitige kollegiale Unterstützung
- Finanzmittel für Erlebnispädagogik
- Pünktlichkeit
- Wertschätzung

Zusammenschau der Arbeitsgruppenergebnisse an der Flipchart

The flipchart contains handwritten notes on grid paper, organized into three groups (Gr 1, Gr 2, Gr 3) with various bullet points and checkmarks.

Gr 1

- Klare Strukturen ✓
- Transparenz
- ③ - Supervision ✓✓
- Wertschätzung ✓✓
- Fortbildungen
- Kollegialer Austausch
- Rückmeldung von der SL (← JA, Eltern...)
- " " " von Kollegen ✓✓
- ergonomisch gute Arbeitsorte
- schnellere PCs
- soz. Kontakte auch außerhalb der Schule (zB Lehrsport)
- ① - bessere Pausenregelungen f. d. Kollegen ✓✓
- ② - Vertrauen + Unterstützung untereinander ✓✓
- Liegen f. Ruhe → u. Rücksichtnahme ✓
- Psychohygiene ✓
- gefilterter Informationsfluss
- Bewegungs- u. Snorekammer für SuS

Gr 2

- Supervision
- Information zu Störungsbildern
- Gruppenräume
- finanzielle Mittel für Erlebnispäd.
- Regeln einhalten
- Pünktlichkeit
- gleiche Bezahlung GH-Fach-So. Lehrer

Gr 3

- ③ - Wertschätzung der Arbeit durch SL + Kollegen
- Wochenende findet statt
- Lehrerwechsel durch Fachunterricht in den Stufen (besseres Kennen der SuS)
- Notfalltelefon des KiDo Familien am Vormittag
- ~~vertraulicher~~ Vertrauen + Rücksichtnahme i. Kolleg.
- Gesundheitspräaxe

Am häufigsten genannt wurden die folgenden Bedürfnisse von Lehrern,
die damit in dieser TOP 5 aufgenommen wurden.

WAS BRAUCHT DER LEHRER? DIE TOP 5

- PAUSEN - AUSATMEN - RAUM FÜR EIGENE
BEDÜRFNISSE
- REGELN UND IHRE EINHALTUNG -
PÄDAGOGISCHE GESCHLOSSENHEIT -
GEMEINSAME HALTUNG
- VERTRAUEN - UNTERSTÜTZUNG -
RÜCKSICHTNAHME
- AUSTAUSCH - SUPERVISION
- WERTSCHÄTZUNG



BEGEGNUNGSZEIT

Jeden Mittag nach der Schule
treffen sich alle Lehrer im Lehrerzimmer

In der Zeit von 12:45 Uhr bis 13:15 Uhr
verbringen wir hier eine

GEMEINSAME PAUSE

Es geht nicht um tägliche Konferenzen, sondern um

informelle Begegnungen

in einem offenen Raum ...

Hier wollen wir ...

- Kollegen treffen
- den Schulleiter treffen
- miteinander sprechen
- uns gegenseitig informieren
- Kaffee trinken
- ausatmen und entspannen
- Gemeinsamkeit erfahren
- stöhnen, lästern, uns Luft machen
- zusammen lachen
- Konflikte klären
- uns Beistand holen und uns gegenseitig helfen
- ein WIR erleben
- Zugehörigkeit spüren



Wir machen keine Termine vor 13:15 Uhr, diese halbe Stunde gehört uns.

Dies ist unsere

Kommunikationszeit

OPEN SPACE

Auch der Schulleiter ist täglich mit dabei

und reserviert die Zeit bis 14 Uhr für den internen Gesprächsbedarf

(es sei denn, er hat zwingend andere Verpflichtungen)

In der Zeit von 13:15 Uhr bis 14:00 Uhr nehmen wir

uns **ZEIT** für

- ✓ die schulische Einzelförderung
- ✓ Einzelgespräche mit Schülern
- ✓ Teambesprechungen
- ✓ Stufenkonferenzen
- ✓ Telefonate mit Eltern, Hausleitungen, der Erziehungsleitung
- ✓ den Austausch mit der Tagesgruppe
- ✓ Besuche in den Häusern
- ✓ ausführliche Gespräche mit dem Schulleiter

Es geht um die Entwicklung einer

KOMMUNIKATIVEN KULTUR





 Bildungsplan 2010

Schule für Erziehungshilfe



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

BILDUNGSBEREICHE

Inhalt

Vorwort	7	<i>Arbeit</i>	71
DER BESONDERE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGS-AUFTRAG DER SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE		Leitgedanken	72
Aufgaben und Ziele	8	Grundhaltungen in Anforderungssituationen	73
Bildungsbereiche	10	Erfahrungen in Arbeitsprozessen und mit Ausbildungsanforderungen	76
Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung	11	Arbeits-, Berufs- und Lebensperspektiven	78
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und anderen Partnern	12	<i>Anforderungen und Lernen</i>	81
Netzwerke und Übergänge	12	Leitgedanken	82
Beziehungsgestaltung	13	Grundlagen für das Lernen weiterentwickeln	83
BILDUNGSBEREICHE		Handlungen planen, Lernen steuern und Leistungen einschätzen	88
<i>Identität und Selbststeuerung</i>	15		
Leitgedanken	16		
Wahrnehmung der eigenen Person	17		
Selbstkonzept	20		
Selbstgesteuertes Verhalten	24		
<i>Alltagsbewältigung</i>	27		
Leitgedanken	28		
Befriedigung grundlegender Bedürfnisse erfahren – sich selbst versorgen	29		
Kontextangemessenes Verhalten	31		
Handlungsfähigkeit im Alltag	33		
Interessen, Perspektiven und Genussfähigkeit entwickeln	39		
Einbindung in soziale Netzwerke	42		
Mobilität	45		
<i>Umgang mit Anderen</i>	47		
Leitgedanken	48		
Werte vermitteln – Grundhaltungen entwickeln	49		
Beziehungen gestalten	52		
Regeln einhalten	55		
Freundschaften und Partnerschaften pflegen	57		
<i>Leben in der Gesellschaft</i>	59		
Leitgedanken	60		
Werthaltungen	61		
Demokratie lernen und leben	65		
Medienkompetenz	68		

Der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Erziehungshilfe

AUFGABEN UND ZIELE



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. Diese Beeinträchtigungen sind weder als unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit noch als situationsunabhängige Tatsachen zu verstehen, sondern als Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt, die sich aus Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausgebildet hat. Die von diesen Schülerinnen und Schülern entwickelten Ausdrucksformen nehmen Menschen in ihrer Umgebung in der Regel als Verhaltensauffälligkeiten wahr.

