

Thomas Hoffmann, Jochen Montiegel, Niklas Pesth,
Manfred Weiser (Hrsg.)

BILDUNG UND ERZIEHUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG UND PSYCHISCHER ERKRANKUNG

ERFAHRUNGSBERICHTE, BEITRÄGE UND
MATERIALIEN AUS DER PRAXIS



Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung

Erfahrungsberichte, Beiträge und
Materialien aus der Praxis

Herausgegeben, eingeleitet und redaktionell bearbeitet von
Thomas Hoffmann, Jochen Montiegel, Niklas Pesth,
Manfred Weiser

Mit Beiträgen von
Julia Binder, Sebastian Jung, Michael Maucher,
Barbara Müller-Hirschle, Patrick Neuschäfer, Martin Ortleb,
Marcel Pfaff, Frank Sauter, Margit Schmid, Isabel Seeger,
Marc Seeger, Annette Uhl, Bernd Zimmermann

Impressum

Herausgeber: Dr. Thomas Hoffmann, Jochen Montiegel, Niklas Pesth, Manfred Weiser

Autorinnen und Autoren: Julia Binder, Sebastian Jung, Michael Maucher, Barbara Müller-Hirschle, Patrick Neuschäfer, Martin Ortleb, Marcel Pfaff, Frank Sauter, Margit Schmid, Isabel Seeger, Marc Seeger, Annette Uhl, Bernd Zimmermann

Satz und Gestaltung: Dr. Thomas Hoffmann

Titelbild: Paul Klee, „Das kranke Herz“ (1939)

Druck und Vertrieb: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Thouretstraße 6, 70173 Stuttgart

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

1. Auflage 2018

© Alle Rechte liegen bei den Autorinnen und Autoren.

ISBN 978-3-00-060317-4 (E-Book)

Online abrufbar unter: <http://www.schule-bw.de>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Finanziell gefördert und unterstützt durch:



Inhalt

Grußwort	3
<i>Thomas Hoffmann, Jochen Montiegel, Niklas Pesth, Manfred Weiser</i>	
Einleitung.....	5
<i>Barbara Müller-Hirschle, Margit Schmid, Isabel Seeger</i>	
Lehrerinnen und Lehrer einer besonderen Schülerschaft	11
<i>Frank Sauter, Patrick Neuschäfer, Julia Binder</i>	
Unterrichtsgestaltung	17
<i>Sebastian Jung, Michael Maucher, Annette Uhl</i>	
Begleitende Angebote	37
<i>Martin Ortleb, Marcel Pfaff, Marc Seeger</i>	
Umgang mit Gewalt und Aggression	51
<i>Barbara Müller-Hirschle, Margit Schmid, Isabel Seeger</i>	
Deeskalationsmanagement	59
<i>Sebastian Jung, Martin Ortleb, Marcel Pfaff, Marc Seeger, Annette Uhl</i>	
Freiheitsentziehende Maßnahmen.....	67
<i>Bernd Zimmermann</i>	
Organisation von Schule.....	81
<i>Bernd Zimmermann</i>	
Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit.....	87
Autorinnen und Autoren	91

Grußwort

Junge Menschen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung haben einen Anspruch auf eine ihrem Bedarf entsprechende schulische Bildung und Erziehung. Die Umsetzung dieses Anspruchs stellt die Schulen – in der Regel sind dies sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung – immer wieder vor die besondere Herausforderung, diesen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Ihre Schullaufbahn ist häufig geprägt von sehr wechselndem, unregelmäßigem und häufig unterbrochenem Schulbesuch, teilweise mit Schulausschluss aufgrund ihres Verhaltens. Eltern und Lehrkräfte fühlen sich überfordert und sehen oft nur noch den Ausweg der stationären und teilweise wiederholten Aufnahme in die Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die SBBZ haben die besonderen Bedarfe dieser Schülerinnen und Schüler und die daraus entstehenden Herausforderungen und Schwierigkeiten und ihre Unsicherheiten im Umgang mit dieser Schülergruppe bei der Schulverwaltung dargestellt und immer wieder deutlich gemacht.

Schrittweise entwickelte und erweiterte sich die Befassung mit dieser Thematik und mündete letztendlich in das durch die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg wissenschaftlich begleitete Projekt „Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung“, das nun im Sommer 2018 abgeschlossen wird. Aus einer kleinen Gesprächsrunde (2012) zwischen zwei Schulleitungen und Vertretern des Regierungspräsidiums Tübingen entstanden ab März 2013 regelmäßige Austauschtreffen mit den Schulleitungen und Lehrkräften von fünf ausgewählten (Heim-)Sonderschulen, die diese Schülergruppe unterrichten, sowie Vertreterinnen und Vertretern der Staatlichen Schulämter. Zentrale Aspekte waren dabei:

- Wie kann für diese Kinder und Jugendliche Teilhabe gesichert werden? Was heißt Bildung und Erziehung für diese Schülergruppe?
- Wie sieht die Zusammenarbeit, das Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure aus (Schule, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Therapeuten, Kostenträger, Eltern, Wohngruppe)?
- Welche Erfahrungen zu Unterrichtskonzepten gibt es und wie können sie weiterentwickelt werden?
- Welche Möglichkeiten der Unterstützung und Professionalisierung der Lehrkräfte an den privaten SBBZ und welche Übertragungsmöglichkeiten auf öffentliche SBBZ bestehen?

Nach einem Fachtag mit dem Thema „Geistige Behinderung und psychische Erkrankung“ im November 2013 wurden Arbeitsgruppen aus den beteiligten Schulen eingerichtet. Ab 2014 wurde eine wissenschaftliche Begleitung des Projektes genehmigt und mit Unterstützung des Kultusministeriums, der Pädagogischen Hochschule

Ludwigsburg, der Heidehof-Stiftung und der Lechler-Stiftung installiert. Besonders hervorzuheben ist hier das Engagement des damaligen Landesbehindertenbeauftragten Gerd Weimer, der das Vorhaben sehr unterstützte, die Akteure zusammenbrachte und so wesentlich zum Start des Projektes beitrug.

In begleiteten Hospitationsrunden und Klausurtagungen entstanden nach und nach mit großem persönlichen Engagement der Lehrkräfte der Arbeitsgruppe Texte und Erfahrungsberichte zu verschiedenen Themenbereichen, die Lehrerinnen und Lehrern an SBBZ im Umgang und im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und zusätzlicher psychischer Diagnose unterstützen und anregen sollen. Diese sind nun in der vorliegenden Materialsammlung gebündelt und stehen damit allen interessierten Lehrkräften und Schulen zur Verfügung.

Ein ganz besonderer Dank gilt den mitwirkenden Lehrkräften und Schulleitungen der beteiligten SBBZ, die sich miteinander auf den Weg gemacht, die einzelnen Themen mit großem Engagement bearbeitet haben und damit einen Einblick in ihre Arbeit geben.

Stuttgart und Tübingen im Juni 2018

Ingrid Schmid

Kultusministerium

Christina Holzmann-Gaugel

Regierungspräsidium Tübingen

Einleitung

Die hier vorliegende Textsammlung entstand im Rahmen eines fünfjährigen Modellprojekts (2013 bis 2018), das durch die Schulleiter der Heimsonderschule Haslachmühle und der Sonderschulen Mariaberg, Vertreter*innen des Kultusministeriums sowie des Regierungspräsidiums Tübingen initiiert worden ist. In Vorgesprächen wurde deutlich, dass die Suche nach pädagogischen Antworten auf die zum Teil massiven Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und einer zusätzlichen psychischen Erkrankung eine der großen aktuellen Herausforderungen an vielen Schulen ist. Bei Lehrkräften wie Schulleitungen hatten sich in der konkreten Gestaltung des Schulalltags Kompetenzen und Vorstellungen entwickelt, wie diesen Herausforderungen zu begegnen sei. Gleichzeitig bestand aber auch eine Verunsicherung, da diese Kinder und Jugendliche den schulischen Rahmen oft zu sprengen drohten. Deren zum Teil hoch aggressives, gewalttätiges, selbstverletzendes oder allgemein grenzüberschreitendes Verhalten wurde von Eltern, Lehrer*innen sowie Mitschüler*innen oft als erhebliche Belastung und Überforderung wahrgenommen, so dass ein Schul- und Unterrichtsbesuch in manchen Fällen unmöglich erschien.

In weiteren Diskussionsrunden wurde nach Möglichkeiten gesucht, die durch diese Schülergruppe aufgeworfenen Fragen noch aktiver anzugehen und mit Unterstützung durch eine wissenschaftliche Begleitung die vorhandenen Konzepte weiterzuentwickeln und die pädagogischen Bedarfe dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen möglichst umfassend aufzunehmen. In Gesprächen mit dem Landesbehinderterbeauftragten, dem Kultusministerium und dem Regierungspräsidium Tübingen wurde vereinbart, dass auch andere Sonderschulen mit Internatsunterbringung im Regierungsbezirk Tübingen, die ähnliche Schüler*innen unterrichten und betreuen, einbezogen werden sollten. Insgesamt waren an dem weiteren Modellprojekt fünf Sonderschulen beteiligt, an denen rund 800 Schüler*innen unterrichtet und betreut werden: die Camphill-Schulgemeinschaften am Bodensee (mit den Standorten Brachenreuthe, Bruckfelden, Föhrenbühl), die Don-Bosco-Schule in Meckenbeuren, die Schule Haslachmühle in Horgenzell, die Sonderschulen Mariaberg bei Gammertingen und die Schule St. Franziskus in Ingerkingen.

Im Mittelpunkt des Projekts standen drei Themenkomplexe mit jeweils drei dazugehörigen Leitfragen:

1. Themenfeld: Teilhabe und Selbstbestimmung

- a) Was bedeuten für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und einer psychischen Erkrankung „gesellschaftliche Teilhabe“, „Selbstbestimmung“ und „Empowerment“?
- b) Welcher Unterstützung und Begleitung bedarf diese Schülergruppe, um ihr Recht auf angemessene Realisierung ihrer Bildungs- und Erziehungsansprüche zu realisieren?
- c) Wo liegen deren Grenzen?

2. Themenfeld: Bildung und Erziehung

- a) Wie lassen sich vorhandene Bildungs- und Erziehungsvorstellungen für diese Kinder und Jugendlichen erweitern bzw. spezifizieren?
- b) Wie lassen sich vorhandene Unterrichtsmodelle anpassen und übertragen?
- c) Wie lassen sich die Erfahrungen der Schule für Kranke auf den Bildungs- und Erziehungsprozess an anderen Sonderschulen übertragen?

3. Themenfeld: Verhältnis von Pädagogik und Therapie

- a) Wie kann für jede*n einzelne*n Schüler*in ein stimmiges Gesamtkonzept von Pädagogik und Therapie entwickelt werden?
- b) Welche Formen der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften sind notwendig und hilfreich?
- c) Wie können pädagogische und therapeutische Ansätze wechselseitig begleitet und unterstützt werden?

Allen Beteiligten war von Anfang an klar, dass auch im Rahmen eines solchen Projekts nicht alle Fragen umfassend beantwortet werden konnten. Zum Teil sollte es die Aufgabe des Projekts sein, die Fragen zu schärfen und damit eine Annäherung an Antworten überhaupt erst zu ermöglichen. In Gesprächen und Diskussionen hatte sich gezeigt, dass auch andere Schulen bereits dabei waren, verschiedene Felder des angesprochenen Themenkreises zu bearbeiten. Ein Projektziel bestand deshalb darin, den Schulleitungen und Lehrkräften der beteiligten Schulen die Möglichkeit zu einem qualifizierten Austausch zu geben. Dieser Austausch sollte allerdings nicht auf dem Niveau der pädagogischen Anekdoten und Geschichten stehenbleiben (so wichtig diese in einem praxisorientierten Projekt sind), sondern die Chance bieten, sich von „kritischen Freunden“ befragen zu lassen und dadurch neue Perspektiven für den eigenen Schulalltag zu gewinnen. Insgesamt wurde mit dem Modellprojekt ein Schulentwicklungsprozess intendiert, der zu einer stärkeren Professionalisierung der schulischen Abläufe und des pädagogisch-therapeutischen Handelns der beteiligten Fachkräfte mit dieser Schülerschaft beitragen sollte. Ziel dabei war vor allem eine (Weiter-)Entwicklung schulischer Bildungs- und Erziehungskonzepte für diesen Personenkreis.

Um diesen Prozess professionalisiert zu gestalten, wurde von Beginn an eine wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts für notwendig erachtet. Diese sollte zum einen theoretische Impulse einbringen, zum anderen aber auch den Schulentwicklungsprozess zielgerichtet strukturieren helfen, die Reflexionsphasen begleiten und

dokumentieren sowie die erarbeiteten Ergebnisse systematisieren, verallgemeinern und – wo dies möglich war – durch kritische Rückfragen blinde Flecken in der Praxis aufdecken helfen. Dabei ging es darum, die theoretische Kraft des Praktischen und die praktische Kraft der Theorie konstruktiv zu nutzen. Im Sommer 2014 konnte mit der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule (PH) Ludwigsburg eine Kooperationsvereinbarung bezüglich der wissenschaftlichen Begleitung abgeschlossen werden, für die zwei zusätzliche 50%-Mitarbeiterstellen geschaffen wurden, von denen die eine durch das Kultusministerium und die andere durch Fakultätsmittel finanziert wurde. Neben den Eigenmitteln der Hochschule wurde die Begleitforschung zusätzlich gefördert und unterstützt durch großzügige Zuwendungen für Sach- und Reisemittel von der Lechler-Stiftung und der Heidehof-Stiftung (beide mit Sitz in Stuttgart).

Die beteiligten Institutionen und Personen sowie die Organisationsstruktur des Modellprojekts sind in Abb. 1 grafisch dargestellt:

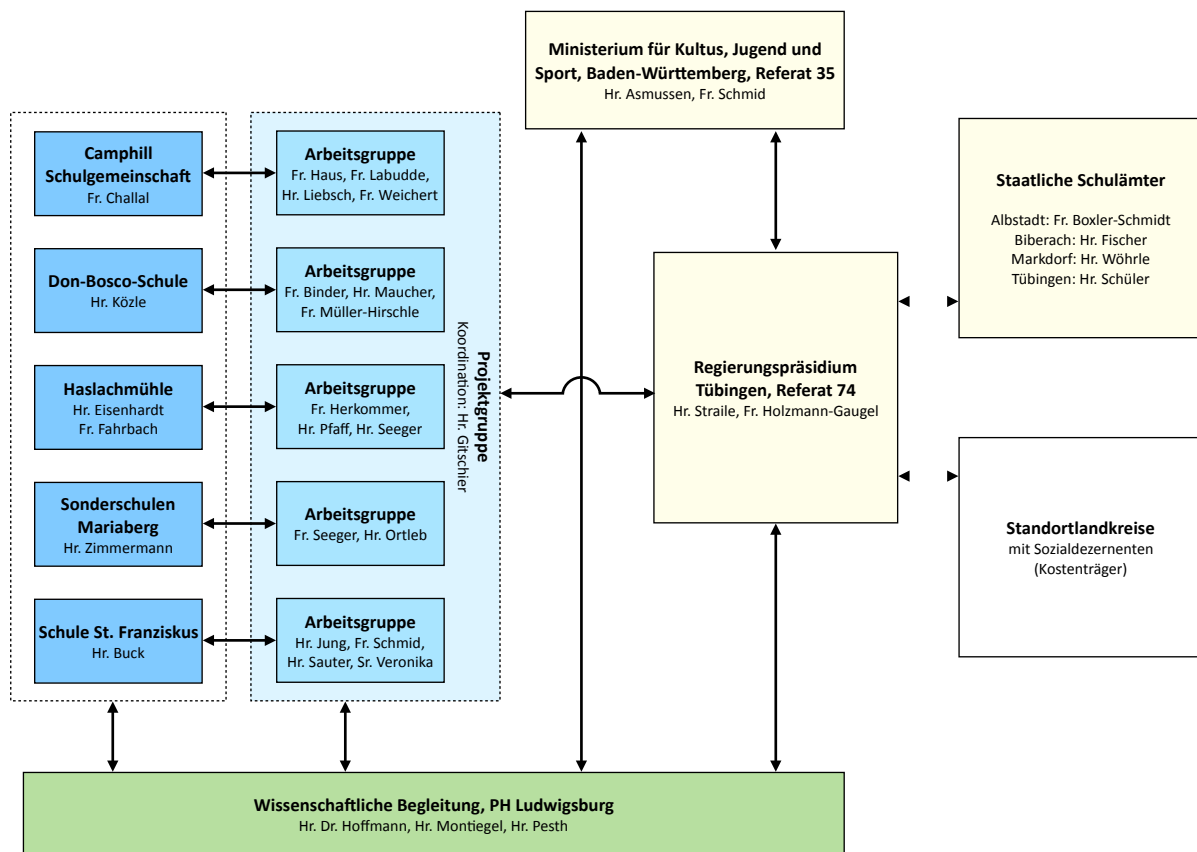


Abbildung 1: Organigramm Modellprojekt (Stand 2016)

Die Gesamtverantwortung für das Modellprojekt lag beim Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg (Referat 35), dem Regierungspräsidium Tübingen (Referat 74) und den Schulleitungen der beteiligten Projektschulen. Die Aufgabe der Projektsteuerung wurde von einer Projektkoordinationsgruppe wahrgenommen,

deren Mitglieder sich aus Vertreter*innen des Regierungspräsidiums Tübingen, der beteiligten Schulen, der wissenschaftlichen Begleitforschung und der zuständigen Staatlichen Schulämter zusammensetzten und sich in halbjährigen Abständen trafen. Das Regierungspräsidium Tübingen unterstützte und koordinierte die Aktivitäten der Projektgruppe sowohl in personeller wie materieller Sicht und vermittelte zwischen den Schulen, den Staatlichen Schulämtern, den Sozialdezernenten der Landkreise, dem Kultusministerium und der wissenschaftlichen Begleitung.