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. Die sonderpädagogischen Angebote ermöglichen die Stär-

kung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Sie beziehen sich auf den Aufbau von Lern- und Leistungsmotivation, die Ausdifferenzierung der Selbststeuerung und der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit, den Erwerb angemessener sozialer Verhaltensweisen sowie den Aufbau von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung. Darüber hinaus sind die sonderpädagogischen Angebote auf die Verbesserung der äußeren lern- und entwicklungsbedingenden Faktoren gerichtet.

Die sonderpädagogische Förderung dieser Schülerinnen und Schüler basiert auf einer differenzierten Person-Umfeld-Analyse. Lehrkräfte und andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule ringen darum, Kinder und Jugendliche mit ihren Erlebens- und Verhaltensweisen im Kontext ihrer komplexen Lebensumstände zu verstehen und ihre individuellen Formen der Erlebnisverarbeitung zu achten. Sie schaffen die Voraussetzungen dafür, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, sich mit ihrem Selbstkonzept, ihrem emotionalen Befinden und ihrem sozialen Handeln auseinander zu setzen. Dies schließt die Berücksichtigung religiöser Welt- und Selbstdeutungskonzepte ein. Schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit bietet eine individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung, deren Aufgabe es ist, eine Passung herzustellen zwischen individuellen Lebens- und Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler, gesellschaftlichen Anforderungen sowie der Ausgestaltung von Bildungs- und Unterstützungsangeboten. Im Zusammenwirken mit Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendhilfe und anderen Erziehungspartnern gestaltet sie die Erziehungs- und Bildungsprozesse so, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Begabungen entfalten sowie ihre individuellen Interessen entwickeln.

Die Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, die Dynamik und innere Logik des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Die Schule bietet einen verlässlichen und Grenzen setzenden Rahmen. Alltagsbezogene und für den Einzelnen bedeutsame Inhalte und Themen werden im Unterricht aufgegriffen. Möglichkeiten für Lösungen aktueller Problemlagen werden erarbeitet. Dies alles trägt zur Verbesserung des Selbstwertgefühls sowie zur Überzeugung bei, selbstwirksam zu sein, und lässt die Kinder und Jugendlichen die Bedeutung schulischen Lernens wieder entdecken beziehungsweise neu entdecken.

Dem Subsidiaritätsgedanken der Sonderpädagogik entsprechend bietet die Schule für Erziehungshilfe allgemeinen Schulen sonderpädagogische Unterstützung und Beratung an. Vielfach erfolgt dies dadurch, dass sie die

allgemeine Schule bei der Entwicklung von Konzepten für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und des sozialen Handelns unterstützt. Sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule legt somit besonderen Wert auf die Schaffung von Unterrichtssituationen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung stärken, gegenseitige Wertschätzung ermöglichen, kooperatives und kommunikatives Handeln fördern sowie zur Entwicklung tragfähiger Konfliktlösungsstrategien und zur Stabilisierung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler beitragen. Wenn der sonderpädagogische Bildungsanspruch nur an einer Schule für Erziehungshilfe beziehungsweise in kooperativen Formen der Bildung und Erziehung an einer allgemeinen Schule eingelöst werden kann, muss die Frage der Rückschulung in die allgemeine Schule regelmäßig überprüft werden.

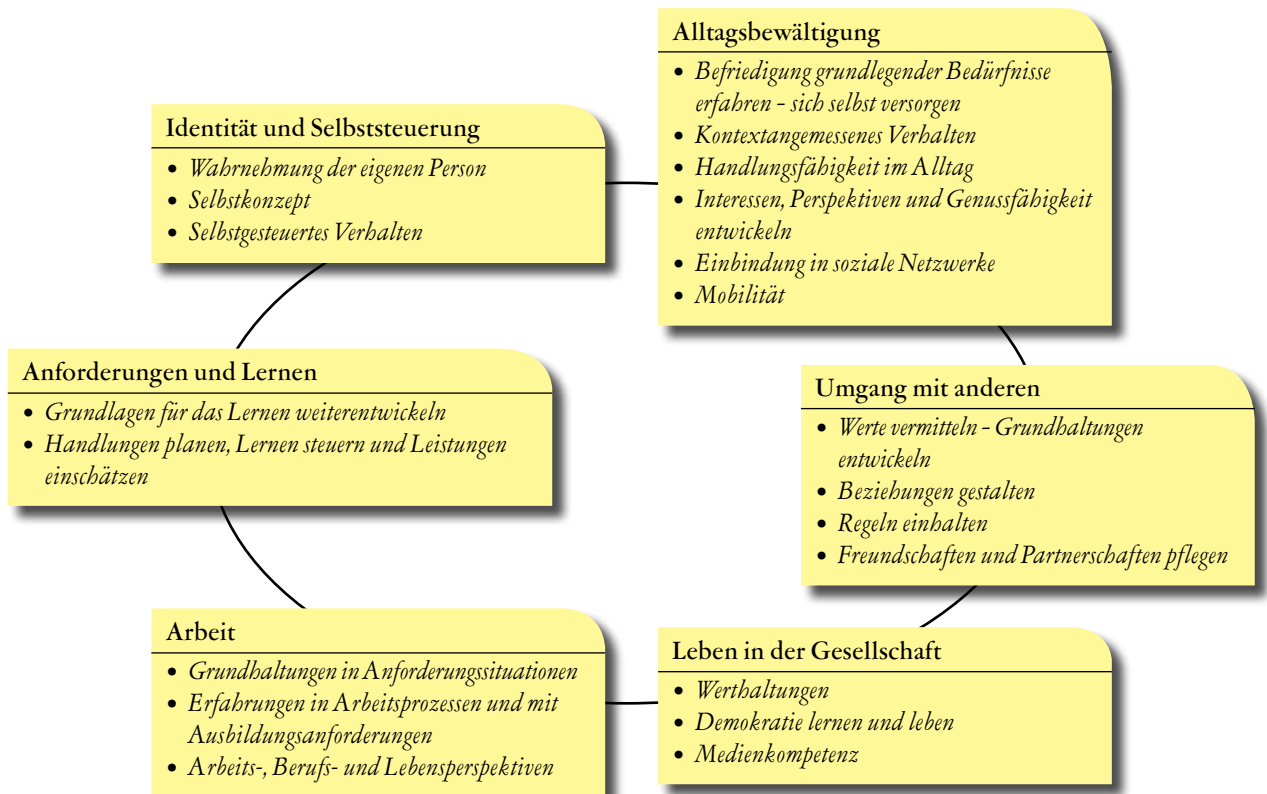
Zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer entwickelt die Schule für Erziehungshilfe eigene Konzepte. Sie stellt darüber hinaus Möglichkeiten zur Praxisreflexion zur Verfügung und gewährleistet, dass die Lehrkräfte die notwendige Distanz zu ihrem beruflichen Alltag immer wieder herstellen können.