Von zentraler Bedeutung für die Arbeit im Modellprojekt war die Projektgruppe, die sich aus den Mitgliedern der Arbeitsgruppen an den beteiligten Projektschulen zusammensetzte. In der ersten Phase des Modellprojekts (vom Schuljahr 2013/2014 bis Schuljahr 2014/2015) hospitierten die Lehrer*innen aus den Arbeitsgruppen wechselseitig an jeder Projektschule und trafen sich halbjährig zum Erfahrungsaustausch, um die Rahmenbedingungen und Inhalte ihrer Arbeit zu reflektieren. Die Ergebnisse der Projektgruppe bildeten eine wesentliche Grundlage für die weitere methodische Vorgehensweise im Projekt, insbesondere für die Erarbeitung der hier vorgelegten Materialsammlung. Als verantwortliche Ansprechpartner an den Schulen waren die Mitglieder der einzelnen Arbeitsgruppen – neben den Schulleitungen und der Schulverwaltung – zugleich Motor und Träger des intendierten Schulentwicklungsprozesses und Multiplikatoren der im Modellprojekt erzielten Erkenntnisse und konzeptionellen Ideen an den beteiligten Schulen.

Wie aus den Rückmeldungen zu den Hospitationen hervorging, wurden zahlreiche Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Projektschulen deutlich: Als Gemeinsamkeiten wurden vor allem organisatorische Rahmenbedingungen genannt, wie Klassengröße, zeitliche und räumliche Organisation oder der Einsatz von Schulbegleitern. Als Unterschiede fielen neben organisatorischen Detaillösungen vor allem Unterschiede der Art und des Schweregrads der Behinderungsformen und psychischen Erkrankungen der Schülerschaft auf, sowie unterschiedliche Kooperationsmodelle zwischen Wohnbereich, Schule und therapeutischem Personal. Anregungen wurden vor allem auf dem Gebiet der konkreten Unterrichtsgestaltung mitgenommen. Insgesamt wurden die wechselseitigen Hospitationen als sehr bereichernd für alle Beteiligten wahrgenommen. Die Ergebnisse wurden zunächst in Textform zusammengefasst. Daran anknüpfend erarbeitete die Projektgruppe Eckpunkte für pädagogische Hilfen und Strategien, die – wie oben angedeutet – die Grundlage weiterer Überlegungen zur Entwicklung schulübergreifender, konzeptioneller Ideen bildeten.

Ausgangspunkt der hier vorliegenden Sammlung von Erfahrungsberichten, Beiträgen und Materialien zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und psychischer Erkrankung war die gewagte Idee, eine Handreichung „von Lehrer*innen für Lehrer*innen“ bzw. „aus der Praxis für die Praxis“ zu erstellen. Im Rahmen von drei Klausurtagungen wurden schulübergreifende Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themenschwerpunkten gebildet. Die Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung organisierten diese Treffen mit, brachten fachliche Impulse ein, beteiligten sich an den Gesprächen im Plenum und in den Arbeitsgruppen. Stellen ihre Beobachtungen, Auswertungen und Analysen zur Diskussion und

dokumentierten die Ergebnisse dieser Treffen. Gewagt erschien die Idee einer solchen Handreichung vor allem deshalb, weil die beteiligten Lehrer*innen zunächst keinerlei Vorgaben hatten, wie ein solcher Text aussehen sollte. Aufbau und Inhalt sollten vor dem Hintergrund der praktischen Beobachtungen und Erfahrungen der Projektgruppenarbeit gemeinsam entwickelt werden.

Diese gut gemeinte Idee erwies sich allerdings bald als Überforderung – nicht nur zeitlich, da alle Lehrer*innen neben der Projektarbeit auch in den unterrichtlichen Alltag und andere Schulentwicklungsprojekte an ihren Schulen eingebunden waren, sondern auch konzeptionell, weil durch die zum Teil erheblichen Unterschiede zwischen den Schulen, zwischen einzelnen Lerngruppen, aber selbstverständlich auch zwischen den einzelnen Schüler*innen, kaum generalisierbare Aussagen getroffen werden konnten, ohne die konkreten Beobachtungen und Erfahrungen der Praxis in abstrakte Verallgemeinerungen aufzulösen, die die Unterrichtswirklichkeit, die im Mittelpunkt einer Handreichung „von Lehrer*innen für Lehrer*innen“ stehen sollte, nur unzureichend widerspiegeln.

Um die Ergebnisse der Projektgruppe dennoch anderen Lehrer*innen zur Verfügung stellen zu können, wurde die Idee einer Handreichung schließlich fallengelassen und der Plan zu einer eher lockeren, aber dafür eng an den pädagogischen Praxiserfahrungen orientierten Materialsammlung entwickelt. Diese erhebt weder einen enzyklopädischen oder systematischen Anspruch, noch soll sie theoretisches Wissen aus bisherigen Lehrbüchern zusammenfassen. Die Autor*innen der einzelnen Beiträge haben stattdessen jene Themen herausgearbeitet, die sich im Rahmen des Projekts und der damit fokussierten Praxis als zentral und relevant erwiesen haben.

Anhand konkreter (situativer und schülerbezogener) Beispiele stellen die Autor*innen ihr reflektiertes Praxiswissen dar und regen damit zu eigenen Versuchen und Konzeptentwicklungen an. Die vorliegende Textsammlung beansprucht nicht, *den* „richtigen“ Weg für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung aufzuzeigen, sondern macht die vielfältigen Suchbewegungen im Feld schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse sichtbar und nachvollziehbar. Dass solche Suchbewegungen oft genug in eine Sackgasse führen oder ganz scheitern, wird keineswegs verschwiegen. Dies einzugestehen erfordert von den Autor*innen Mut und soll zugleich andere ermutigen, das eigene pädagogische Scheitern nicht als persönlichen Misserfolg, sondern als notwendiges Spannungsmoment pädagogischen Handelns zu begreifen, das nicht nur in der Arbeit mit der hier dargestellten Schülerschaft unvermeidbar ist. Die positiven Erfahrungen mit bestimmten Konzepten und Herangehensweisen sollen die Leser*innen dazu anregen, sich mit ihren Kollegien – im Sinne der kollegialen Lerngemeinschaften – auf den Weg zu einer veränderten Praxis zu machen, in der die isolierenden Bedingungen, die Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung in ihren Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten oftmals stark einschränken, möglichst aufgehoben sind.

Die einzelnen Beiträge der Materialsammlung wurden innerhalb der Projektgruppe intensiv diskutiert und an mehreren gemeinsamen Redaktions- und Reflexionstagen

überarbeitet. Die schriftliche Endredaktion der Beiträge haben die vier Herausgeber übernommen. Die entstandenen Texte werden inhaltlich allein von den jeweiligen Autor*innen verantwortet und geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wider.

Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle denjenigen, die das Modellprojekt und damit die Entstehung dieser Broschüre möglich gemacht und das Gesamtvorhaben und dessen wissenschaftliche Begleitung über die Jahre unterstützt haben (in alphabetischer Reihenfolge): Sönke Asmussen (Kultusministerium BW), Michael Brenner (Heidehof-Stiftung), Bernhard Buck (Schule St. Franziskus), Silvia Challal (Camphill Schulgemeinschaften), Bernd Eisenhardt (Haslachmühle), Sonja Fahrbach (Haslachmühle), Alexandra Findeis (PH Ludwigsburg), Michael Flaig (Paul-Moor-Schule), Franz Gitschier (Don-Bosco-Schule), Dieter Hauswirth (Lechler-Stiftung), Dr. Mirjam Hoffmann (TU Dortmund), Christina Holzmann-Gaugel (RP Tübingen), Prof. Dr. Jörg Michael Kastl (PH Ludwigsburg), Manfred Kohler (Don-Bosco-Schule), Wolfgang Közle (Don-Bosco-Schule), Piet Niermann (Haslachmühle), Prof. Dr. Wolfgang Mack (PH Ludwigsburg), Alexander Märkle (SBBZ Mariaberg), Dr. Judith Riegert (HU Berlin), Ingrid Schmid (Kultusministerium BW), Joachim Scholz (Camphill), Prof. Dr. Ursula Stinkes (PH Ludwigsburg), Bernhard Straile (RP Tübingen), Prof. Dr. Rainer Trost (PH Ludwigsburg), Cornelius & Panouyeh Weichert (Camphill Schulgemeinschaften), Gerd Weimer (ehem. Landesbehindertenbeauftragter).

Lehrerinnen und Lehrer einer besonderen Schülerschaft

„Im professionellen Umgang mit benachteiligten, behinderten, aggressiven, psychisch kranken ... Kindern wollen wir versuchen, das Verhalten der Kinder zu verstehen – ohne damit einverstanden sein zu müssen.“

Marcus Adrian

Eigenschaften guter Lehrkräfte

„Welche Eigenschaften sollte eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer schwieriger Schülerinnen und Schüler idealerweise besitzen?“ lautete die Fragestellung, mit der das Kollegium einer teilnehmenden Projektschule sich in der wöchentlichen Team-Zeit beschäftigte. Die Lehrkräfte wurden gebeten, im Sinne eines Brainstormings Charaktereigenschaften zu nennen, die sie für die Arbeit mit geistig behinderten Schüler*innen mit zusätzlicher psychiatrischer Diagnose bzw. für die Arbeit mit Schüler*innen mit auffallendem Verhalten als wichtig erachteten. Insgesamt nahmen 24 Kolleg*innen an der Aktion teil. Jede/r konnte so viele Eigenschaften nennen, wie sie bzw. er wollte. Im Folgenden sind die Eigenschaften aufgezählt, die eine auffallende Häufung hatten und somit als besonders geeignete oder wichtige Eigenschaft einer Lehrerin bzw. eines Lehrers gewertet werden könnten, die bzw. der mit der genannten Schülerschaft arbeitet:

Erster Platz: Humor (zwölf Nennungen)

Ein von einer gewissen Leichtigkeit geprägter Umgang mit schwierigen Schüler*innen scheint den Kolleg*innen in ihrer täglichen Arbeit zu helfen. Immer wieder erleben wir, wie wichtig „lockere Sprüche“ sein können. Die Lehrkraft durchbricht mit derlei Kommentaren die erwartete Regelmäßigkeit einer Krise und sorgt für Verblüffung, was erfahrungsgemäß ausreichen kann, um einer aggressiven Situation ihre Spitze zu nehmen.

Ein Schüler ist beispielsweise im Begriff, einen Stuhl zu werfen. Die Lehrerin hält ihn nicht davon ab oder weist auf mögliche Gefahren hin, sondern sagt: „Bevor hier die Stühle fliegen, noch kurz etwas Wichtiges...“ – gespanntes Innehalten – „...Wer Stühle werfen kann, muss in jedem Fall vorher die zwölf Monate aufzählen können.“ Die Mitschüler lachen, die Spannung löst sich.

Der kollegiale Austausch bzw. die Aufarbeitung schwieriger Situationen im Unterricht gemeinsam mit den Kolleg*innen ist ein wichtiger Bestandteil unserer täglichen Arbeit. Es hilft, anstrengende Situationen aus der vergangenen Stunde in der Pause im Lehrerzimmer loszuwerden. Auch hier spielt Humor eine Rolle. Es kann befreiend sein, gemeinsam über die anstrengenden Eigenheiten einer Schülerin bzw. eines Schülers oder über eine Situation zu lachen, die unsere Nerven zuvor fast zum Zerreißen gebracht hat. Dabei geht es uns nicht darum, die Schüler*innen auszulachen, oder ernste Situationen „wegzulachen“, also den Ernst der Lage zu verkennen. Es geht vielmehr um eine gewisse Leichtigkeit im Umgang mit dem herausfordernden Verhalten. Vieles können wir sowieso nicht ändern, sondern müssen es einfach aushalten. Warum es dann nicht leichtnehmen?

Zu der Eigenschaft einer gewissen Lockerheit und Heiterkeit zählen wir zusätzlich die Fähigkeit, auch mal „Fünfe gerade sein zu lassen“. Nicht alles unter dem – zugegebenermaßen wichtigen – Aspekt der pädagogischen Konsequenz zu betrachten, hilft immer wieder, Konflikte nicht eskalieren zu lassen. Auch wenn die Regel gilt: „Wir verletzen niemanden, auch nicht mit Worten“, kann es beispielsweise hilfreich sein, hin und wieder unflätige Worte zu überhören und damit keinen neuen Konflikt zu erzeugen.

Zweiter bis fünfter Platz: Zuverlässigkeit/ Verbindlichkeit, Empathie, liebevolle Strenge und Strukturiertheit (jeweils fünf Nennungen)

Wir haben es mit Schüler*innen zu tun, die oftmals nach Halt suchen. Eine 12-jährige Schülerin lebt in instabilen familiären Verhältnissen abwechselnd bei Mutter und Vater. Die Aufenthaltsdauer ist nicht klar geregelt, sondern wirkt für Außenstehende beliebig. Weil der Vater arbeitet oder außer Haus ist, ist das Mädchen am Nachmittag und häufig auch am Abend oder in der Nacht für ihre drei kleinen Geschwister verantwortlich. Zwar gibt es immer wieder wechselnde Partnerinnen des Vaters. Diese sind aber nicht in der Lage, erzieherische Verantwortung zu übernehmen. Die häusliche Situation, die die Schülerin bei der Mutter vorfindet, ist ähnlich.

Es gibt kein erzieherisches Regulativ, weder durch die Mutter, noch durch den Vater. Dies führt unter anderem dazu, dass sich das Mädchen abends beliebig lange in der Stadt aufhalten kann und sich mit nicht altersentsprechenden Bekannten umgibt. Morgens kommt sie oft völlig übernachtigt in die Schule und hat bereits ihren ersten handfesten Familienkrach hinter sich. Die Schule scheint an vielen Tagen der einzige Ort zu sein, an dem das Mädchen zuverlässige Bezugspersonen trifft, die einen strukturierten, täglich gleichen Rahmen (Morgenkreis, Frühstück, Lernphase, Mittagessen, Freizeit) mit immer gleichen Regeln (etwa: Schulbesuch ist Pflicht für jeden, bei Nichteinhalten wird die versäumte Zeit nachgeholt) schaffen. Obwohl die Schülerin sich über die strenge Lehrerin beklagt, spürt die Lehrerin deutlich die Zuneigung des Mädchens. Solche Erfahrungen zeigen uns, wie wichtig es ist, den Schüler*innen einen zuverlässigen, strukturierten Unterrichtsrahmen zu schaffen, in dem Regeln gelten, deren Einhaltung eingefordert wird.

Ein Team hat sich schließlich auch mit der Frage befasst, welche Eigenschaften ein schlechter Lehrer für diese Schülergruppe besitzt. Folgende Eigenschaften wurden dabei genannt: ungerecht, hysterisch, distanzlos, unflexibel, verbissen, unpünktlich, egozentrisch und frustriert.

Kompetenzen

Ein *positives Menschenbild* ist die Grundlage unserer täglichen Arbeit. Neben der Unantastbarkeit der Würde jedes Menschen sowie dem Respekt vor der individuellen Persönlichkeit ist uns in unserer täglichen Arbeit besonders wichtig, das Verhalten unserer Schülerinnen als sinnhaft zu verstehen und zu akzeptieren, ohne – wie im Eingangszitat von Marcus Adrian ausgedrückt – „damit einverstanden sein zu müssen.“ Daraus folgt auch, dass wir uns bemühen, das Verhalten der Schüler*innen nicht zu bewerten, sondern es als Ausdruck ihrer momentanen Lebenssituation zu sehen.

Ein 10-jähriger Schüler wird immer häufiger auffällig. Er stört den Unterricht durch unflätige Zwischenrufe oder Körpergeräusche, verweigert die Mitarbeit, macht sich auf Kosten der Schwächeren in der Klasse lustig. Vor allem in offenen Situationen wie der großen Pause, wo die Schüler*innen mehr Freiraum haben als im Klassenzimmer, kommt es zu Konflikten in Form von verbalen oder tätlichen Übergriffen. Im Elterngespräch stellt sich heraus, dass der Schüler einen sexuellen Übergriff hinter sich hat.

Wir können diesen Übergriff nicht ungeschehen machen. Und das Verhalten des Schülers bleibt anstrengend und an vielen Stellen inakzeptabel. Aber das Wissen um die schwierige private Situation verändert unsere Sichtweise auf den Jungen.

Wertschätzung ist heute ein beliebter Begriff, der vielfach inflationär verwendet wird. Dennoch scheint uns ein wertschätzendes Miteinander aller am Schulleben beteiligter Personen die Grundlage einer guten Zusammenarbeit zu sein. Hierbei müssen wir oft in Vorleistung gehen und jeder Schülerin bzw jedem Schüler jeden Tag eine neue Chance geben. Sinnvoll ist auch die Entwicklung der Fähigkeit, Verhaltensweisen herausfiltern zu können, die Wertschätzung zum Ausdruck bringen, weil diese oft durch das viel beeindruckendere, negative Verhalten überlagert werden.

So kam ich beispielsweise ein klein wenig besser klar mit dem Verhalten von Markus, der in seiner anstrengendsten Phase wirklich jeden Unterricht verhinderte, seine Klassenkameraden und mich übel beleidigte oder im Adventsmorgenkreis die Kerzen ausspuckte, als mir auffiel, dass er mich als einziger Schüler der ganzen Schule morgens von sich aus grüßte und somit die alte Knigge-Regel berücksichtigte: „Der Jüngere grüßt den Älteren zuerst“. Außerdem verwendete er konsequent meinen – mir bis dahin eher unangenehmen – Doppelnamen und machte damit Schule: Weil er innerhalb der Klasse, aber auch innerhalb der ganzen Schule eine bedeutende Vorbildfunktion innehatte (als einer der schwierigsten Schüler wurde er in einem Schuljahr zum Schulsprecher gewählt – allerdings auch schnell wieder abgewählt), orientierten sich einige andere, ebenfalls herausfordernde Schüler an seinem Morgengruß

und begrüßten mich, bevor ich etwas sagen konnte, mit meinem vollständigen Namen. Inzwischen mag ich meinen Doppelnamen.

Psychische Stabilität, sowie *Geduld* und *gute Nerven* haben wir nicht immer. Trotzdem erleichtern sie unsere Arbeit grundsätzlich. Dies spüren wir etwa dann, wenn wir die Geduld nicht aufbringen können, die immer wiederkehrenden Sätze eines Autistischen Schülers auszuhalten. An vielen Tagen können wir ihn in seinem „So-Sein“ akzeptieren und hören über seine echolalische Frage hinweg, wann denn endlich Weihnachten sei. Eine Frage, von der wir wissen, dass auch die plausibelste Antwort, das perfekte TEACCH-Kärtchen mit einer visuellen Problemlösung oder das Abstreichen der Tage auf dem Kalender keine Lösung ist. Das Bedürfnis nach zeitlicher Struktur gehört zur Eigenheit des Schülers. Es kann passieren, dass uns der Kragen platzt, weil wir schlecht geschlafen haben. Das ist menschlich. Und morgen ist wieder ein neuer Tag.

Unsere Schüler besitzen einen „siebten Sinn“ wenn es darum geht, wie authentisch wir mit ihnen umgehen. Sie spüren, unabhängig von ihrem kognitiven Leistungsvermögen, ob wir in unserem Handeln und unserer Haltung ihnen gegenüber aufrichtig sind.

Oft erfordert eine unterrichtliche Situation das Zurücknehmen der eigenen Emotionalität. Wir finden uns in einer höchst emotionalen Situation wieder, die zwar nicht von uns ausgeht, in die wir uns nicht hineinmanövrieren würden, in der wir dann aber mit Haut und Haaren „drinstecken“. Wenn ein Schüler etwa in einer für ihn angespannten Situation uns selbst oder einen uns nahestehenden Menschen durch eine verbale Äußerung in den Konflikt einbezieht, lässt uns das nicht an allen Tagen kalt. Gleichzeitig sind das Wissen um unsere persönlichen Grenzen und der Schutz dieser Grenzen wichtig.

Als ich einmal am Morgen vor der ersten Stunde in einen handgreiflichen Konflikt zwischen zwei Schülern einschritt, schrie mich einer der beiden Schüler an: „Halten Sie sich da ´raus, Sie verdammte Hure! Ficken Sie doch Ihre Mutter!“ Auch wenn ich wusste, dass dies Ausdruck höchster innerer Anspannung des Jungen war, machte mir dieser Kommentar etwas aus und ich empfand ihn als Beleidigung. Hier ist ein professioneller Umgang mit der Situation gefragt, zu der es gehört, meine persönliche Betroffenheit hintenanzustellen. Das soll nicht heißen, dass man diese nicht zeigen oder artikulieren darf. In dieser speziellen Situation war es zunächst meine Aufgabe, größere Verletzungen zu verhindern und die beiden Raufbolde zu trennen. Viel später am Schulvormittag, als sich die Situation beruhigt und der Konflikt zwischen den beiden Schülern geklärt hatte, suchte ich den Kontakt zu dem betreffenden Schüler und sagte ihm, dass er mich mit seinen Worten getroffen hatte. Er zeigte keine Reaktion. Die üblichen schulinternen, pädagogischen Sanktionen folgten, der Schüler bekam eine „Rote Karte“, weil er klar eine Grenze überschritten hatte. (Bei drei „Roten Karten“ folgt zunächst ein Elterngespräch mit Rektor und Lehrerin, bei weiteren drei „Roten Karten“ bekommt der Schüler einen Tag Unterrichtsausschluss). Auch wenn unsere persönlichen Grenzen überschritten wurden

und wir uns eine Entschuldigung wünschten, müssen wir uns in manchen Fällen mit dem üblichen Verfahren zufriedengeben.

Niemand kann auf Dauer allein mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die Bereitschaft, *im Team zusammenzuarbeiten* spielt eine wichtige Rolle im Alltag. Der Austausch, aber auch die unterschiedlichen Kompetenzen und Stärken der einzelnen Lehrer*innen und Therapeut*innen, bereichern und erleichtern den Umgang mit den Schüler*innen. Ihr Verhalten und ihr „So-Sein“ erfordern immer wieder eine Verteilung der Arbeit auf mehrere Schultern. Dazu ist *Gesprächsbereitschaft* notwendig, ebenso wie die Offenheit zur *Reflexion der eigenen Person*.

Gute *Unterrichtsvorbereitung* ist unerlässlich. Sie ermöglicht uns auch, die nötige *Flexibilität* im Hinblick auf die Unterrichtsziele, Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsdurchführung an den Tag zu legen. Nicht zuletzt erfordert auch jede Krisensituation Flexibilität. Nicht für jede Situation passt der vereinbarte Notfallplan oder andere festgelegten Maßnahmen. Manchmal müssen wir ganz anders handeln, als gedacht, um möglichst deeskalierend handeln zu können.

Goldene Regeln gegen Stress

Die Arbeit mit der besonderen Schülerschaft ist interessant, macht Spaß, ist aber auch anstrengend. Wir haben dargestellt, wie man mit der beruflichen Belastung umgehen kann. Abgesehen von der pädagogisch-didaktischen Herangehensweise hilft uns immer wieder die Auseinandersetzung mit einer übergeordneten Perspektive in Form von prägnant formulierten Sätzen. Wir erkennen uns wieder in dem, was ein anderer geäußert hat. Wir fühlen uns unterstützt in unserer Empfindung. Manchmal bringen uns Texte ins Nachdenken und dadurch einen – vielleicht sogar entscheidenden – Schritt weiter.

Die nachfolgend aufgeführten „Goldenen Regeln gegen Stress“ bilden eine solche Perspektive kurz und bündig ab. Sie sind für uns bei der täglichen Arbeit immer wieder neu von Bedeutung. Ein Kollege hat die Sätze vor circa 20 Jahren in einer Zeitschrift entdeckt und ausgeschnitten. Bis heute hängen sie über seinem Schreibtisch. Auch wenn der Urheber dieser Zusammenstellung nicht mehr ausfindig gemacht werden kann, so sollen sie doch hier ihren Platz finden:

1. Beißen Sie sich nicht an jeder Kleinigkeit fest, sondern unterscheiden Sie Wichtiges von Unwichtigem.
2. Bewerten, urteilen und richten Sie nicht. Gestatten Sie, dass andere anders denken und fühlen.
3. Versuchen Sie nicht ständig, alles und jedes im Griff zu behalten.
4. Begreifen Sie Belastungen als Herausforderungen mit Entwicklungsmöglichkeiten.

5. Pflegen Sie ihre Ideale, aber machen Sie ihre Träume nicht zur Messlatte. Erfolgserlebnisse setzen voraus, Realitäten zu akzeptieren.
6. Erlernen Sie die Kunst, nein zu sagen, ohne den anderen Menschen zu verletzen.
7. Lernen Sie zu verzeihen. Statt sich mit kräftezehrenden Gefühlen des Ge-kränkt-Seins zu belasten, sollten Sie unerfreuliche Begegnungen nach sachlicher Analyse ad acta legen.
8. Lachen Sie, soviel Sie können.

Literatur

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2010): „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München: Reinhardt.

Schatz, H. & Bräutigam, D. (2012): „Locker bleiben“. Sozialtraining für Schüler mit sonderpädagogischen Handlungsbedarf. Dortmund: Borgmann Media.

Stewart, J. (2002): Wut-Workout: Produktiver Umgang mit Wut. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Tausch, R. (1996): Hilfen bei Stress und Belastungen. Reinbek: Rowohlt.

Unterrichtsgestaltung

Praxisbeispiel „Tobias: Das kann ich nicht!“

Tobias (13;5 Jahre) kommt als Notaufnahme Ende des Schuljahres von einer staatlichen Schule (SBBZ geistige Entwicklung) an unsere Einrichtung. Zuhause und in der Schule hat sich die Situation zugespitzt. Auch Tobias erlebt nach Aussagen der Mutter die Situation als sehr belastend. Er äußert den Wunsch, in ein Heim zu ziehen. Die Konflikte mit seinen Geschwistern sind für ihn unerträglich. Er muss von seinen Geschwistern viel „einstecken“, sagt die Mutter. Zudem unterliegt Tobias in der Schule laut Aussagen der Lehrer*innen massiven Stimmungsschwankungen, die ein unterrichtliches Arbeiten kaum mehr möglich machen. Seine Lehrerin wird täglich von ihm beschimpft und bedroht. So droht er beispielsweise mit einem Messer und sagt: „Ich mache dich tot!“ Im Unterrichtsalltag zeigt er bisweilen eine äußerst geringe Frustrationstoleranz und eine extreme Unruhe. Tobias ist zu dieser Zeit in psychiatrischer Behandlung. Seine Medikation (Medikinet retard 20mg-10mg-20mg) wird von den Lehrer*innen als unzureichend empfunden. Tobias ist das dritte von fünf Kindern. Von Tobias' leiblichem Vater ist die Mutter getrennt. Sie hat das alleinige Sorgerecht und lebt mit dem Vater der jüngeren Kinder zusammen. Kontakt zu Tobias' leiblichem Vater besteht zum damaligen Zeitpunkt nicht. Sein Vater ist alkoholabhängig. Es besteht der Verdacht auf Kindesmisshandlung. In späteren Berichten wird von einer Bindungsproblematik berichtet. Bei einer Testung mit dem HA-WIK-IV im Alter von 12;6 erreicht er einen Gesamt-IQ von 50. Die Ergebnisse liegen im weit unterdurchschnittlichen Bereich.

Bei seiner Ankunft in der Schule traut Tobias sich nicht in das Klassenzimmer. Diese Schwellenangst zeigt sich auch später in anderen Situationen. Durch motivierende Ansprache lässt er sich schließlich überzeugen, ins Klassenzimmer zu kommen, jedoch verdeckt er sein Gesicht mit seinem Pullover. In den folgenden Wochen reagiert der Junge auf sämtliche Anforderungen mit Abwehr und Verweigerung. Er sagt immer wieder: „Das kann ich nicht!“ Auf der anderen Seite wird er immer wieder laut. Zum Teil wird er auch körperlich aggressiv, indem er auf Gegenstände schlägt oder andere Schüler*innen und mitunter auch Lehrer*innen schubst. Seine Wortwahl ist in solchen Situationen zudem grenzüberschreitend. Eine Zusammenarbeit mit anderen Schüler*innen gelingt nur mit starker Strukturierung und Lenkung durch die Lehrperson (u.a. verbale Anleitung, Mediation zwischen den Schüler*innen, Konfliktmanagement, Impulssetzungen, etc.). Immer wieder gibt es Konflikte. Darauf reagiert Tobias meist mit verbaler und körperlicher Aggression dem/der

entsprechenden Schüler*in gegenüber. In Pausensituationen oder anderen offenen Situationen tritt dieses Verhalten verstärkt auf.

Vor diesem Hintergrund werden von Seiten der Lehrkräfte im Lauf der Zeit folgende Ziele für Tobias formuliert:

- Aufbau einer motivierten Arbeitshaltung
- Aufbau des Selbstvertrauens und Nutzung adäquater Bewältigungsstrategien
- Aufbau eines Regelbewusstseins.

Ist Tobias mit Unterrichtsinhalten überfordert?

Auf unterrichtlicher Ebene zeigen sich Probleme hinsichtlich der Ausdauer, Geduld und Motivation für schulische Inhalte. Zunächst ist Tobias nicht bereit, sich auf Unterricht einzulassen. Seine große Abwehrhaltung resultiert möglicherweise aus einem andauernden Frustrationserlebnis, nicht genug leisten zu können. Unserer Ansicht nach wurde er an der vorherigen Schule permanent überfordert. Indiz dafür sind Arbeitsunterlagen von der anderen Schule, die er mit der Schultasche in die Schule bringt. Aufgrund seines tatsächlichen Alters und seiner sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten wird Tobias nach unserer Einschätzung vermutlich deutlich überschätzt. Immer wieder verweigert er Arbeitsanweisungen und -aufträge. Seine Motivation im Hinblick auf die Kulturtechniken in den Fächern Deutsch und Mathematik ist äußerst gering. In vielen Situationen fällt auf, dass Tobias nicht warten kann oder „will“. Treten bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen Probleme auf, so ist Tobias sehr schnell frustriert und verweigert die Weiterarbeit. Er sagt immer wieder „Das kann ich nicht“ und traut sich von sich aus nicht an die Bearbeitung der Aufgaben heran.

Daher erscheint es logisch, dass er sich in diesen Situationen zunächst tatsächlich überfordert fühlt und die Situationen mit seinem Verhalten vermeiden will. Auf Veränderungen im Tagesablauf reagiert Tobias zudem mit Verunsicherung und Abwehr. Ihm fällt es schwer, verbalen Unterrichtssequenzen zu folgen. Bei visueller Unterstützung gelingt ihm das besser. Die Aufgabenstellung muss für ihn überschaubar und machbar sein, damit er überhaupt an die Arbeit gehen kann. So spielt es beispielsweise durchaus eine Rolle, ob sich in Mathematik vier oder sechs Aufgaben auf einem Blatt befinden. Es werden daher zunächst nur zwei bis drei Aufgaben bereitgestellt, die dann bei Bedarf erweitert werden.