BILDUNGSBEREICHE

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. Bildungsbereiche beschreiben zentrale Aspekte der Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler, auf die die Schule für Erziehungshilfe ihre Bildungsangebote beziehen muss. Diese Angebote leisten einen Beitrag dazu, in lebensbedeutsamen Situationen Aktivität und Teilhabe sichern zu helfen. Die Bildungsbereiche zeigen durch die genannten Verbindlichkeiten, wie die Schule Gelegenheiten schaffen kann, durch die die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, selbsttätig und selbstverantwortlich Kompetenzen zu erwerben. Entsprechend bietet die Schule pädagogisch

aufbereitete Übungsfelder und stellt Hilfestellungen zur Verfügung, damit die Schülerinnen und Schüler Verhaltensmuster, Routinen, Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln können. Dies ermöglicht den individuellen Zugang zu einem selbstbestimmten und gleichberechtigten Leben. Der Bildungsplan beschreibt grundlegende Kompetenzen, die sich an allgemeinen Bildungsanforderungen sowie den Lebensaufgaben der Schülerinnen und Schüler orientieren. Der Aufbau der anzustrebenden Kompetenzen versteht sich als Prozess, der auf den individuellen Entwicklungsstand und die aktuellen und zukünftigen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bezogen ist. Anhaltspunkte zeigen beispielhaft auf, woran sich Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erkennen lassen. Darüber hinaus geben sie Anregungen für Unterrichtsplanung, Leistungsfeststellung und Evaluation. Der Bildungsplan enthält ferner Verbindlichkeiten, die konkret Aufgaben beschreiben, mit denen sich die Schule insgesamt befassen muss, damit die Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompetenzen erreichen

ÜBERSICHT ÜBER BILDUNGSBEREICHE





INDIVIDUELLE LERN- UND ENTWICKLUNGS- BEGLEITUNG

Im Rahmen einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung werden Potenziale und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern umfassend erhoben, gemeinsam mit allen Beteiligten Entwicklungs- und Bildungsziele festgelegt, dokumentiert, überprüft und fortgeschrieben. Ziel ist es, Bildungs- und Erziehungsangebote zu gestalten, die es dem Einzelnen ermöglichen, seine Stärken und Begabungen so zu entwickeln, dass er Anforderungen bewältigen und für sich ein höheres Maß an Aktivität und Teilhabe erreichen kann.

Dieser Prozess ist als ein dialogisch und interdisziplinär gestaltetes Verfahren zu verstehen, in das neben den Erkenntnissen aus diagnostischen Verfahren gegebenenfalls pädiatrische beziehungsweise kinder- und jugendpsychiatrische Diagnosen sowie Erkenntnisse anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen, der allgemeinen Schulen, der Schulpsychologie und der Schulseelsorge beziehungsweise dem Schulpastoral einbezogen werden. Dem gesamten Prozess liegt eine systemische Betrachtungsweise zugrunde, die die Lern- und Lebensumwelt des jungen Menschen sowohl unter dem Aspekt der aktuellen Situation als auch unter dem Aspekt ihrer Entstehung differenziert analysiert und zu vorhandenen beziehungsweise zu schaffenden Ressourcen, Maßnahmen und Strukturen in Bezug setzt.

Die am Prozess Beteiligten klären Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Sie treffen Aussagen zu angemessenen Bildungs- und Entwicklungsbedingungen. Der Informationsaustausch und die gemeinsame prozesshafte Reflexion aller Bildungs- und Erziehungsangebote gewährleisten die Überprüfung vereinbarter Ziele und die Fortschreibung von Angeboten und Maßnahmen. Die Eltern und Schülerinnen und Schüler wirken daran mit. Im Rahmen der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung werden die vereinbarten Schritte und Ziele für alle an der Umsetzung Beteiligten verständlich formuliert und in geeigneter Form dokumentiert.

Bestandteil eines die gesamte Persönlichkeit stärkenden Bildungs- und Erziehungsangebotes ist der Aufbau verlässlicher und vertrauensvoller Beziehungen zu dialogbereiten Bezugspersonen. Daneben sind grundlegende Fähigkeiten in Mathematik und Sprache Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen. Dazu gehören auch Erfahrungen, die gewonnen werden aus der eigenverantwortlichen und kreativen Gestaltung des Lernens, die die

können. Teilweise richten sich die Verbindlichkeiten aber auch an die einzelne Lehrerpersönlichkeit. Die Fragestellungen sind beispielhaft und geben Impulse zur praktischen Umsetzung der Verbindlichkeiten. Deren inhaltliche Ausgestaltung klärt die einzelne Schule im Rahmen ihres Schulentwicklungsprozesses. Jede Schule für Erziehungshilfe erarbeitet sich ein Aufgaben- und Arbeitsprofil, das ständig fortgeschrieben wird und das die personellen und institutionellen Gegebenheiten des Schulumfeldes einbezieht und kooperativ nutzt.

Bezüglich der Unterrichtsfächer und der Fächerverbünde orientiert sich die Schule für Erziehungshilfe an den Bildungsplänen der allgemeinen Schulen sowie am Bildungsplan für die Förderschule und den dort beschriebenen Kompetenzerwartungen.

Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Gestalten und Lernen bietet den Schülerinnen und Schülern hierbei in besonderer Weise die Chance, ihre persönlichen Kräfte und Fähigkeiten wahrzunehmen und diese zu entfalten. Über den Erwerb von Lern- und Verhaltensstrategien, die Entwicklung von Anstrengungs- und Reflexionsbereitschaft sowie über die Entwicklung von Routinen entwickelt sich die Lernfähigkeit des Einzelnen weiter.