Nachdem sich seine Motivation verbessert hat, wird auch der Anspruch erhöht, welcher an ihn gestellt wird. Wie aus den Akten ersichtlich wird, erhielt er zuvor Angebote, die sehr stark von ihm selbst bestimmt wurden. Dadurch wurden wenige Anforderungen an ihn gestellt. In Konfliktsituationen bekam er dort eine Auszeit, die durch eine Lehrperson begleitet wurde. Dadurch hat sich unserer Ansicht nach sein Abwehrverhalten jedoch verstärkt, da er in eine für ihn angenehme Situation ausweichen konnte. Längeres Arbeiten an unterrichtlichen Inhalten war Tobias somit nicht mehr gewohnt. Durch Motivation und Unterstützung gelingt ihm die Bearbeitung zunehmend besser. Er muss daher langsam an das Arbeiten an unterrichtlichen Inhalten gewöhnt werden. Darüber hinaus wird eine positive Verstärkung fehlerhaften

Verhaltens von unserer Seite vermieden. Er muss die Aufgaben auch bei Fehlverhalten zu Ende ausführen oder die Zeit nach Unterrichtsende nachholen. Gleichzeitig wird das ausdauernde Arbeiten am Unterrichtsgegenstand durch Lob und ein Belohnungssystem positiv verstärkt. Nach Sichtung der Schulberichte und Einblick in die Lernhilfen der vorherigen Schule wird zudem deutlich, dass Tobias Material angeboten wurde, welches ihn tatsächlich überforderte. Wir sind bestrebt, ihm nun Lernhilfen bereitzustellen, die seinem Niveau entsprechen. Unsere Absicht besteht darin, seine Motivation zu fördern, indem wir Frustrationserlebnisse vermeiden bzw. stark reduzieren. Seine Motivation am unterrichtlichen Lernen ist dadurch schon nach kurzer Zeit deutlich gestiegen. Von sich aus hat er nun zunehmend mehr Freude am Lernen. Besonderes Interesse zeigt Tobias bei der Arbeit mit den Medien Computer, Internet, iPad und Film. Sehr schnell wird klar, dass Tobias viel mehr kann, als er denkt.

Feedback-Kultur im Team, um Unterricht ständig anzupassen

Die Feedback-Kultur dient der Professionalisierung des Unterrichts mit Tobias. Unser Lehrerteam gibt sich ständig wechselseitig Rückmeldung darüber, wie der Unterricht wahrgenommen wird. So kommt auch zur Sprache, wenn das Unterrichtsmaterial, die Lehrersprache oder der Unterrichtsverlauf als überfordernd für die Schüler wahrgenommen werden. Im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Teambesprechungen wird der Umgang mit Tobias so ständig reflektiert. Die Teambesprechungen erstrecken sich über 30 Minuten. Rückmeldungen im Team sind unserer Erfahrung nach ein wichtiger Bestandteil, da sie als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung dienen. Unter anderem können in der Betrachtung von Krisensituationen (z.B. durch Videoanalyse oder Fremdbeobachtung) eigene Anteile reflektiert und das pädagogische Handeln besser geplant werden. Im Rahmen kollegialer Fallbesprechungen, die an unserer Schule dreimal im Schuljahr stattfinden, können weitere Meinungen und Impulse von anderen Kollegen eingeholt werden. Die gegenseitige Unterstützung wirkt entlastend für schwierige Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Strukturierung des Tagesablaufs

Die Tagesstruktur für Tobias ist gleichbleibend. Die Vormittage haben stets dieselbe Struktur: Morgenkreis, Fachunterricht (Sprache-Deutsch oder Mathematik), Vesperpause, Freie Stillarbeit, Vernetzter Unterricht (VU). Nachmittags finden Bewegungsangebote statt (Sport, AG, Schwimmen).

Der Morgenkreis beginnt mit einer Entspannungsübung und einer kurzen Gesprächsrunde. Dabei soll Tobias Zeit haben, in der Schule anzukommen und mögliche Ärgernisse loszulassen.

Ein konstantes Lehrerteam ermöglicht dem Schüler zudem einen tragfähigen Beziehungsaufbau. Alle drei Lehrer*innen der Klasse (insgesamt 10 Schüler*innen) sind täglich anwesend und haben Einblick in die gesamte Schulwoche.

Einige TEACCH-Elemente haben sich darüber hinaus bewährt, die an dieser Stelle aufgeführt werden sollen: So sind Anfangs- und Endroutinen für Tobias hilfreich, beispielsweise wenn er fünf Minuten vor Unterrichtsende die Ankündigung erhält, dass der Unterricht endet. Auch die zeitliche Strukturierung mit einem Time-Timer (z.B. fünf Minuten leise arbeiten, dann erweitern auf zehn Minuten) sowie die räumliche Strukturierung mit einem abgeschirmten Arbeitsplatz mit Materialfächern, Mülleimer und Klebeunterlage helfen ihm bei der Strukturierung von Arbeitsabläufen. Eine weitere Strukturierung findet in Form von visualisierten Handlungsanweisungen bei Arbeitsaufträgen statt.

Auch das Premack-Prinzip hilft dem Schüler dabei, sein Arbeitsverhalten zu verbessern. Zuerst muss er das für ihn Unangenehme/Herausfordernde tun, damit er darauffolgend das Angenehme (Dinge, die er mag und kann) tun kann. So steht zu jeder Zeit eine Belohnung am Ende der Arbeitsphase in Aussicht. Durch die in Aussicht stehende Belohnung wird er extrinsisch motiviert.

Lehrersprache

Lange verbale Frontalphasen (über 10 Minuten) im Stuhlkreis überfordern Tobias. Neben dem hohen Sprachanteil überfordern ihn auch schnelle Sprecherwechsel zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, welche in einer langen Frontalsituation stattfinden. In Bezug auf die Lehrersprache zeigen sich für Tobias kurze, einfache Sätze im Aktiv als besonders förderlich für die Konzentration. Zudem helfen nonverbale Impulse, um den Sprachanteil der Lehrperson zu verringern. Tobias kann längere Informationen schwer aufnehmen oder abrufen. So muss die Lehrersprache reflektiert und angepasst werden. Die Anpassung erfolgt zudem mittels lautsprachbegleitender Gebärden und Bilder/Fotos. Weitere nonverbale Impulse wie Schweigen, Blickkontakt, Körperhaltung, Gestik/Mimik und Nähe/Distanz im Raumverhalten, werden eingesetzt. Dies ermöglicht es Tobias, dem Unterricht besser zu folgen. Darüber hinaus wird eine Überforderung vermieden. Insgesamt soll die Lehrersprache dem Schüler positiv zugewandt und aufbauend sein.

Methodisch-didaktische Differenzierung und Individualisierung

Über die oben erwähnten Maßnahmen hinaus, wird Tobias ein äußerst differenziertes Lernangebot bereitgestellt, welches stets im Rahmen der Teambesprechungen oder direkt nach dem Unterricht reflektiert und daraufhin angepasst wird. Zusätzlich erfolgt die Erarbeitung des Lerninhalts/Lernangebots kleinschrittig (siehe nachfolgende Tabelle).

Tabelle: Unterrichtsbeispiel mit methodisch-didaktischem Kommentar

Fach: Sprache-Deutsch Dauer: 55 min. Thema: Tiere – Nahrung			
Die SuS können <ul style="list-style-type: none"> - sich Informationen bezüglich der Nahrung des Tieres einholen - einem Tier die korrekte Nahrung zuordnen 			
Phase	Aktivität	Methodisch-didaktische Hinweise	Medien/Anmerkungen
Einstieg 15 min 9.15 – 9:30	<p>Im Plenum vor Wandtafel (SuS benennen Fach (Sprache-Deutsch) und „Projekt“ (Schülerzeitung))</p> <p>SuS spielen Einstiegssong: „Wir sind die Zeitungsmacher“ Lehrer: „Wie heißt unser Thema?“ (Tiere). Fragt SuS einzeln: „Welches Tier hast du dir ausgesucht?“</p> <p>SuS benennen ihr Tier mit Gebärde und hängen das entsprechende Tierbild neben ihr eigenes Bild</p> <p>Lehrer legt Bilder von verschiedenen Nahrungsmitteln (Fisch, Fleisch, Karotten) in die Mitte und fragt: „Was ist das?“ „Was hat das mit Tieren zu tun?“</p> <p>Nach Antwort der Schüler sagt der Lehrer: „Heute geht es also um die Nahrung eurer Tiere“ (hängt Themenschild auf). „Ihr müsst dazu erst einmal Infos zu eurem Tier sammeln. Am Ende präsentiert ihr eure Ergebnisse dann vor der Klasse. Tobias, du arbeitest heute mit Fr. Stegmüller erst am Computer und dann am hinteren Tisch.“</p>	<p>Ritualisierung und Strukturierung</p> <p>Einstimmung auf die Unterrichtssequenz und Würdigung von Tobias durch namentliche Erwähnung im Lied</p> <p>Struktur für Tobias durch Erwähnung des Themas, einfache Sprache</p> <p>Wertschätzung, da Tobias sein Tier nochmal vorstellen kann</p> <p>Aktivierung von Vorwissen: Die Bilder dienen als Veranschaulichung und helfen Tobias, sich zu konzentrieren und Ideen zu äußern.</p> <p>Durch die visuelle Darstellung des Themas „Nahrung“ sowie durch die klare Formulierung des Arbeitsvorgangs wird eine Struktur für Tobias geschaffen.</p> <p>Schriftliche Arbeitsanweisung</p>	<p>Fachschilder</p> <p>Songtext</p> <p>Tobias erhält einen Muggelstein als Verstärkung, wenn er mitsingt und die Gebärden mitmacht. Zuvor werden die Singregeln besprochen.</p> <p>Themenschild</p> <p>Tierbilder Bilder SuS</p> <p>Bilder (Nahrung)</p> <p>Themenschild (Nahrung)</p>
Überleitung			
Erarbeitung 30 Minuten 9:30 – 10:00	<p>Die SuS erarbeiten sich per Buch oder PC die verschiedenen Nahrungsmittel ihrer Tiere und halten diese als Bilder und Arbeitsblatt auf einem Plakat fest.</p> <p>Tobias arbeitet erst am PC und geht daran anschließend zu</p>	<p>Tobias arbeitet erst mit dem PC, da ihn dies besonders motiviert und er sich auf den Prozess gut einlassen kann.</p> <p>Langsamer Anstieg der Schwierigkeit (PC – Zuhören; ABs –</p>	<p>Arbeitsblätter Ablagefächer PC</p> <p><i>Fördernde Faktoren:</i> Einzel-Arbeitsplatz, bei Wörtern: farblich strukturierte Silben, Motivation über PC und Präsentation über Plakat,</p>

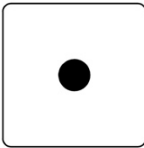
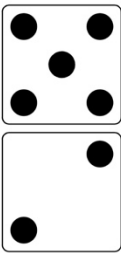
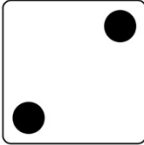
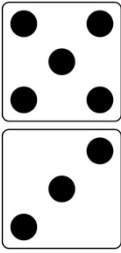
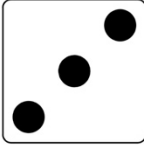
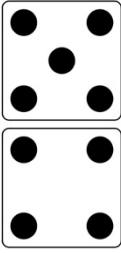
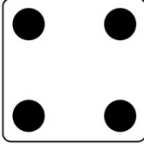
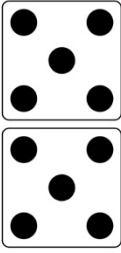
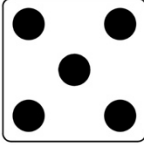
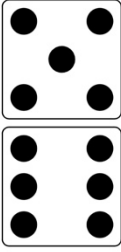
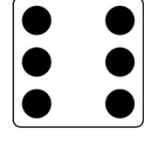
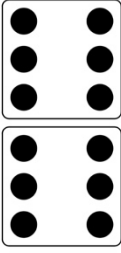
<p>Bild Einhorn</p>  <p>1</p>	<p>Bild 7 Zwerge</p>  <p>7</p>
<p>Bild 2 Hände</p>  <p>2</p>	<p>Bild 8terbahn</p>  <p>8</p>
<p>Bild 3 Musketiere</p>  <p>3</p>	<p>Bild 99 Luft- ballons</p>  <p>9</p>
<p>Bild 4 Jahres- zeiten</p>  <p>4</p>	<p>Bild 10 Zappel- männer</p>  <p>10</p>
<p>Bild 5 Freunde</p>  <p>5</p>	<p>Bild 11 in einer Fußball- mannschaft</p>  <p>11</p>
<p>Bild 6er-Pack Sprudel</p>  <p>6</p>	<p>Bild 12 Uhr</p>  <p>12</p>

Abbildung 1: Bild-Ziffern-Tabelle

Durch den Einsatz verschiedener Medien und Sozialformen sowie häufige Methodenwechsel soll der Unterricht abwechslungsreich und vielfältig arrangiert werden. Tobias reagiert positiv auf diese Angebote und besonders das Arbeiten mit neuen Medien wie Powerpoint-Präsentationen mit Audio-Ausgabe, iPad und Computer wirkt motivationssteigernd. Ferner wirken sich geplante Bewegungselemente positiv auf seine Konzentrationsleistung aus.

Ein weiteres wichtiges Angebot zur Förderung seiner Motivation besteht im Aufgreifen seiner Interessen. Dies findet beispielsweise in den Projekten „Schülerzeitung“ (siehe oben) und „AG-Nachmittag“ statt. Hier kann sich Tobias für eigene Inhalte und Aktivitäten einsetzen bzw. eigene Aktivitäten und Inhalte auswählen, wodurch seiner Selbstbestimmung Rechnung getragen wird. Darüber hinaus wird die Wahlfreiheit im Rahmen offener Unterrichtsarrangements wie Freiarbeit, Lerntheke und Stationenlernen weiter ausgebaut. Durch dieses Angebot kann Tobias seine Motivation zur Mitarbeit deutlich erhöhen. Gerade das Schreiben eigener Artikel für die Schülerzeitung (z.B. ein Artikel über ein Tier seiner Wahl, siehe oben) begeistert Tobias und erhöht seine Lernbereitschaft. Um der oben erwähnten Selbstbestimmung weiter entgegenzukommen, wird Tobias ebenfalls in die Förderplanung miteinbezogen. Dabei wird gemeinsam mit Tobias besprochen, was er gerne lernen möchte und welche Lernziele festgehalten werden sollen. Im Unterricht werden immer wieder die Beziehungsbedürfnisse von Tobias berücksichtigt. Die Schüler*innen unserer Schule leben größtenteils im Wohnheim, deshalb ist dies unserer Ansicht nach besonders wichtig (u.a. kurzes Gespräch, Umarmung, Lob, persönliche Begrüßung, etc.).

Über welche Bewältigungsstrategien verfügt Tobias bei Frustration und Konflikten?

Durch unsere Beobachtungen stellen wir fest, dass Tobias einerseits wenig Selbstvertrauen und andererseits Schwierigkeiten in der Organisation zwischenmenschlicher Beziehungen hat. Soll er vor anderen Schüler*innen reden, tritt oft eine Verweigerungshaltung auf. Seine Schwellenängste, die er bei Botengängen immer wieder zeigt (z.B. zu einem anderen Lehrer in ein anderes Klassenzimmer gehen), hindern ihn beispielsweise daran, anzuklopfen und in einen fremden Raum zu gehen. Seine Schwierigkeiten in der Organisation zwischenmenschlicher Beziehungen fallen erst bei näherer Betrachtung seiner Kommunikations- und Interaktionsversuche auf. Konflikte kann er beispielsweise nicht durch ruhiges und konstruktives Reden lösen. Stattdessen reagiert er körperlich oder verbal in aggressiver Weise. Diese Erfahrung hat Tobias vermutlich bereits im Elternhaus gemacht. Seine Geschwister waren ihm kognitiv überlegen, wodurch sein Selbstvertrauen möglicherweise ebenfalls gemindert wurde. So wusste er sich in familiären Konfliktsituationen teilweise womöglich nicht anders zu helfen, als körperlich übergriffig zu werden. Auch in der Schule gibt es in den ersten Wochen immer wieder Konflikte mit anderen Schüler*innen. Ursachen sind oft Fehldeutungen seinerseits. So genügt oft schon der Blick eines Mitschülers oder Tobias stört sich an einzelnen Wörtern, ohne den Gesamtzusammen-

hang zu verstehen. Vermutlich interpretiert Tobias es so, dass die anderen Schüler*innen ihn nicht leiden können und sich über ihn lustig machen. Unserer Ansicht nach ist dies jedoch meist nicht der Fall. Sehr schnell ist Tobias bei seinen Mitschülern beliebt. Daraus schöpft Tobias jedoch wenig Selbstvertrauen und nimmt die Situation ganz anders wahr. Auf Konflikte und bestimmte Reize (Mitschüler, Lärm, Menschenansammlungen, etc.) reagiert Tobias mit fremdaggressivem Verhalten, Sachbeschädigungen bzw. hohem Erregungsniveau. Möglicherweise erinnert ihn die Situation mit seinen Mitschülern zum Teil auch an die Situationen mit seinen Geschwistern, so dass dieses Verhalten hervorgerufen wird. Seit seinem Schulwechsel bringt Tobias morgens immer wieder Konflikte von der Gruppe mit in die Schule und ist deshalb angespannt. Zu jüngeren und schwächeren Schülern hingegen ist er von Beginn an fürsorglich und liebevoll. Hier ergeben sich keine Konflikte, da sein Gegenüber keine für Tobias bedrohliche Reaktion (Abwehr, Frust, Blicke, Schimpfen, etc.) zeigt.

Mit Unterstützung kann die Schwellenangst von Tobias bereits nach kurzer Zeit stark vermindert werden. Auch das freie Sprechen (Präsentieren) vor seinen Mitschülern gelingt ihm zunehmend besser. Im Rahmen einer Theateraufführung vor einem Publikum von über 200 Menschen (Eltern, Schüler*innen, sonstige Gäste), welche nach fünf Monaten stattfindet, singt er begeistert im Chor mit und ist sehr stolz auf seine Leistung. Gleichzeitig kann er sich vermehrt an Regeln halten und Konflikte mit angemessenen Bewältigungsstrategien lösen. Hierzu ist jedoch oft die Unterstützung der Lehrperson notwendig. Es lässt sich jedoch aus unserer Sicht erkennen, dass sein gesteigertes Selbstvertrauen zu einer Ausweitung angemessener Bewältigungsstrategien führt und somit eine Verbindung zwischen Selbstvertrauen und der Anwendung von Bewältigungsstrategien besteht.

Positiver und präventiver Erziehungsstil

Wir verpflichten uns zu einem positiven und präventiven Erziehungs- und Unterrichtsstil. Präventive Interaktionen können Eskalationen vermeiden. Folgende Aspekte sind dabei wichtig:

- freundliche Umgangsformen
- Beruhigung durch unmittelbare Anwesenheit
- Intervention durch Humor, Umgruppieren von Schülern, Umlenken
- kleine Hilfestellungen zum Überwinden von Augenblickskrisen
- präventive Absprachen (z.B. Belohnung in Aussicht stellen, Verhaltenserwartungen klären, klare Verteilung von Arbeitsaufträgen bei Gruppen, etc.)
- individuelle Stärken nutzen
- kleine Erfolge loben und würdigen.

Im Grunde folgen wir dabei dem Leitsatz: „Catch them being good“.

„Lubo aus dem All!“ – Sozial-emotionales Kompetenztraining

Das Sozialtraining „Lubo aus dem All“ (Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen: Grundlagentraining, Emotionsregulation, Transfer- und Problemlösestraining) ist fester Bestandteil der Schulwoche. Das Grundlagentraining nach Hillenbrand, Hennemann, Hens und Hövel (2010) soll die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Wahrnehmung und Interpretation körperlicher Signale, die Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize, den Emotionsausdruck bzw. die Emotionssprache, die kognitive Perspektivübernahme/Empathie sowie die Aufmerksamkeitsfähigkeit fördern. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt des Grundlagentrainings ist das Wahrnehmen von Gefühlen. Zudem wird das Deuten und Interpretieren komplexer Situationen geübt. Es werden Emotionswissen und verschiedene Emotionsregulationsstrategien erlernt, die dabei helfen, das Verhalten zu steuern. Die Schüler*innen lernen eine Problemlöseformel kennen. Diese ist unter anderem eine Hilfe zur Förderung der mentalen Zielklärungsfähigkeit, der Selbstinstruktionsfähigkeit und der Fähigkeit, Handlungskonsequenzen einzuschätzen. Ein wichtiger Aspekt für ein erfolgreiches Arbeiten mit dem Trainingsprogramm ist die Einbeziehung in sämtliche Unterrichtsvorhaben. Die Schüler*innen lernen, eigene Gefühle bei sich und anderen zu erkennen. Die Problemlöseformel wird auf eigene Konflikte übertragen und hilft den Schüler*innen dabei, ihr Verhalten im Konfliktfall bewusst zu reflektieren und besser zu steuern. Einfache Bewältigungsstrategien (ablenken, bewegen, weghören, positive Selbstverstärkung, etc.) helfen den Schüler*innen, mit ihrer Wut besser umzugehen (vgl. Hillenbrand u.a. 2010).

Tobias kann seine Gefühle zunehmend besser wahrnehmen und meist auch Gründe für das jeweilige Gefühl benennen. Die Lösungsstrategien (weghören, „locker bleiben“, etc.) sind ihm bekannt. Zwar kann er diese meist auch verbalisieren, jedoch gelingt ihm deren Anwendung nicht zuverlässig von sich aus. Oft kann er jedoch durch Impulse der Lehrkraft die erlernten Lösungsstrategien anwenden. Mit Verstärkung durch das Sammeln von sogenannten Muggelsteinen, die je nach erworbener Anzahl zu verschiedenen Belohnungen führen, gelingt es ihm deutlich besser, die ihm bekannten Lösungsstrategien anzuwenden (siehe Abb. 2).

 super gemacht!	
Bild: 2 Erdnüsse	10
Bild: 2 Bonbons	10
Bild: Päckchen Gummibärchen	20
Bild: Kleiner Schokoriegel	50
Bild: Großer Schokoriegel	100
Bild: Murmel	100
Bild: keine Hausaufgaben für eine Woche	200
Bild: dienstfrei für eine Woche	200
Bild: freies Internet für eine U-Stunde	200
Bild: Film (Gemeinschafts- belohnung)	500

Abbildung 2: „Super gemacht!“

Locker bleiben

Auch das Trainingsprogramm „Locker bleiben“ (siehe Schatz & Bräutigam 2012) für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hilft Tobias bei der sozialen und emotionalen Entwicklung. Ziel von „Locker bleiben“ ist die Verbesserung der sozialen Wahrnehmung und die Verbesserung von Handlungskompetenzen in Konfliktsituationen durch das Einüben angemessener Verhaltensweisen. Dies geschieht im Rahmen von Lernen durch Handeln. Durch spielerische Angebote aus der Psychomotorik, Erlebnis- und Theaterpädagogik lernt der/die Schüler*in, sich in sozialen Situationen sicherer zu fühlen und angemessener zu verhalten (vgl. Schatz & Bräutigam, 2012). Tobias nimmt wöchentlich an der „Locker bleiben“-Gruppe teil. Vor allem in der Konfliktlösung zeigt sich die oben erwähnte soziale und emotionale Entwicklung, da er diese nun nicht mehr mit Gewalt, sondern mit Hilfe der oben genannten Lösungsstrategien bewältigen kann.

Sonstiges

Zu Beginn des Schuljahres wird mit Tobias besprochen, an welchen sozialen Lernzielen im Laufe des Jahres gearbeitet werden soll. Dabei werden Maßnahmen und Konsequenzen (positiv und negativ) formuliert und festgelegt. Tobias unterschreibt die Absprachen, z.B. „Wenn ich wütend bin, kann ich eine Runde auf dem Sportplatz rennen!“ Durch die Ich-Formulierung wird die Verbindlichkeit und Einhaltung der Ziele verstärkt.

Im Rahmen des kooperativen Lernens werden immer wieder kleine Gruppenarbeiten, Partnergespräche bzw. gemeinsame Spiele initiiert, sodass Tobias kooperieren und anderen Schüler*innen helfen kann. Kooperative Lernformen müssen vorher strukturiert und begleitet werden. Vor der Kooperationsphase werden Regeln vereinbart und Aufgaben verteilt.

Kann Tobias sich an Regeln halten?

Tobias schafft es zu Beginn nur unzureichend, sich an Regeln zu halten. Er hat bisher wenig Erfahrung mit Strukturen und Regeln gemacht, da diese von zuhause aus nur wenig eingefordert wurden. Durch die schwierige Familiensituation (Trennung der Eltern, Alkoholproblem des Vaters, Verdacht auf Kindesmisshandlung, große Familie, beengte Verhältnisse, etc.) konnten sich unserer Ansicht nach keine klaren Strukturen im frühen Kindesalter etablieren. Vermutlich konnte sich Tobias zuhause nur dann durchsetzen, wenn er aggressiv seine Interessen verfolgte. Hinzu kommt die Tatsache, dass er Regeln an der vorherigen Schule umgehen konnte und dafür mit der oben genannten Aktivität sogar positiv verstärkt wurde. Für Tobias machte es möglicherweise Sinn, Arbeitsaufträge durch Fehlverhalten zu umgehen, da für ihn die Aussicht auf eine angenehmere Situation bestand.

Sehr schnell zeigt sich jedoch, dass sich Tobias sehr gut an die vereinbarten Regeln halten kann. Immer wieder müssen die Regeln jedoch besprochen und eingefordert werden. Klare Konsequenzen helfen ihm dabei, sich an diese halten zu können.

Regeln als Gebote

Um ein leicht zugängliches und gut umsetzbares Regelwerk zu schaffen, wird die Anzahl der Klassenregeln auf vier beschränkt. Um das gewünschte Verhalten zu verdeutlichen, werden diese zudem positiv formuliert. Dabei handelt es sich um folgende Regeln (angelehnt an „Lubo aus dem All!“):

- Ich bin freundlich und fair.
- Ich bin leise und höre zu.
- Ich bin aufmerksam und arbeite mit.
- Ich gehe sorgfältig mit dem Arbeitsmaterial um.

Die Konsequenzen im Falle einer Regelverletzung werden mit allen Schüler*innen besprochen und konsequent eingehalten. So muss beispielsweise ein Schüler Unterrichtszeiten nacharbeiten, die er aufgrund von Verweigerung verpasst hat. Tobias wird gewöhnlich vier- bis sechsmal durch unmittelbare Konsequenzen auf die Verletzung von Regeln hingewiesen. Danach kann er diese meist selbst einhalten und realisieren, bevor eine Situation eskaliert.

Ein weiteres Beispiel sind die Pausensituationen, bei denen er zu Beginn oftmals verbal übergriffig wird. Nach zweimaligem Fehlverhalten, welches stets zur Konsequenz führt, dass er die restliche Zeit im Klassenzimmer verbringen muss, kann sich Tobias nun an die Regeln halten. Diese werden vor jedem Pausengang in Erinnerung gerufen. Tobias braucht nach unserer Beobachtung die klare Verbindung von Verhalten und Konsequenz. Das transparente und konsequente Lehrerverhalten kann somit als Erfolgsfaktor gedeutet werden. Aufgrund der Klarheit der Regeln und deren positiver Formulierung, sowie durch das Benennen eindeutiger Konsequenzen wird ein strukturierter Rahmen geschaffen, der Tobias Sicherheit vermittelt und zugleich angemessene Verhaltensweisen fördert.

Mit Hilfe von Bildern müssen bestimmte Regeln (z.B. Regeln beim Singen, Regeln der Freiarbeit, Regeln für die Pause, Regeln bei der Partner- oder Gruppenarbeit, Regeln für den Speisesaal) immer wieder ins Bewusstsein von Tobias gerufen werden. Durch das wiederholte Benennen dieser Regeln werden diese von ihm nach und nach verinnerlicht. Darüber hinaus kann durch die Regelwiederholung ungewünschtes Verhalten präventiv reduziert werden.

Eine Orientierung am TEACCH-Ansatz findet in Form von Contingency Maps (siehe Abb. 3) statt, welche Verhaltensalternativen mittels visueller Informationen (Visualisierung des Auslösers eines Problemverhaltens sowie verschiedene Handlungsmöglichkeiten und deren Konsequenzen) aufzeigen. Tobias wird somit bewusst, zu welcher Konsequenz sein Verhalten führt und er kann diese Konsequenzen

besser abschätzen bzw. sein Verhalten daran orientieren. Langfristig soll damit Problemverhalten abgebaut werden.

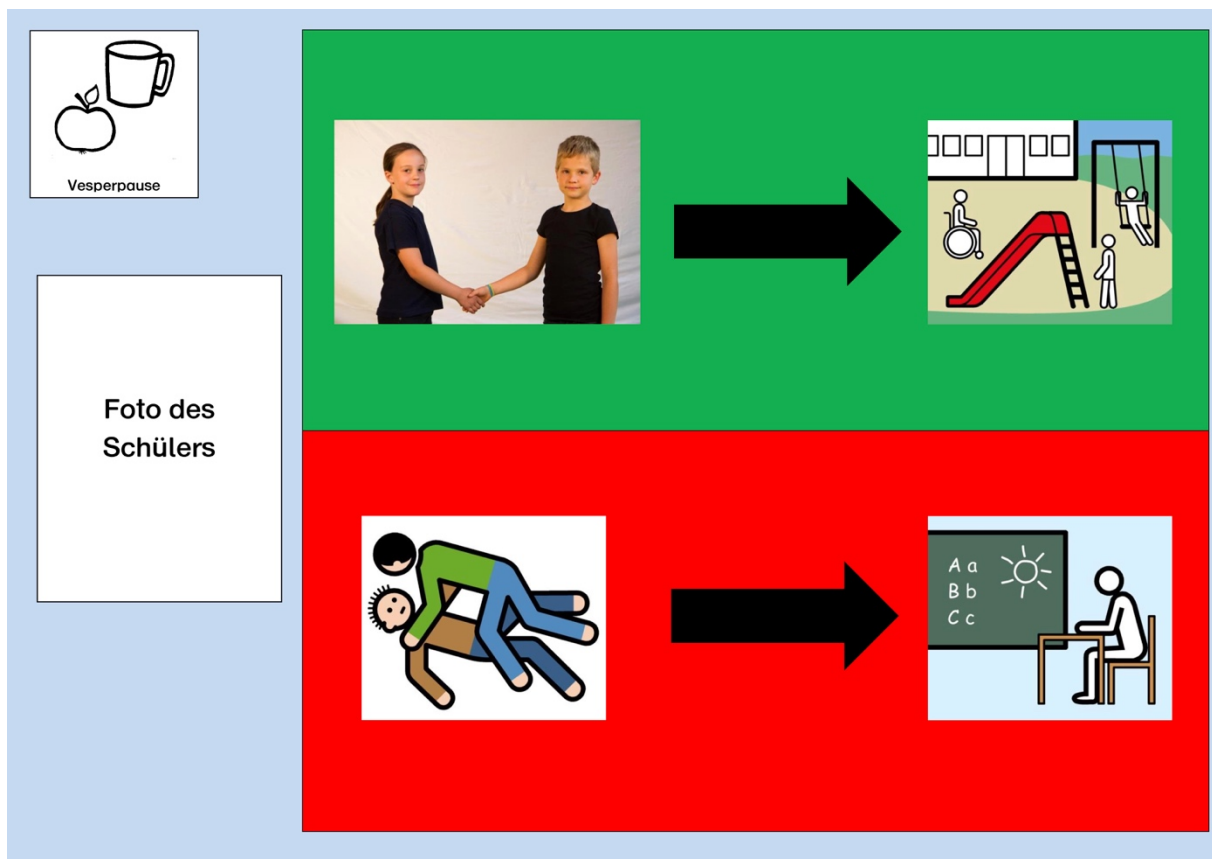


Abbildung 3: „Contingency Map“

Schließlich kann Tobias den sozialen Nutzen der Regeln erkennen und vermehrt moralische Einsicht bzw. Empathiefähigkeit erlangen. Der soziale Nutzen besteht für ihn darin, dass er mit vielen Schüler*innen der Schule Freundschaften schließen kann, die deutlich konfliktfreier verlaufen.