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT MIT ELTERN UND ANDEREN PARTNERN

Wesentlich für die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule für Erziehungshilfe ist die gemeinsame Verantwortung aller an der Bildung und Erziehung Mitwirkenden, insbesondere die der jungen Menschen und ihrer Eltern. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft setzt Offenheit, Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung voraus. Die damit verbundenen Einstellungen und Haltungen wirken sich modellhaft auf die Schülerinnen und Schüler aus. Die an der Erziehung Beteiligten erklären, welche Lern- und Erziehungsziele sie haben, wie sie sich in besonderen Situationen verhalten und informieren sich gegenseitig über



die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Um Gefühlen der Ohnmacht und des Scheiterns, Ängsten, Abwehrhaltungen und Schuldzuschreibungen auf Seiten aller Beteiligten entgegen zu wirken, steht im Zentrum der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft das persönliche Gespräch mit dem Ziel, Vorurteile abzubauen und verfestigte Einstellungen zu korrigieren. Mit dem Ziel einer Unterstützung der Kinder und Jugend-

lichen in allen Lebensbereichen werden schulische Hilfen mit den Angeboten der Jugendhilfe sowie mit sozialen und medizinischen Fachdiensten verzahnt. Regelmäßiger fachlicher und persönlicher Austausch begünstigt die Kooperation mit den Eltern, Vertreterinnen und Vertretern der sozialen Dienste sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Jugendhilfeeinrichtungen. Maßnahmen wie beispielsweise erzieherische Hilfen, Beratung und Therapie, die Begleitung von Rückschulungen und die Benennung der Prozessverantwortlichen werden gemeinsam abgestimmt.

NETZWERKE UND ÜBERGÄNGE

Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs und Bildungsangebot im Bereich des emotionalen Erlebens und des sozialen Handelns und ihre Familien haben oftmals wenig Zugang zu allgemeinen Netzwerken. In außerschulischen Erfahrungsräumen treffen die Schülerinnen und Schüler auf Menschen, die eine Vielzahl von Orientierungsmöglichkeiten und Modellen zur Lebensgestaltung bieten. Die Schule wirkt daran mit, dass für ihre Schülerinnen und Schüler ein tragfähiges soziales Netzwerk im Sozialraum entsteht. In dieses können Kirchengemeinden und Vereine, Nachbarschaftsvereinigungen und Stadtteilinitiativen, Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie anderer kommunaler Einrichtungen, aber auch einzelne engagierte Menschen eingebunden sein. Die Netzwerkbildung wird begünstigt durch die Öffnung der Schule für Partner von außen. Aufgabe der Schule für Erziehungshilfe ist es, ihre Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung und Pflege von Kontakten zu Personen, informellen Gruppierungen und Einrichtungen des Gemeinwesens zu unterstützen. Sie fördert die Ausbildung von Fähigkeiten, sich in Gemeinschaften einzubinden und in diesen mitzuwirken. Die Schule sucht nach Erfahrungsräumen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem sozialen Handeln erproben können.

Die Lebensgeschichte und Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler ist oft gekennzeichnet durch Veränderungen und Wechsel im schulischen und im außerschulischen Bereich. Geplante, aber auch nicht geplante oder gewollte Wechsel und Übergänge sind für die Schülerinnen und Schüler Chance und Risiko zugleich. Erfolgreich bewältigte Übergänge stärken das Vertrauen in die Gestaltbarkeit der Zukunft. Daher bereitet die Schule für Erzie-

Erziehungshilfe Übergänge sorgfältig vor.

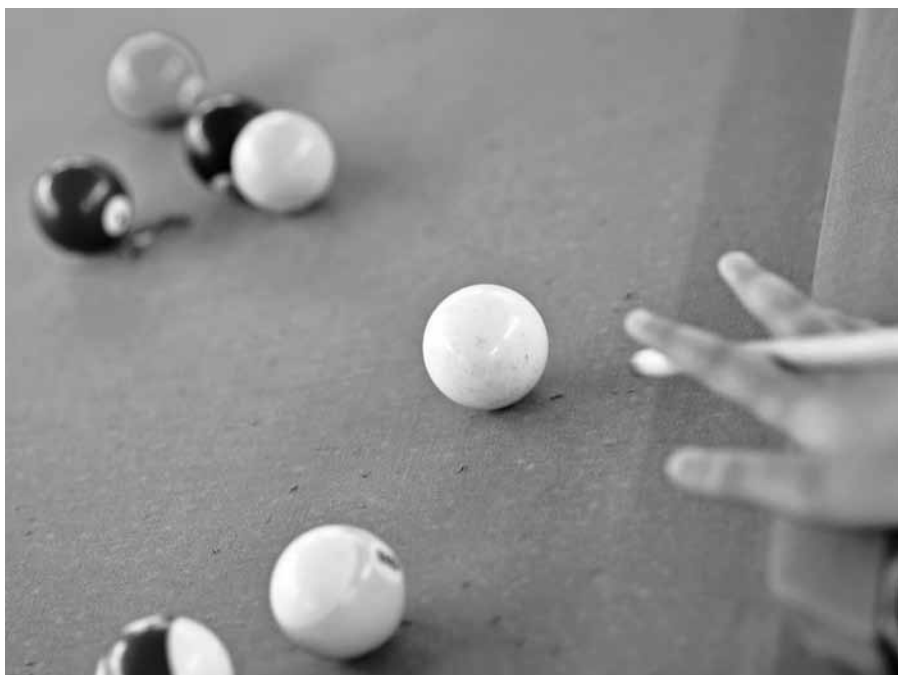
Vielfach kann Frühförderung als Angebot der Schule für Erziehungshilfe im vorschulischen Bereich dazu beitragen, dass eventuell zu erwartende oder sich abzeichnende Beeinträchtigungen der Entwicklung nicht zum Tragen kommen und Ausgrenzungen nicht stattfinden. Die Schule arbeitet deshalb mit Einrichtungen der frühen Hilfen eng zusammen und begleitet die Kinder und ihre Eltern beim Übergang in die Schule.