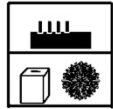


Verhaltenstherapeutische Elemente

Verhaltenstherapeutische Elemente helfen Tobias dabei, mit den schulischen Anforderungen klarzukommen. Mit Hilfe des Belohnungssystems kann Tobias zunehmend besser für unterrichtliche Anforderungen motiviert werden. Auf der anderen Seite hilft ihm das System auch dabei, sein impulsives Verhalten besser zu kontrollieren. Die Belohnungen sind schüler- und interessenorientiert.

Mit Muggelsteinen erfährt Tobias ständiges Lob von erwünschtem Verhalten. Die Muggelsteine werden dem Schüler unmittelbar nach dem positiven Verhalten gegeben, damit der Zusammenhang zum Verhalten ersichtlich wird. Zudem wird seine Leistung mit Lob wertgeschätzt. Bei unerwünschtem Verhalten werden alle anderen

Schüler*innen gelobt. So wird immer wieder sein Arbeitsverhalten, sein Umgang mit Konflikten, seine Fähigkeit leise zu sein oder auch seine Fähigkeit, auf die Lösungsstrategien im Konfliktfall zurückzugreifen, belohnt. Die Muggelsteine löst er mit verschiedenen materiellen Verstärkern ein, aber vor allem auch die sozialen Verstärker, wie z.B. „Das machst du aber gut!“, helfen ihm unserer Ansicht nach bei der Bewältigung von Aufgaben und stärken sein Selbstvertrauen. Zunächst werden zusammen mit den Schüler*innen materielle Verstärker bestimmt. Dies sind hier: Erdnüsse, Bonbons, eine kleine Packung Gummibärchen, Schokolade, Murmeln, keine Hausaufgaben, dienstfrei, 30min. Internet oder einen Film anschauen (dies ist in der Gemeinschaft möglich, da alle Schüler gemeinsam sammeln). In der zweiten Spalte wird die Anzahl der Muggelsteine festgehalten, die notwendig ist, um die Belohnung zu erhalten. Tobias wird ermuntert, möglichst viele Muggelsteine zu sammeln und zu sparen, da Dinge wie Internet und Filme einen besonderen Anreiz für ihn bieten.

Das Verhalten der Schüler*innen wird in unserer Klasse täglich durch die Vergabe von Smileys dokumentiert (siehe Abb. 4). Dies geschieht nach jeder Unterrichtssequenz. Die Schüler*innen reflektieren dadurch ständig ihr Verhalten und können dieses besser einschätzen. Zudem bekommen sie Rückmeldung durch die Lehrperson. Darüber hinaus orientieren sich die Schüler*innen an ihren Mitschülern.

		 Montag	 Dienstag	 Mittwoch	 Donnerstag	 Freitag
						
						
						
						
						



	
---	---

Abbildung 4: Punkteplan

Auch Schwierigkeiten müssen unserer Ansicht nach mit dem Schüler oder der Schülerin thematisiert und reflektiert werden. Darüber hinaus werden alternative Handlungsmöglichkeiten besprochen.

Die Schüler*innen können sich auch größere Belohnungen wie z.B. Bücher, Schmuck, Taschen, Schminke, Sticker, Mützen, Spiele, Puzzles, etc. erarbeiten. Je nachdem, was die Schüler*innen sich aus dem Fundus an gespendeten Geschenken aussuchen, müssen ein bis fünf Wochen ohne grenzüberschreitende Regelverletzungen (Ausdrücke, körperliche Aggression, vorsätzliche Beschädigung von Arbeitsmaterial, etc.) geschafft werden. Am Ende der Woche schaut „Lubo“ auf den Wochenverlauf. Dies stellt eine hohe Motivation für die Schüler*innen dar, eine sogenannte „grüne“ Woche zu schaffen. In Krisensituationen hilft es Tobias auch, ihn an die in Aussicht gestellte Belohnung zu erinnern, damit er sein Verhalten besser kontrollieren kann. Durch eine Liste zum Ankreuzen kann Tobias jeden erfolgreich bewältigten Tag vermerken. Dies hat eine enorm motivierende Wirkung auf ihn.

Sportangebote

Mit Hilfe von Sportangeboten (Judo und Ringen) kann Tobias auf angemessene und regelbasierte Weise seine Körperkraft einsetzen und sich mit anderen Schüler*innen vergleichen. Im Judo lernen die Schüler*innen, über eine sinnvolle Handlungsplanung zu einem gesetzten Ziel zu kommen. Unmittelbar spüren sie den Erfolg (aber auch Misserfolg) ihrer Handlungen und können diese gegebenenfalls korrigieren. Durch die klar formulierten Regeln für ein soziales, offenes und gewinnbringendes Miteinander hat Tobias die Möglichkeit, durch sein Handeln Vertrauen in sich und den Anderen zu gewinnen, sowie Beziehungen aufzubauen und zu gestalten. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit eigenen Grenzen und den Grenzen des Gegenübers. Zudem kann der Umgang mit Nähe und Distanz unmittelbar erprobt werden. Außerdem bietet Judo auch die Möglichkeit dem grundlegend vorhandenen Bedürfnis nach Körperkontakt und körperlicher Auseinandersetzung in einem geregelten und geordneten Rahmen nachzukommen.

Die folgenden Aspekte haben sich darüber hinaus in der Förderung und Begleitung von Tobias als hilfreich erwiesen:

Austausch und Absprachen mit der Kinder- und Jugendpsychiaterin und Psychologin, dem Wohnheim und den Eltern

Bei der Aufnahme an unserer Schule stehen zunächst nur Akten (Schulberichte, Gutachten, Arzt- und Klinikberichte) zur Verfügung, aus welchen wir nur unzureichend Informationen entnehmen können. Deshalb nehmen wir sehr schnell Kontakt mit der Familie auf. Bei einem Hausbesuch werden Zusammenhänge erörtert. So bekommen wir bei Tobias einen Einblick in die Lebenswelt des Jungen und in seine Bewältigungsstrategien hinsichtlich unterschiedlicher Herausforderungen (Konfliktsituationen, Gewalterfahrungen, Bindungsprobleme, etc.). Seine Rolle als mittleres

von fünf Kindern wird beispielsweise ausführlich besprochen. So macht Tobias nach Aussagen der Mutter immer wieder die Erfahrung, unterlegen zu sein und zurückgewiesen zu werden. Auch der enge Austausch mit dem Wohnbereich erweist sich als sehr positiv. Im Hinblick auf unerwünschtes Verhalten können klare Konsequenzen bestimmt und eingefordert werden. Zudem bekommen wir dadurch Einsicht in die Konflikte, welche auf der Gruppe stattfinden bzw. die Themen, die Tobias außerhalb der Schule beschäftigt. Dabei geht es meistens um die Themen Freundschaft, Konfliktlösung und das Miteinander mit seinen Mitbewohnern. Der Austausch findet ebenfalls regelmäßig (zweimal jährlich, Jahresreflexion- und Hilfeplangespräch) bzw. bedarfsorientiert (bei Krisen) statt. Mit Hilfe des SEO-Bogens, dem Schema für emotionale Entwicklung von Anton Došen (2010), wird sein emotionaler Entwicklungsstand durch die Psychologin erhoben. Er kommt demnach auf einen Gesamt-SEO-Wert von 3. Das entspricht in den Bereichen „Umgang mit Bezugspersonen“, „Selbst-Fremd-Differenzierung“, „Umgang mit Veränderungen“, „Umgang mit Peers“ und „Umgang mit Dingen“ einem emotionalen Entwicklungsalter von anderthalb bis drei Jahren. In den Bereichen *Emotionsdifferenzierung* und *Aggressionsregulation* erreicht er nur die Stufe 2. Das entspricht einem Entwicklungsalter von sechs bis achtzehn Monaten und weist auf eine vorliegende Bindungsproblematik hin. Nur im Bereich *Kommunikation* erreicht er Ebene 5 (Entwicklungsalter von sieben bis zwölf Jahren). Tobias strebt demzufolge nach vollständiger Befriedigung individueller Grundbedürfnisse („Ich will!“), testet Grenzen und Bindungen zu Bezugspersonen („oppositionelles Verhalten“), hat ein aktives Bedürfnis nach Belohnung und sucht die Anerkennung der eigenen Fähigkeiten durch Bezugspersonen.

Zudem wird eine individuelle Begleitung in allen Sozialräumen benötigt. Im täglichen Umgang mit Tobias erleben wir dies hautnah. Fortan können wir unser pädagogisches Handeln anpassen. Die Dauer, Frequenz und Form der Kontakteinheiten müssen den individuellen Bedürfnissen des Schülers entsprechen. Der Kontakt steht im Spannungsfeld von Autonomie und Bindungsbedürfnis an die Bezugsperson. Für den Fall wachsender innerer Anspannung oder Krisen signalisiert die Bezugsperson, dass sie in Kontaktbereitschaft ist („Ich bin da!“).

Mit der Jugendpsychiaterin wurde zudem die Medikation neu überprüft. Das neue Medikament wurde vorsichtig dosiert. Ziel war es, seine Aggressionsbereitschaft zu senken. Im Umgang mit Tobias sind wir uns einig, dass sein Verhalten hinsichtlich seines Antriebes und seiner Motive reflektiert werden muss. Motive müssen erkannt und positiv gedeutet werden. Alternativhandlungen können auf dieser Basis gefördert werden.

Vorwegnehmende Szenarien

Eine präventive Vorbereitung des Unterrichtssettings, wie z.B. die Aufteilung von bestimmten Mitschülern in Arbeitsphasen oder die Sitzordnung im Stuhlkreis, in den Pausensituationen oder auf Wegen aus dem Klassenzimmer erweisen sich als hilfreich, da so Konflikte bereits im Vorfeld vermieden werden können.

Tobias kann ziemlich viel

Es lässt sich feststellen, dass Tobias inzwischen eine hohe Motivation zeigt und Freude am Lernen hat. Er ist stolz auf seine Lernerfolge (Sprache-Deutsch, Mathematik, Sachunterricht). Innerhalb von zwei Schuljahren hat er die Graphem-Phonem-Zuordnung im Fach Sprache-Deutsch vervollständigt. Als er zu uns kam, konnte er gerade einmal acht Großbuchstaben lesen und schreiben. Er kann nun zwei- bis dreisilbige, lautgetreue Wörter synthetisch lesen. Das Verschriftlichen von lautgetreuen Wörtern gelingt ebenfalls, wobei dies bei mehrsilbigen Wörtern noch sehr lückenhaft ist („Skelettschreibung“). Das Präsentieren von Arbeitsergebnissen vor der Klasse gelingt ihm gut. Gerne und aktiv beteiligt er sich an Gesprächsgruppen und hält die Gesprächsregeln meistens ein. Nach wie vor ist eine Begleitung notwendig.

Im Bereich Mathematik orientiert er sich nach zwei Jahren Förderung im Zahlenraum bis 100 sicher. Additions- und Subtraktionsaufgaben löst er im Zahlenraum bis 10 mit Hilfe seiner Finger. Viertel nach, halb, viertel vor und ganze Stunden kann er an der analogen Uhr ablesen. Bei der digitalen Uhr liest Tobias die Uhrzeit mühelos ab. Er kam zu uns an die Schule und erkannte damals nur die Ziffer 1 sicher.

Aber auch bei lebenspraktischen Förderbereichen hat er deutliche Fortschritte gemacht. So kann er mittlerweile seine Schuhe binden, die sachgerechte Ausführung verschiedener Dienste erledigen (spülen, abtrocknen, Tisch abputzen, etc.), einfache Werkstücke mit bildlicher Anleitung herstellen oder einfache Rezepte mit Bildanleitung kochen.

Mittlerweile ist er sehr stolz auf seine Arbeitsergebnisse. Er weiß nun, dass er viele Dinge kann. Er entwickelt deutlich mehr Selbstvertrauen und wagt sich an neue Aufgaben heran. Es gelingt ihm, über längere Zeiträume (ca. 20 min.) selbständig zu arbeiten und er erscheint insgesamt ausgeglichener. Meist zeigt Tobias mittlerweile ein angemessenes Verhalten. So kann er sich viel besser an vereinbarte Regeln halten. Er hat gute Kontakte zu anderen Mitschülern gefunden. Er hat seine Wahrnehmung zudem verbessert (eigene Gefühle erkennen) und Handlungsalternativen verinnerlicht, was ihm dabei hilft, besser mit Wut und Frust umzugehen. Insgesamt ist sein Verhalten nach wie vor personenabhängig und fragil. Nach dem Wechsel in die nächste Stufe fällt er zunächst in alte Verhaltensmuster zurück. Erst nachdem eine Bindung aufgebaut ist, zeigt er wieder, was er alles kann.

Literatur

- Došen, A. (2010): Psychische Störungen. Verhaltensprobleme und intellektuelle Behinderung. Göttingen: Hogrefe.
- Riedel, F. (2011): Was ist guter Unterricht? Ellwangen: Seminar für Sonderpädagogik.
- Meyer, H. (2011): Was ist guter Unterricht? Stuttgart: Cornelsen.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010): Klassenführung – Classroom Management. In: B. Hartke u.a., Hrsg. (2010): Förderung in der schulischen Eingangsstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 255-279.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2010): „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München: Reinhardt.
- Rosenberg, M.B. (2001): Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann.
- Schatz, H. & Bräutigam, D. (2012): „Locker bleiben“. Sozialtraining für Schüler mit sonderpädagogischen Handlungsbedarf. Dortmund: Borgmann Media.
- Wehr, H. & von Carlsburg, G.-B. (2001): Erlebnispädagogik. Theorie, Praxis und Projekte für die Schule. Friedberg: Brigg.

Begleitende Angebote

Unter Begleitenden Angeboten verstehen wir von der Institution gestellte Gruppenangebote, welche durch die Unterstützung von Kolleg*innen oder professionellen Dritten die Auseinandersetzung mit einer Problemstellung ermöglichen. Dabei soll die kontextspezifische Beratung unter Einbeziehung des Arbeitsumfelds Schule dem Lehrer oder der Lehrerin selbst als Unterstützungssystem dienen. Nicht jede Schule bietet solch ein Unterstützungssystem an. Oft wird dieses erst durch den auftretenden Bedarf und deren Meldung installiert. Eine konzeptionelle Auseinandersetzung sowie deren Verankerung mit entsprechend regelmäßigen, verpflichtenden Terminen sind möglich und empfehlenswert. Die Schule kann dabei die Form für Ihre Mitarbeiter*innen frei wählen.

Im folgenden Text wird auf die Angebote der Kollegialen Fallbesprechung und Supervision näher eingegangen. Nach einem einführenden, erklärenden Teil, in dem die Begrifflichkeiten kurz erläutert werden, folgt je ein Beispiel aus dem Schulalltag. An dieser Stelle soll kurz erwähnt werden, dass es neben den hier ausgeführten Angeboten noch weitere Unterstützungssysteme wie „Lehrer-Tandems“ (siehe Gasteiger-Klipcera u.a. 2008, 447), „selbstorganisierte Lehrergruppen“ (siehe Gudjons 2003, 44ff), „Balint-Gruppen“ (siehe Häfner (Hrsg.) 2006) oder „kollegiale Praxisberatung“ (siehe Wittrock 1998) gibt. Die Priorisierung der hier näher beschriebenen Angebote erfolgte aufgrund der Häufigkeit ihrer Implementierung in den teilnehmenden Schulen zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Materialsammlung.

Kollegiale Fallbesprechung

Die Kollegiale Fallbesprechung bzw. „Kollegiale Beratung“ beschreibt ein Format personenorientierter Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze 2010, 24). Trotz der „begriffliche[n] Vielfalt und konzeptuelle[n] Unschärfe“ (ebd.) des Verfahrens ist nach unserem Verständnis entscheidend, dass sich Gleichgestellte über einen vorbereiteten oder dringlich spontan eingebrachten „Fall“ gegenseitig beraten. Unter einem „Fall“ verstehen wir beispielsweise Schwierigkeiten im Umgang mit einzelnen Schüler*innen, aber auch alle anderen im Schulalltag akut relevanten Themen. Innerhalb dieses Verfahrens wird aus der Gruppe ein Moderator bestimmt, der auf das Einhalten der Struktur und Regeln achtet. Beispielfhaft soll die folgende Tabelle, welche von der Schule St. Franziskus in Anlehnung an Schmid,

Veith und Weidner (2010, 46) konzipiert wurde, einen Überblick über die einzelnen Phasen einer Fallbesprechung geben.