Um dem Anspruch ihrer Schülerinnen und Schüler auf möglichst frühzeitige Rückschulung gerecht zu werden, steht die Schule für Erziehungshilfe in engem Kontakt mit allgemeinen Schulen. Sie initiiert gemeinsame Überlegungen zu Möglichkeiten der Um- und Rückschulung ebenso wie geeignete Maßnahmen der Erprobung gemeinsamen Unterrichts, berät die Eltern sowie die Kolleginnen und Kollegen der anderen Schule und begleitet die Schülerinnen und Schüler. Hierfür entwickelt die Schule für Erziehungshilfe ihre Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungskonzepte in enger Kooperation mit den allgemeinen Schulen weiter und passt sie den Erfordernissen vor Ort an. Aber auch in Fragen der Gestaltung des Schullebens ist das enge Zusammenwirken zu suchen.

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist ein weiterer Bereich, auf den die Schule für Erziehungshilfe ihre Schülerinnen und Schüler vorbereitet und den sie begleitet. In der Berufsorientierung sowie in der Vorbereitung des Berufswahlprozesses und der beruflich-sozialen Eingliederung arbeitet die Schule für Erziehungshilfe mit der Arbeitsverwaltung, Trägern der berufsvorbereitenden und berufsbildenden Maßnahmen, beruflichen Schulen und insbesondere mit Betrieben der freien Wirtschaft zusammen. Gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten ist es, zusammen mit den Jugendlichen und den Eltern oder Dritten eine berufliche Vorbereitung und Erprobung zu ermöglichen, um eine umfassende Teilhabe am Arbeitsleben zu sichern.

Das Netzwerk zwischen vorschulischen Einrichtungen, allgemeinen Schulen, Partnern, die Angebote für junge Menschen bei Übergängen sowie in einem Sozialraum vorhalten, und der Schule für Erziehungshilfe muss im Interesse der jungen Menschen verlässlich gestaltet werden. Unterstützt wird dieser Auftrag durch das Bewusstsein aller Beteiligten, dass auch bei einem Wechsel in ein Schulangebot der Schule für Erziehungshilfe die Schülerin oder der Schüler Teil der Lebensgemeinschaft im Sozialraum bleibt und für sie oder ihn weiterhin Verantwortung zu tragen ist.

Ein solches Verständnis von Verantwortungsgemeinschaft



kann durch gemeinsame Unterrichtsvorhaben, durch gegenseitige Beteiligungen bei der Ausgestaltung des Schullebens sowie durch Vorhaben, die Gemeinschaft erleben lassen, maßgeblich unterstützt werden.

BEZIEHUNGSGESTALTUNG

Die Schule für Erziehungshilfe legt bei allen Lernprozessen besonderen Wert auf die Gestaltung der Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern, insbesondere aber auch zwischen den Lehrkräften und den Kindern und Jugendlichen. Damit ermöglicht sie grundlegende Erfahrungen wie emotionale Nähe und Verlässlichkeit. Die von den jungen Menschen herausgebildeten, von ihren Mitmenschen oft als schwierig erlebten Verhaltensweisen können als Versuche verstanden werden, mit erlebten instabilen, inadäquaten Beziehungssituationen zurecht zu kommen und sich vor belastenden oder verletzenden Erfahrungen zu schützen. Die Schülerinnen und Schüler aktualisieren ihre im Laufe ihrer Lebensgeschichte entwickelten Muster der Beziehungsgestaltung in schulischen Situationen, in ihrem Umgang mit Gleichaltrigen sowie mit Lehrkräften. Unreflektiert kann dies heftige emotionale Reaktionen bei allen Beteiligten von Ablehnung und Zurückweisung bis hin zu Selbst- und Fremdgefährdungen auslösen. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzen ab, ob sie



tation können die Lehrkräfte die für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Themen herausarbeiten. Diese werden bei der Auswahl der Unterrichtsthemen, -inhalte und -formen berücksichtigt. Voraussetzung hierfür ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich mit ihrer eigenen Biografie auseinandersetzen und sich ihrer Emotionen, Gedanken und Phantasien im Hinblick auf das Verhalten der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers bewusst werden. Die Lehrerinnen und Lehrer legen Wert darauf, die Schülerinnen und Schüler in schulische, aber auch in außerschulische Gemeinschaften einzubinden. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Fähigkeit, eigene Empfindungen und Bedürfnisse mitzuteilen und die Belange der anderen zu achten. Dies ermöglicht ihnen den Aufbau und Erhalt von Freundschaften.

die Schülerinnen und Schüler direkt mit ihrem Verhalten konfrontieren oder ob sie die Bearbeitung des Konfliktes zurückstellen.

Aufgabe der Schule für Erziehungshilfe ist es, den Schülerinnen und Schülern neue, durch Wertschätzung, Klarheit und Verlässlichkeit gekennzeichnete Beziehungs- und Interaktionsmuster erfahrbar zu machen. Das Verhalten der Lehrerin und des Lehrers wird zum Modell, an welchem die Schülerinnen und Schüler erfahren können, wie zwischenmenschliche Auseinandersetzungen und gegenseitige Verständigungen gelingen können. Mit wachsendem Vertrauen in die Tragfähigkeit ihrer Beziehungen zu den Lehrkräften, aber auch zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, werden Grenzsetzungen für die Schülerinnen und Schüler ertragbar, können angenommen und als Unterstützung begriffen werden.

Lernprozesse sind unabdingbar mit Emotionen verbunden. Die emotionalen Beziehungen der Lernenden zu für sie bedeutsamen Menschen und deren Rückmeldungen bilden eine wichtige Basis für den Zugang zu den Lerngegenständen. Anhand dieser Spiegelungen können die Schülerinnen und Schüler auch ihr Selbstkonzept weiter entwickeln. Deshalb bemühen sich die Lehrkräfte um die Schaffung einer angstfreien, wertschätzenden und das Gefühl von Schutz und Ermutigung vermittelnden Atmosphäre in der Lerngruppe.

Nur durch intensive Beobachtung, Reflexion und Interpre-

Bildungsbereich: Identität und Selbststeuerung

LEITGEDANKEN



Die Schule für Erziehungshilfe befähigt die Schülerinnen und Schüler zu einer angemessenen Steuerung ihres Verhaltens. Sie unterstützt sie dabei, eine Balance zu finden zwischen den oft widersprüchlichen inneren Impulsen und Bestrebungen sowie den vielfältigen Erwartungen von außen.

Als Grundlage dafür lernen die Schülerinnen und Schüler, sich selbst als *eigene Person wahrzunehmen*. Hierzu zählen die Wahrnehmung ihrer Körperlichkeit, ihrer Gefühle, ihrer Gedanken und Interessen. Ihre Sicht auf die eigene Biografie, ihre Zukunftsvorstellungen und -wünsche werden berücksichtigt.

Rückmeldungen von anderen zu ihrem Verhalten erleben die Schülerinnen und Schüler meist als widersprüchlich, was zu Verunsicherungen führen kann. Besonders wichtig ist es deshalb, dass die Schule für Erziehungshilfe ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem So-Sein annimmt, sie beim Aufbau eines positiven *Selbstkonzepts* unterstützt

und ihnen vermittelt, dass sie selbst und alle Menschen eine Würde besitzen, die unantastbar ist. Struktur, Rhythmus, Rituale und Regeln im Schulalltag geben Sicherheit, eröffnen neue Gestaltungsräume und setzen Grenzen. Durch Rückmeldungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer wie auch ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erfahren die Schülerinnen und Schüler eine Außensicht, die es ihnen möglich macht, sich mit ihrer Wirkung auf andere auseinanderzusetzen und sich selbst realistisch einzuschätzen. Mit zunehmendem Vertrauen erleben sich die Schülerinnen und Schüler auch in emotional stark aufgeladenen Situationen als gehalten und können sich so auf die Schule als soziales Lernfeld einlassen.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Strategien zur *Selbststeuerung* ihres Verhaltens. Hierzu stellt ihnen die Schule für Erziehungshilfe entsprechende Lern- und Erfahrungsfelder zur Verfügung. Die Kinder und Jugendlichen lernen, mit inneren und äußeren Widerständen situationsangemessen umzugehen, überschießende Emotionen und Handlungsimpulse zu kontrollieren und akute Bedürfnisse zugunsten längerfristiger Orientierung zurückzustellen.

Bildungsbereich: Alltagsbewältigung

LEITGEDANKEN

Die Schule für Erziehungshilfe unterstützt die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Eltern und anderen Erziehungspartnern bei der Bewältigung ihrer aktuellen Alltagsfragen.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren in der Schule die *Befriedigung grundlegender Bedürfnisse*. Auf dieser Basis lernen sie, auf sich selbst zu achten, und erweitern ihre Fähigkeiten *sich selbst zu versorgen*. Dazu gehört auch, andere mitzuversorgen oder für jemand anderen Sorge zu tragen. Die Schülerinnen und Schüler kümmern sich um die eigene Gesundheit und Ernährung und gestalten Wohn- und Arbeitsbereiche nach eigenen Vorstellungen und unter Berücksichtigung ihrer Möglichkeiten so aus, dass sie sich darin wohlfühlen.



Die Schule unterstützt die Kinder und Jugendlichen darin, die in unterschiedlichen Kontexten des öffentlichen und des schulischen Lebens an sie gerichteten Verhaltenserwartungen wahrzunehmen und ihr *Verhalten dem jeweiligen Kontext anzupassen*, eventuell unter Zurückstellung aktueller Befindlichkeiten. So befähigt sie die Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die Schule für Erziehungshilfe bereitet auf eine gelingende Lebensführung unter erschwerten Bedingungen vor und bietet ein geschütztes Erfahrungs- und Lernfeld, das zugleich Herausforderungen bereit hält, die vom Einzelnen zu bewältigen sind. Bei der Bearbeitung alltagsrelevanter Sachverhalte setzt sie an den Ressourcen und Bewältigungsstrategien der Kinder und Jugendlichen an. Gemeinsam mit allen Beteiligten gilt es Bedingungen zu schaffen, die die *Handlungsfähigkeit* der Schülerinnen

und Schüler *im schulischen und außerschulischen Alltag* erhalten beziehungsweise erweitern und einen Beitrag zur Erarbeitung gelingender Lösungsmuster leisten. Dadurch werden die Möglichkeiten einer aktiven Gestaltung des eigenen Lebens und einer Teilhabe an der Gesellschaft erweitert.

Unabhängig von rollenspezifischen Zuschreibungen und ihrem soziokulturellen Hintergrund bestärkt die Schule die Mädchen und Jungen darin, *eigene Interessen wahrzunehmen und Perspektiven zu entwickeln*. Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, selbstbestimmt eigene Wege, auch Irr- und Umwege, zu beschreiten. Zusammen mit außerschulischen Partnern eröffnet die Schule den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, zunehmend Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen und sich kreativ in das Gemeinwesen einzubringen.

Die Schule für Erziehungshilfe bietet ihren Schülerinnen und Schülern vielfältige Gelegenheiten für positive Sinnesempfindungen und Aktivitäten, die mit Wohlbehagen einhergehen. Hierzu gehört auch die Erfahrung, dass eine gelungene Alltagsbewältigung Genuss und Lebensfreude einschließt. Durch die Förderung von *Genussfähigkeit* als der Fähigkeit, durch eine bewusste Lebensgestaltung Wohlbefinden herzustellen und zu erleben, leistet die Schule einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der physischen und psychischen Gesundheit und fördert die Widerstandsfähigkeit gegenüber Süchten, zum Beispiel dem Missbrauch von Drogen und Medien.

Die Fähigkeit zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen ist in hohem Maße abhängig von der Einbindung des Einzelnen in *soziale Netzwerke*. Diese schafft Zugänge zu unterschiedlichen Unterstützungsressourcen wie zum Beispiel sozialer Anerkennung, Informationen, dem Aufbau nützlicher Verbindungen bis hin zum Finden von Arbeits- beziehungsweise Ausbildungsplätzen. Aufgabe der Schule ist es, die Einbindung der jungen Menschen in soziale Netzwerke zu unterstützen.

Für die Schule für Erziehungshilfe sind alle Lebensräume – also auch alle Außenräume – Bildungsräume. Leben und Lernen findet an unterschiedlichen Orten statt und bedarf dementsprechend der *Mobilität*. Der Begriff der Mobilität ist umfassend zu verstehen und reicht von elementaren Bewegungsfertigkeiten über die selbstständige Teilnahme am Straßenverkehr bis zur Überwindung größerer Entfernungen mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Die Förderung der Mobilität der Schülerinnen und Schüler verlangt partnerschaftliche Absprachen zwischen Schule und Eltern.