Tabelle: Leitfaden für eine kollegiale Fallberatung

Dauer: 60 Minuten
 Vorbereitung: Jede Gruppe organisiert im Vorfeld einen Fall.
 Material: Moderationskarten in drei Farben (Fallschilderung: rot; Problemanalyse: blau; Lösungsarbeit: grün), Stifte

Phase	Ratsuchender	Beratungsgruppe
Rückblick 5 Minuten	Die/der Ratsuchende berichtet darüber, ob die erarbeitenden Lösungsansätze rückblickend von Nutzen waren.	Die Gruppe hört zu und kommentiert nicht.
Vorbereitung 5 Minuten	Es werden zunächst die Rollen verteilt: Moderator*in: achtet auf die Struktur und die Zeit und dokumentiert das Beratungsgespräch anhand von Moderationskarten stichpunktartig. Ratsuchende*r: sucht zu einem Problemfall einen Rat. Beratungsgruppe: Alle anderen sind Berater*innen.	
Fallschilderung 10 Minuten	„Was ist passiert?“ Die/der Ratsuchende schildert sein Problem. Er beschreibt an Beispielen die Situation und formuliert möglichst konkret eine Fragestellung. „Wofür soll eine Lösung gefunden werden?“	Die Gruppe hört dem Fallgeber aufmerksam zu, ohne zu unterbrechen. Die/der Moderator*in dokumentiert die Fallschilderung auf den roten Moderationskarten.
Nachfragen 5 Minuten	Die/der Ratsuchende beantwortet die Rückfragen. Keine Diskussion!	Die Gruppe stellt Informations- und Verständnisfragen an die/den Ratsuchende*n.
Problemanalyse 10 Minuten	Die/der Ratsuchende hört still zu und beteiligt sich nicht an dem Gespräch.	„Wenn ich mich in die Rolle des (Schüler, Eltern, Lehrer usw.) versetzen würde, ...?“ Die Gruppe sammelt Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze aufgrund der Schilderung der/des Ratsuchenden. Die/der Moderator*in dokumentiert die Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze auf den blauen Moderationskarten.
Zwischen-Rückmeldung 5 Minuten	Die/der Ratsuchenden sagt der Beratungsgruppe, was ihr/ihm von den vorgebrachten Einfällen und Ideen hilfreich erschien und was nicht.	Die Gruppe hört still zu.
Lösungsarbeit 15 Minuten	Die/der Ratsuchende bewertet und kritisiert nicht.	„Welche Lösungsansätze könnte es geben?“ Die Gruppe berät und trägt aus der eigenen Erfahrung Lösungsvorschläge zusammen. Die/der Moderator*in dokumentiert alle Lösungsansätze auf den grünen Moderationskarten.
Rückmeldung zur Lösungsarbeit 5 Minuten	„Wie ist es mir ergangen?“ „Was war hilfreich?“ „Woran will ich weiterarbeiten?“ Die/der Ratsuchende nimmt zu den Ideen und Lösungsvorschlägen Stellung. Sie/er gibt eine Rückmeldung darüber, welche Beiträge für sie/ihn als Lösung seines Falls relevant werden können.	Die Gruppe hört der Stellungnahme zu. Zum Abschluss nimmt die/der Moderator*in alle Lösungsansätze heraus, die von der/vom Ratsuchenden nicht als umsetzbar erachtet werden und fotografiert dann das Bodenbild ab und lässt es allen Beteiligten zukommen.

In dem strukturierten Gruppenverfahren beraten sich Lehrkräfte aus verschiedenen Klassen und Berufsgruppen in kollegialer und vertraulicher Weise. Ein solcher Rahmen kann durch die verschiedenen Kompetenzen und die daraus folgende Bündelung von Fachwissen und Erfahrungen zu einer Lösungsfindung beitragen. Damit eröffnen sich für die/den Ratsuchenden neue Perspektiven und Handlungsalternativen. Auch für die anderen Teilnehmer*innen ergeben sich dabei häufig interessante Aspekte, die sie in ihre Arbeit gewinnbringend einfließen lassen können.

Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven – Die/der Ratsuchende

Meine Rolle bei der kollegialen Fallbesprechung ist die des Ratsuchenden. Ich blicke dem Treffen sehr hoffnungsvoll entgegen, da es in den letzten Wochen des Öfteren Schwierigkeiten mit einem neuen Schüler in meiner Klasse gegeben hat. Der Schüler hat den Unterricht massiv gestört, indem er sich respektlos gegenüber den verschiedenen Lehrpersonen zeigte und diese lautstark verbal bedrohte. Des Weiteren hat er mehrfach seine Mitschüler*innen körperlich attackiert und bei Nichtgefallen des Unterrichts das Klassenzimmer verlassen, ohne dabei auf die Ansprache des zuständigen Lehrers zu hören. Diese Situation ist für alle Lehrer*innen der Klasse – mich inbegriffen – sehr unbefriedigend. Mehrere Versuche, das Verhalten des Schülers positiv zu beeinflussen, sind gescheitert und die Ideen für weitere Maßnahmen scheinen ausgeschöpft zu sein. Diese Tatsache führt bei mir zu einem Gefühl der Rat- und Machtlosigkeit. Zudem ist es für mich zunehmend schwierig, dem Schüler täglich freundlich, unvoreingenommen und motiviert in dem Bewusstsein entgegenzutreten, dass es früher oder später zu Schwierigkeiten und Konflikten kommen wird.

Bei der kollegialen Fallberatung habe ich nach einer kurzen Vorbereitungsphase die Möglichkeit, den anderen Teilnehmer*innen meinen Fall zu schildern. Ich bin froh, dass ich nun ein Forum habe, um meinen Kolleg*innen die für mich belastende und schwierige Situation zu erläutern. Es fühlt sich gut an, da ich das Gefühl habe, mit meinem Problem von den anderen ernst- und wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig empfinde ich es als sehr angenehm, dass die anderen Teilnehmer*innen meine Situation verstehen und aufrichtig versuchen, mir durch ihre Nachfragen, Vorschläge und Ideen zu helfen.

Im Anschluss an die kollegiale Fallberatung stellen sich bei mir sehr positive Empfindungen ein. Die neuen Ideen und anderen Sichtweisen der Kolleg*innen motivieren mich, dem Schüler täglich positiv entgegenzutreten – in der Hoffnung, die Situation für alle Beteiligten nachhaltig verbessern zu können. Hinzu kommt, dass das Kollegium den betreffenden Schüler besser kennt und im Krisenfall adäquater helfen und unterstützend tätig werden kann. Durch die gemeinsame Arbeit und das Mitdenken der anderen Teilnehmer*innen an meinem Fall hat sich der Teamgedanke innerhalb des Kollegiums gestärkt.

Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven – Die/der Ratgebende

Dem geplanten Treffen einer Fallbesprechung beizuwohnen, ist für mich jedes Mal eine spannende Erfahrung. Obwohl ich überwiegend die Rolle des ratgebenden Mitglieds einnehme, wachse auch ich an unseren Sitzungen. Dabei ist es stets ein spezieller Fall, der in dieser Runde akribisch analysiert wird, um Lösungsmöglichkeiten zu finden.

Mit der kollegialen Fallbesprechung verbinde ich eine Entwicklung hin zur Professionalisierung. Beispielsweise empfinde ich, dass die kommunikative Auseinandersetzung durch die vielen und regelmäßigen Besprechungen innerhalb der Gruppe bereits an Fachlichkeit und Präzision gewonnen hat. Die positiven Erfahrungen durch die kollegiale Unterstützung der Gruppe und die wechselnden Perspektiven haben bei mir zu einem kollegialeren Bewusstsein geführt, da ich mich nun noch weniger als isolierten Lehrkörper sehe und zuvor herrschende starre Denkmuster überwinden konnte. Auch die Auseinandersetzung mit der Institution sowie den vorherrschenden Systemen und Strukturen hat dazu geführt, diese besser zu verstehen, zu reflektieren und in unserem Fall durch eine Initiative weiterzuentwickeln.

Letztlich stellt für mich die Kompetenzbündelung der verschiedenen Professionen und Charaktere einen der größten Gewinne bei diesem Angebot dar. In wirklich jeder Sitzung erhalte ich Impulse zur persönlichen pädagogischen und didaktischen Weiterentwicklung. Entsprechend bringe auch ich mich in die Gruppe ein und versuche meinen Teil beizutragen. So gilt es zu Beginn der Fallbesprechung, die Situation detektivisch zu analysieren, während die/der Ratsuchende ihren/seinen Fall einbringt. Die vom Moderator oder der Moderatorin erstellten Moderationskarten mit Stichwörtern, Daten und Fakten helfen dabei, die ganze Situation zu strukturieren.

Der Kollege, der heute seine Situation einbringt, schildert praxisnah seine Erfahrungen und Eindrücke. Anhand von Protokollen beschreibt er ausführlich das im Unterricht störende, provokante und teils fremdaggressive Verhalten. Die darauffolgenden Fragen unserer Beratergruppe schließen Verständnislücken und komplettieren das Bild seines Schülers. Gemeinsam suchen wir mögliche Auslöser für das beschriebene Verhalten, sammeln Assoziationen und versuchen, Erklärungsansätze zu formulieren. Konkret gehen wir der Vermutung nach, dass der Schüler überfordert sei oder eine Störung der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer oder gegebenenfalls eine Störung der Beziehung zu einem oder mehreren Mitschülern vorliege. Die Rückmeldung des Kollegen widerlegen allerdings einige der aufgestellten Hypothesen. Dennoch können wir, ausgehend von einem sozial-emotionalen Konflikt innerhalb der Schülergruppe, gemeinsam einige Lösungsansätze formulieren. Dabei tut sich ein weiterer möglicher Ursprung von Konflikten auf, den wir nach kurzer Diskussion und mit der Erlaubnis des Moderators ebenfalls analysieren und in Form eines weiteren Lösungsansatzes niederschreiben.

Der Kollege ist sichtlich angetan von den Vorschlägen. In der Rückmeldung äußert er seine Erleichterung, die sich während der Fallbesprechung durch das Verständnis der Kolleg*innen und deren Unterstützung in ihm eingestellt hat. Er ist mit Blick

nach vorne positiv gestimmt und bereit, die Lösungsvorschläge in den kommenden Tagen umzusetzen.

Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven – Der Moderator

Als Moderator obliegt es meiner Verantwortung, die Fallbesprechung im Vorfeld zu organisieren, diese in der vereinbarten Struktur durchzuführen und für die Mitglieder in Form eines zusammenfassenden Protokolls nachzubearbeiten. Eine Einführung dazu habe ich durch einen Kollegen erhalten, der eine entsprechende Fortbildung besucht hat. Gemeinsam haben wir Regeln für eine gut gelingende Fallbesprechung entwickelt und strukturierende Fragen gesammelt, welche die/den Ratsuchenden bei der Vorbereitung unterstützen sollten (siehe Anhang).

Vor der eigentlichen Fallbesprechung erfolgt zunächst eine Absprache mit der mir zugeteilten Gruppe. In dieser Vorbesprechung wird festgelegt, wer einen „Fall“ einbringt. In der bekannten Gruppe findet sich schnell jemand. Oftmals sind es sogar zwei oder mehr Kollegen, so dass wir gemeinsam entscheiden, welchen Fall wir besprechen. Zu Beginn der Gruppenphase war das anders. Viele Kollegen waren sich der Form nicht sicher, sahen ihre Problemstellung als zu wenig relevant an oder hatten noch Hemmungen, sich in der Gruppe zu öffnen. Anfänglich habe ich noch jede/n Ratsuchende*n bei der Fallvorbereitung mithilfe unserer erarbeiteten Strukturierungsfragen begleitet. Mittlerweile werde ich in der Vorbereitungsphase der/des Ratsuchenden nur noch selten gebraucht, stehe jedoch stets für Rückfragen zur Verfügung.

Am Tag der Fallbesprechung selbst gilt es, die Vorbereitungen in Bezug auf das Material abzuschließen und den Raum entsprechend den Bedürfnissen der Gruppe vorzubereiten. Wir haben uns beispielsweise bewusst dazu entschieden, im Kreis um einen Tisch herum zu sitzen. Zu Beginn einer jeden Sitzung folgt nach der allgemeinen gegenseitigen Begrüßung aller Teilnehmer*innen ein kurzer Verweis auf unsere Vereinbarungen und Regeln. Im Anschluss folgt – mit Ausnahme der ersten Sitzung – der für mich persönlich sehr spannende Rückblick. Dabei berichtet die/der in der Sitzung zuvor Ratsuchende, ob die erarbeiteten Lösungsansätze von ihr/ihm umgesetzt werden konnten, ob diese von Nutzen waren und wie sich der Fall seitdem entwickelt hat.

Dann erst beginnt die eigentliche Fallbesprechung. Meine Aufgabe dabei ist es, auf die Struktur, Zeit und die Dokumentation zu achten. Oft bin ich aber auch Impulsgeber, bringe Fragen aus dem Raster ein und/oder verweise auf schon dokumentierte Details und Punkte. An der Diskussion, Analyse und Lösungsarbeit selber bin ich jedoch nicht aktiv beteiligt. Je genauer ich es aber schaffe, diese zu dokumentieren, desto einfacher ist es für die Mitglieder, den Überblick zu behalten. Oftmals erfordern gruppeninterne Faktoren oder das Fallbeispiel selbst eine zeitliche Flexibilität des Rasters. So ist es ab und an für den Gesamtprozess notwendig, einzelne Phasen zeitlich zu verlängern, und manchmal wiederum sinnvoll, wenig gewinnbringende Diskussionen und damit auch die entsprechenden Phasen abzukürzen. Dies zu erkennen und entsprechende Entscheidungen zu fällen, gelingt durch den Prozess des

Zusammenwachsens der Gruppe zunehmend besser. Ebenfalls gilt es während der Fallbesprechung, emotionale Stimmungen sensibel zu erkennen und wenn notwendig entsprechend auszuloten. So kann der emotionale, solidarisierende Zuspruch für den Ratsuchenden oder der Aufruf zu einer wohlwollenden und wertschätzenden Haltung der Ratgebenden entscheidend für eine gelingende Fallbesprechung sein.

Supervision

Die Supervision ist eine Beratungsform, die vor allem in Berufsfeldern im sozialen Bereich zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Arbeit eingesetzt wird. Sie bezieht sowohl psychische, soziale als auch institutionelle Faktoren ein. Ziele einer Supervision können je nach Anlass eher im Bereich der Entwicklung von Konzepten, einer Stärkung interdisziplinärer Zusammenarbeit oder der Klärung der Berufsrolle liegen. Auch eine Begleitung während einer institutionellen Strukturveränderung ist möglich (vgl. Pühl 2017, 12).

„Das allgemeine Ziel von Supervision ist es, die Arbeit der Ratsuchenden (Supervisanden) zu verbessern. Damit sind sowohl die Arbeitsergebnisse als auch die Arbeitsbeziehungen zu den Kollegen und Kunden wie auch organisatorische Zusammenhänge gemeint“ (Belardi 2002, 15).

Als begleitendes Angebot im schulischen Zusammenhang kann Supervision sowohl für einzelne Lehrer*innen als auch für Teams und Gruppen eingesetzt werden. Häufig hat sie die Rollen- und Beziehungsdynamik im kollegialen Umfeld mit dem Ziel einer Verbesserung der kollegialen Zusammenarbeit oder auch der konzeptionellen Arbeitsweise der Lehrkräfte zum Thema.

Die Abgrenzung von Supervision zu Expertenberatung, Prozessberatung oder Kooperativen Beratungsformen (siehe Popp & Methner 2010), wie denen von Mutzeck (2005) oder Spiess (1998) und zu den verschiedenen Richtungen des Coachings, ist nicht durchgängig eindeutig (siehe Baur 2017). Zugrunde liegt ihr in der Regel eine systematische und lösungsorientierte Herangehensweise. Als Supervisor können entweder entsprechend qualifizierte Kolleg*innen oder externe Expert*innen tätig werden. Es ist im Einzelfall abzuwägen, welche Variante geeignet ist.