Bildungsbereich: Umgang mit anderen



LEITGEDANKEN

Die Schule für Erziehungshilfe bereitet die Schülerinnen und Schüler auf ein Zusammenleben mit anderen Menschen vor und unterstützt sie darin, ihre Individualität in der Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft weiterzuentwickeln. Die Schule ermutigt ihre Schülerinnen und Schüler, sich mit ihren bisherigen Beziehungserfahrungen auseinanderzusetzen und im Umgang mit anderen Menschen neue Erfahrungen zu machen, die von den *Grundhaltungen* Respekt und Wertschätzung geprägt sind. Die Orientierung an demokratischen *Werten* bestimmt die Interaktionen an der Schule für Erziehungshilfe und vermittelt den Schülerinnen und Schülern ein Modell für den Umgang mit anderen.

Im Kontakt mit anderen Menschen lernen die Heranwachsenden *Beziehungen* zu *gestalten*. Sie hinterfragen ihre Rolle, indem sie die Rückmeldungen anderer über die Wirkungen ihres Verhaltens überdenken. Die Kinder und Jugendlichen erfahren, dass Zusammenleben und Gemeinschaft gegenseitige Wertschätzung und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere voraussetzen. Durch die Erweiterung ihrer kommunikativen und sozialen Kompetenzen sind sie zunehmend in der Lage, sich sowohl mit anderen zu identifizieren als auch sich von ihnen abzugrenzen.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihre Interaktionen mit anderen in hohem Maße durch die unterschiedliche Wahrnehmung sozialer Situationen geprägt sind. Sie werden darin unterstützt, Sichtweisen von anderen gegen ihre eigenen abzuwägen und ihr soziales Miteinander auf der Basis eines zunehmenden gegenseitigen Verständnisses zu gestalten.

Das Zusammenleben in einer Gemeinschaft bedarf der *Einhaltung von Regeln*. An der Schule für Erziehungshilfe lernen die Schülerinnen und Schüler Regeln als Hilfen zu erkennen, die Sicherheit vermitteln und das Funktionieren der Gemeinschaft gewährleisten.

Die Bindung an Eltern, die Beziehung zu Lehrerinnen und Lehrern, zu fürsorglichen Erwachsenen oder anderen Kindern und Jugendlichen, die ein positives Modellverhalten vorleben, wirkt sich begünstigend auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. Die Schule unterstützt die jungen Menschen, *Freundschaften und Partnerschaften* einzugehen, tiefere Bindungen zu Mitmenschen zu entwickeln und diese zu pflegen. Die Schülerinnen und Schüler lernen mit Ängsten, Unsicherheiten und Enttäuschungen in Beziehungen umzugehen.

Bildungsbereich: Leben in der Gesellschaft



LEITGEDANKEN

Die Schule für Erziehungshilfe gibt ihren Schülerinnen und Schülern Orientierung in einer Gesellschaft, in der sie als mündige Bürgerinnen und Bürger leben und gebraucht werden. Sie bereitet die jungen Menschen darauf vor, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten und ihre Interessen zu vertreten. Die Schule bezieht die Schülerinnen und Schüler in einem klar definierten Rahmen in die Gestaltung des Schullebens ein. Sie zeigt ihnen Möglichkeiten auf, sich in einer gesellschaftlich akzeptierten Weise in das Gemeinwesen und das engere politische Umfeld aktiv einzubringen. Dadurch können sich die Kinder und Jugendlichen als wirksam erleben. Sie lernen, dass und wie individuelles Handeln Auswirkungen auf das eigene emotionale Erleben und soziale Handeln wie auch das von anderen hat. Ebenso werden sie sich bewusst, dass ihr Handeln Auswirkungen auf die Entwicklung der Gemeinschaft – in der Schule und im gesellschaftlichen Raum – haben kann.

In einem von Wertschätzung und gegenseitiger Achtung geprägten Miteinander erfahren die Schülerinnen und Schüler *Werthaltungen*, die Fragen nach Sinnggebung und Lebenseinstellungen zulassen und beantworten helfen. Sie werden angeleitet, ihr gegenwärtiges und zukünftiges Handeln auch im Hinblick auf den verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Natur zu prüfen.

Die Schülerinnen und Schüler erleben in der Schule und im Gemeinwesen Verständigungsprozesse und lernen, nach demokratischen Grundsätzen zu handeln. Über die Reflexion solcher Erfahrungsprozesse und der daraus erwachsenden Erkenntnisse werden sie ermutigt, sich in einer Gemeinschaft zu engagieren und lernen, wie sie für ihre Interessen und Rechte eintreten können. Der Grundsatz *Demokratie lernen und leben* ist Basis für die Gestaltung des gesamten Schullebens. Die freiheitlich-demokratische Grundordnung wird den Schülerinnen und Schülern als Voraussetzung für friedliches Zusammenleben und als Fundament für die Teilhabe an gesellschaftlichem und politischem Handeln bewusst.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Bedeutung unterschiedlichster Medien in einem demokratischen Gemeinwesen kennen und kritisch mit verschiedenen Medieninhalten umzugehen. Dadurch erwerben sie *Medienkompetenz*. Die Schule sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für Gefahren, die sich aus dem ungeschützten Gebrauch von Medien – insbesondere von digitalen Medien – ergeben. Sie lernen Persönlichkeits- und Urheberrechte differenziert einzuschätzen und zu beachten.

Bildungsbereich: Arbeit



LEITGEDANKEN

Die Schule für Erziehungshilfe unterstützt ihre Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung realistischer Vorstellungen im Hinblick auf eine selbstständige Lebensgestaltung. Hierzu gehört die Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt.

Um die Schülerinnen und Schüler auf eine umfassende Teilhabe an den vielfältigen Ausprägungen gesellschaftlicher Aktivitäten vorzubereiten, ist die Verbesserung der Ausbildungsreife und die Integration in Ausbildung und Erwerbsarbeit vorrangiges Ziel.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im Einsatz für die Schulgemeinschaft Sinn für bürgerschaftliches Engagement und entdecken dadurch den persönlichen und gesellschaftlichen Wert von Arbeit. In der Schule werden sie angeleitet, für sich befriedigende Kommunikations- und Sozialbeziehungen auch in Formen unbezahlter Arbeit zu erfahren und aufzubauen. So werden grundlegende Kompetenzen für ehrenamtliches Engagement angebahnt.

Die Schule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern während der gesamten Schulzeit vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Sie übernehmen verantwortungsvolle Tätigkeiten und erfahren auf diese Weise Anerkennung. Es werden *Grundhaltungen zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen* und Arbeitstugenden entwickelt. Notwendige Schlüsselqua-

lifikationen werden während der gesamten Schulzeit in realitätsnahen Arbeitsprozessen erworben.

In der schulischen Arbeit werden im Zusammenwirken mit Partnern aus der Arbeitswelt gemeinsam mit jeder Schülerin und jedem Schüler realistische *Arbeits-, Berufs- und Lebensperspektiven* entwickelt. Vielfältige Erprobungen in Realsituationen ermöglichen den jungen Menschen Orientierung über die Anforderungen und Möglichkeiten im Sektor der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. Sie lernen die Vielgestaltigkeit der Arbeitswelt ebenso kennen wie unterschiedliche Beschäftigungsformen, zu welchen neben Vollzeittätigkeiten auch Teilzeitarbeit, Zeitarbeit und geringfügige Beschäftigung zählen. Erfahrungen des Scheiterns und Neuorientierungen im Rahmen der Berufserkundung werden unter den Aspekten der selbstkritisch-konstruktiven Aufarbeitung und der Bewältigung thematisiert.

Über die Reflexion von *Erfahrungen aus Arbeitsprozessen und mit Ausbildungsanforderungen* unterstützt die Schule für Erziehungshilfe ihre Schülerinnen und Schüler bei der Planung möglicher Anschlusslösungen. Dazu bezieht die Schule Erfahrungen ihrer ehemaligen Schülerinnen und Schüler ein. Beratungsmöglichkeiten zu berufsvorbereitenden Maßnahmen und Ausbildungswegen werden frühzeitig aufgezeigt und in Anspruch genommen.

Die Schule für Erziehungshilfe initiiert eine kontinuierliche, über die Schulzeit hinausgehende individuelle Begleitung ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie verständigt sich mit den am Übergangsprozess Beteiligten über die Umsetzung von vereinbarten Entwicklungszielen und legt Übergabemodalitäten fest, die den individuellen Förderbedarf der Jugendlichen ebenso im Blick haben wie die Suche nach passenden Anschlüssen. Ziel ist es, einen möglichst reibungslosen Übergang in Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit zu sichern, aber auch Brüche aufzufangen.

Bildungsbereich: Anforderungen und Lernen

LEITGEDANKEN

Die Schule für Erziehungshilfe stellt in Kooperation mit Eltern und anderen Erziehungspartnern die Erfüllung der körperlichen, sozialen und emotionalen Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sicher. Damit schafft sie eine Basis für gelingende Bildungsprozesse.

Die Lehrkräfte respektieren die Kinder und Jugendlichen in ihrem So-Sein. Sie berücksichtigen in ihrer Unterrichtsgestaltung den engen Zusammenhang zwischen Lernprozessen und der aktuellen emotionalen Befindlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler und schaffen ein Klima, das Lernen ermöglicht. Durch die Förderung basaler Fähigkeiten und Wahrnehmungsleistungen werden weitere *Grundlagen für das Lernen entwickelt*. Die Schule fördert Sprache und Kommunikation und unterstützt damit die Entwicklung des Denkens und Lernens. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Neugier, fördern ihre Entdeckerfreude und ermutigen sie, neue Erfahrungen zu machen und Anforderungen anzunehmen. Sie verbessern dadurch die Lernmotivation und die Bereitschaft, gestellte Aufgaben zu erledigen.

Unterrichtsinhalte haben für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Bedeutung. Diese wird von Lehrerinnen und Lehrern in ihre didaktischen Überlegungen einbezogen. Durch individuell auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmte Lernangebote werden Interesse und Motivation am Lernen geweckt und erhalten. Die inneren Themen der Kinder und Jugendlichen sowie ihre aktuell und lebensgeschichtlich bedeutsamen Probleme werden aufgegriffen. Die Schule vergewissert sich, inwieweit die erworbenen Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern helfen, ihren Alltag zu bewältigen. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern werden die Lernprozesse und Lernergebnisse reflektiert und bilden so die Grundlage zur Gestaltung künftigen Lernens.

Die Schule für Erziehungshilfe bietet klare und verlässliche Strukturen, die den Schülerinnen und Schülern eine sichere Orientierung geben und sie zunehmend zur Selbstorganisation bei der Erarbeitung eines Lerngegenstandes befähigen. Sie lernen, ihr *Handeln zu planen*, ihr *Lernen zu steuern* und ihre *Leistungen einzuschätzen*. Die Schule verständigt sich über Ordnungen und Regeln, die den Schulalltag überschaubar und verlässlich machen sowie dem Einzelnen wie der Lerngruppe Schutz vor unvorhersehbaren Ereignissen und aufkommenden Ängsten bieten. Die Schule bietet Handlungsfelder an, in denen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie Verantwortung für



ihr Lernen haben. Sie entwickeln zusammen mit den Lehrkräften Lernstrategien. Diese Strategien werden mit Eltern und außerschulischen Partnern abgestimmt. Planen, Handeln und Auswerten werden dabei als Regelkreis erfahren. Durch Übung und Wiederholung erwerben die Kinder und Jugendlichen Routinen und Handlungssicherheit. Auf diese Weise erfahren sie, dass ihre Anstrengungen wirksam sind. Dies stärkt das Selbstwertgefühl und das Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit.

Die Schule sorgt dafür, dass es den Kindern und Jugendlichen zunehmend besser möglich wird, Kritik auszuhalten und konstruktiv zu verarbeiten. Sie lernen, dass Fehler und Missverständnisse nicht notwendigerweise mit einer Abwertung oder Zurücksetzung verbunden sein müssen, sondern als Lernchancen genutzt werden können. Sie erleben sich mit ihren Fehlern als von den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern angenommen und gestützt und lernen so, mit Misserfolgen immer besser umzugehen. Wertschätzung und Anerkennung ihrer Leistungen werden in für Schülerinnen und Schüler angemessener und aufrichtiger Weise vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, sich Rückmeldungen einzuholen, diese mit eigenen Bewertungen abzugleichen und so ihre Leistungen einzuschätzen und zu beurteilen. Arbeits- und Überprüfungszusammenhänge werden geschaffen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale entdecken und entfalten können. Leistungsüberprüfungen machen erkennbar, ob der Einzelne im Rahmen seiner Möglichkeiten sein Lernen weiterentwickelt. Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Erfahrungen und Fähigkeiten und machen auf diese Weise ihre Lernfortschritte sichtbar.