Situation der Schülerin

Melanie ist 14 Jahre alt. Diagnostiziert ist „Verdacht auf frühkindlichen Autismus“ sowie eine Intelligenzminderung. Melanie spricht nicht, ihre Bedürfnisse kann sie mimisch-gestisch deutlich verstehbar ausdrücken. In einer Umgebung, die ihr vertraut ist und in der keine Anforderungen an sie gestellt werden, hat sie ein gutes Verständnis für die Situation und scheint bei einer ruhigen, klaren Ansprache in einfachen Worten (beispielsweise bei an sie gerichteten Aufforderungen) das Gesagte zu verstehen. Unterstützend wird mit ihr auch über Bildkarten kommuniziert, die sie in seltenen Fällen von sich aus nutzt, um mitzuteilen, was sie gerade möchte. Auf Gebärden als unterstützendes Kommunikationsmittel reagiert sie bislang nicht.

Melanie nimmt von sich aus keinen Kontakt zu Mitschülern auf. Zu Erwachsenen nimmt sie Kontakt auf, um ihre Wünsche und Bedürfnisse mitzuteilen und befriedigen zu können. Sie zeigt wenige bevorzugte Beschäftigungen, blättert aber beispielsweise gerne in Büchern. Melanie braucht während der Unterrichtszeit häufig Rückzugsmöglichkeiten in einen für sie eingerichteten ruhigen Teil des Klassenzimmers. Sie kann an Tagen, an denen sie sich – ihren Möglichkeiten entsprechend – offen auf unterrichtliche Angebote einlässt, mehrere Male für maximal fünf bis zehn Minuten an ihrem Arbeitsplatz die vorbereiteten Materialien nach dem TEACCH-Prinzip bearbeiten und so während der Einzelarbeitszeiten am Klassengeschehen teilhaben. Zum Erfüllen der Aufgaben braucht sie eine Begleitperson, die ihr die geforderten Tätigkeiten vormacht und bei ihr ist, um ihr immer wieder Impulse zu geben, mit der Arbeit zu beginnen oder weiterzumachen.

Melanie nimmt oft aus der Distanz am Unterricht teil, indem sie diesem von ihrer Rückzugsecke aus zuhört. Die jeweiligen Unterrichtsgegenstände werden ihr dort in vereinfachter Form und haptisch erfahrbar zur Bearbeitung bzw. Auseinandersetzung angeboten. Insbesondere wenn Anforderungen an sie gestellt werden, die von ihr eine Veränderung der gerade bevorzugten Beschäftigung erfordern, beispielsweise dadurch, dass ein Raumwechsel oder ein Aktivitätswechsel ansteht, kommt es häufig dazu, dass sie plötzlich laut und bis zur Erschöpfung zu schreien beginnt, um sich schlägt und tritt. Diese Aggression richtet sich zwar nicht zielgerichtet gegen andere Personen. Im Ergebnis jedoch gibt es häufiger Verletzungen bei Lehrpersonen und seltener bei Mitschüler*innen, die sie und die Situation zu beruhigen versuchen. Solche Situationen treten in unterschiedlicher Vehemenz nahezu täglich auf.

Klassensituation

In der Klasse sind insgesamt sieben Schüler*innen, die in der Regel von zwei Lehrerinnen unterrichtet werden. Die Schülergruppe ist sehr heterogen, sodass die Bildungsangebote in den verschiedenen Lernbereichen stark differenziert werden müssen. Fünf der Schüler*innen haben einen guten Kontakt zueinander und empfinden sich als Klassengemeinschaft. Melanie wird von den Mitschülern gemieden: teils aus Angst vor möglichen Aggressionsausbrüchen, teils weil sie jegliche Kontaktversuche ablehnt oder von den Mitschülern als „nervend“ bezeichnet wird und teils weil durch ihre Ausraster der Unterricht massiv gestört und unterbrochen wird. Der Unterrichtsablauf ist insgesamt stark strukturiert und den jeweiligen Fähigkeiten sowie dem Aufmerksamkeits- und Konzentrationsvermögen der Schüler*innen individuell angepasst.

Situation der Lehrerinnen

Die Klassensituation wird von mir und meiner Kollegin als sehr anstrengend und physisch wie psychisch belastend erlebt. Auch besteht vor bestimmten Situationen bereits im Vorfeld eine latente Angst und ein allgegenwärtiges ungutes Grundempfinden. Damit verbunden ist die dauernd vorhandene Grundanspannung, Ausbrüche vermeiden zu wollen, es womöglich aber nicht zu schaffen. Hinzu kommt die Angst

vor den Anstrengungen, die mit der akuten Bewältigung solcher Situationen verbunden sind, sowie vor Meinungen und Äußerungen des Kollegiums, der Schulleitung und des privaten Umfelds wie etwa: „Die schaffen das nicht, machen das nicht gut“ oder „Du kannst auch privat gar nicht mehr abschalten“.

Zielsetzung

Für uns Lehrpersonen braucht es eine Lösung, die für uns selbst und alle Schüler*innen der Klasse ein entspanntes, angstfreies Arbeiten ermöglicht und bei der ein Konzentrieren auf die Lerninhalte möglich ist, damit die Arbeits- und Lernzeit als zufriedenstellend erlebt wird. Auch für Melanie ist es ein zunächst von uns formuliertes Ziel, dass sie lernt, ihre Lern- und Lebenszeit zunehmend ohne das als problematisch erlebte Verhalten zu nutzen, um ihr eine ungestörte Auseinandersetzung mit Lerninhalten und ein freudvolles Entdecken der Welt zu ermöglichen. Wir haben bei ihr erlebt, dass sich ihre Interessen und die Offenheit für ihre Umgebung zunehmend einengen, wenn von außen keine Bildungsangebote eingebracht werden können. Verfolgen wir jedoch die aus Melanies intensiver Beobachtung entwickelten Lernziele, so fällt auf, dass sie im Kleinen ihre Erfahrungswelt erweitert, zwischen verschiedenen Bildungsangeboten und Situationen unterscheidet und diese für sie auch mit einem positiven Erleben verbunden sind. Unser Ziel ist dabei immer, Melanies eigene Vorstellungen und Ziele zu erspüren, in der Kommunikation mit ihr abzustimmen, sie aufzugreifen und sie beim Erreichen ihrer Ziele zu unterstützen. Beispielhaft für ein solches Ziel kann etwa genannt werden, dass sie im Rahmen eines aktuellen Klassenthemas zu den Einzelarbeitszeiten regelmäßig und zunehmend eigenständig mit verschiedenen Materialien Sortieraufgaben ausführt. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass, je besser es uns dabei gelingt, ihre Reaktionen auf veränderte Bildungsangebote und Anforderungen zu verstehen und zu berücksichtigen, es auch ihr umso besser gelingt, Ausbrüche zu vermeiden oder abzumildern. Dies erfordert allerdings ein sehr hohes Maß an Präsenz und Zuwendung, was im Unterrichtsalltag nicht immer möglich ist und zu Überforderung und Frustration führen kann.

Intervention

Als Klassenteam waren wir schon immer häufig und regelmäßig im Gespräch miteinander, um durch Veränderungen unserer Unterrichtsgestaltung die zunehmend als anstrengend und frustrierend erlebte Situation zu verbessern. Dies reichte von der Planung des Unterrichts, über Formen der Ansprache, individuell benötigte Rahmenbedingungen (geeignete Arbeitsplätze, Gestaltung von Übergängen, Berücksichtigung von Interessen, Konzentrationsmöglichkeiten, Zuständigkeiten, Ansprache, etc.) und Sondereinbarungen für und mit Melanie, über Absprachen mit Bezugserzieherinnen aus dem Internatsbereich und mit Lehrerkollegen aus benachbarten Klassen bis hin zu einer kollegialen Falldarstellung und einem Gespräch mit der Schulleitung über die Belastungssituation.

Nachdem uns alle erdenklichen Handlungsmöglichkeiten zur Vermeidung und Bewältigung der Situation ausgeschöpft schienen, haben wir uns unter Einbindung des Lehrerkollegiums und der Bezugserzieherinnen aus dem Internat und mit Unterstützung der Schulleitung für die Inanspruchnahme einer Gruppensupervision entschieden. An dieser nehmen neben uns beiden auch zwei Mitarbeiterinnen des Internatsbereiches teil, die enge Bezugspersonen für Melanie sind, da im Wohnbereich eine ähnliche Problematik besteht.

Die Supervision leitet ein externer Supervisor, der von der Schule bei entsprechendem Bedarf hinzugezogen wird. Er gestaltet den Rahmen der Supervision, gibt Hinweise von außen, begleitet uns wohlwollend und richtet unseren Blick auf Aspekte, die in unserem täglichen Handeln mitunter keine Berücksichtigung finden. Beispielsweise indem er nachfragt, was man in eskalierenden, belastenden Situationen tatsächlich tut, ob, wann und wie man Unterstützungsmöglichkeiten nutzt und welche weiteren Möglichkeiten es bräuchte, um schnell Entlastung bzw. die notwendige Unterstützung zu erhalten.

Als akut belastete Mitarbeiterinnen, denen drohte, mit der Bewältigung ihres Arbeitsalltags an eine Stelle der Ratlosigkeit und Überforderung zu gelangen, hat es uns schon im Vorfeld der Supervision gutgetan, um diese professionelle Unterstützung zu wissen, und wir haben die Reflexion unseres pädagogischen Handelns bereits vor den Supervisionsgesprächen erneut intensiviert.

In den beiden Supervisionsgesprächen selbst ist bei aller Ambivalenz, die mit der erneuten, intensiven Auseinandersetzung mit dem belastenden Thema verbunden ist, zunächst das Erleben von Wertschätzung für die bereits geleisteten Anstrengungen sehr entlastend. Zentrale Ziele der Supervision sind:

- für uns Lehrerinnen selbst: angstfreies Erleben der Unterrichtszeit mit der Möglichkeit, voll aus den eigenen Ressourcen heraus agieren zu können und dadurch auch wieder Arbeitszufriedenheit und ein Gefühl der Wertschätzung durch das Kollegium und die Schulleitung zu erhalten;
- für die anderen Schüler*innen der Klasse: Wiederherstellen einer Lernumgebung und Arbeitsatmosphäre, in der eine Konzentration auf die Lerninhalte möglich ist;
- für Melanie: entspanntes Erleben der Schulzeit, in der sie Bildungsangebote wahrnehmen und ein Mindestmaß an Anforderungen und Regeln verlässlich akzeptieren kann.

Setting und Methodik

In zwei Gesprächen betrachten wir Lehrkräfte und die Internatskolleginnen zusammen mit dem Supervisor das System rund um die Klassensituation und arbeiten an der besseren Nutzung der eigenen Ressourcen. Die Gespräche folgen einem ähnlichen „roten Faden“, über den uns der Supervisor bereits vorab informiert hat. So steht jeweils zu Beginn die Frage nach unserem Anliegen, nach dem, was wir bereits getan haben und nach unseren Zielen im Raum. Der Supervisor vertritt dabei eine Haltung des Nichtwissens um unsere Lösungen, der Neugier an unseren Anliegen und der Wertschätzung für das, was wir bereits geleistet haben (vgl. DeJong & Berg

2008, 320ff). Auf dem Weg von unseren Anliegen zu den formulierten Zielen gibt es zwei hilfreiche Denkrichtungen der Reflexion und Erarbeitung:

Zum einen die Auseinandersetzung mit Fragen, welche vorwiegend eigene (und somit beeinflussbare) Verhaltensweisen betreffen, wie:

- Was ist es genau, was Angst/Hilflosigkeit und Frust auslöst?
- Was tust du dann? Was genau?
- Wie kommt es dazu? Wie könntest du das beeinflussen?
- In welchen Situationen geht es dir gut? Was genau ist dann anders? (Bei dir, bei der Kollegin, bei Melanie)
- Wie könnte das Gefühl der Sicherheit und Zufriedenheit in die ängstigenden Situationen übertragen werden?

Die andere Richtung betrifft die Auseinandersetzung mit Fragen, die teils hypothetisch oder sogar paradox das System rund um die Klassensituation befragen, wie:

- Angenommen, Melanies Ausraster gehörten dazu und würden freudig begrüßt/hätten keinerlei Auswirkungen auf die Mitschüler*innen/Reaktionen der Kolleg*innen/dein Wohlbefinden...
- Angenommen, das störende Verhalten wäre nicht mehr vorhanden, wer würde was vermissen? Was genau?
- Angenommen, die Eltern/die Kolleg*innen/der Schulleiter/... würden sagen...

Durch die Vielfalt der Fragen und Fragearten (siehe Simon & Rech-Simon 2007) entsteht eine Erweiterung unseres Blickes auf die Situation und eine Art Leichtigkeit in der Betrachtung angesichts des als so schwer empfundenen Arbeitsalltags.

Neben neuen Perspektiven, die beleuchtet werden, findet auch eine intensive Reflexion unserer eigenen Verhaltensweisen statt, die sehr hilfreiche Auswirkungen auf die eigene Haltung als Lehrkraft und auf die Bewertung der Ausgangslage hat. Es rücken interessante Aspekte, die bislang nicht im Bewusstsein sind, in den Blick. Zum Beispiel, dass die bis dahin von uns formulierten hohen Ansprüche an uns selbst und die Schüler zum Erleben von Misserfolg und Angst vor „Versagen“ beigetragen haben könnten. Auch die Ressource einer intensiveren Zusammenarbeit mit den Internatskolleginnen wird uns bewusster.

Konkrete Ergebnisse aus den Supervisionsgesprächen formulieren wir so:

Wir Lehrkräfte tragen Sorge dafür, dass

- die für Melanie und die anderen Schüler*innen notwendigen richtigen Nähe-Distanz-Verhältnisse berücksichtigt werden;
- die eigenen, für uns selbst notwendigen richtigen Nähe-Distanz-Verhältnisse berücksichtigt werden (wenn dem nicht ist, kommt schnell Hilfe aus der Nachbarklasse);
- diese Grundhaltungen allen Schüler*innen und uns selbst gegenüber klar ausgestrahlt werden: „Ich habe ein echtes Interesse an dir.“, „Ich meine es gut mit dir und kann dir den Schutz/die Sicherheit geben, den/die du brauchst.“, „Ich schätze dich wert, so wie du bist.“ und: „Wenn du willst, begleite ich dich dabei, mehr von der Welt zu entdecken.“;

- hierfür gegenseitige Vereinbarungen getroffen und entsprechend den individuellen Möglichkeiten kommuniziert werden (zwischen Schüler*innen, den Lehrkräften und den Pädagog*innen des Internatsbereiches): „Ich achte deine Grenzen – du achtest meine Grenzen“.

In der Folge kann das Erleben von Souveränität als Lehrkraft dieser Klasse mit der Zeit gesteigert werden und die Konzentration auf das Lernen und Arbeiten tritt wieder stärker in den Fokus. Es macht uns auch Freude, mit den gewonnenen Impulsen zu „spielen“. Der Austausch mit den Internatskolleg*innen intensiviert sich. Wir berichten offener und selbstverständlicher im Kollegium über uns und unsere Klasse, bekommen die Rückmeldung, dass wir dadurch andere Kolleg*innen positiv in deren Fragestellungen unterstützen, und fühlen uns stärker ins Kollegium integriert und wertgeschätzt.

Für Melanie gehen die Häufigkeit und Intensität ihrer „Ausraster“ in Schule und Internat zurück (die frühere Dynamik „geht es in der Schule besser, geht es im Internat schlechter – und umgekehrt“ findet nicht mehr so stark statt). Vor allem werden Ausraster nicht mehr als so belastend wahrgenommen. Kommen solche Situationen dennoch vor, nehmen diese auch die Mitschüler*innen inzwischen deutlich gelassener hin: „Das braucht die Melanie halt manchmal“, ist die Aussage eines Mitschülers.

Insgesamt hat sich die Lern- und Arbeitsatmosphäre für alle nach vielen Anstrengungen verbessert. Ebenso ist die Kommunikation zwischen den Kolleg*innen aus Schule und Internat intensiver und verbindlicher geworden, wie auch, in kleinen Erfolgsschritten, die Kommunikation und Vereinbarungen mit Melanie.

Aus unserer Sicht hat die Supervision wichtige Impulse dazu beigetragen.

Literatur

- Baur, F. (2017): Die Supervision und ihre Nachbarformate. In: Pühl, H. (Hrsg.): Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen - Praxis - Perspektiven. 2. Aufl. Gießen: Psychosozialverlag, 38–63.
- Belardi, N. (2002): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: C.H. Beck.
- Gasteiger-Klicpera, B., Christian, H. J., Klicpera, J. B. & Goetze, H. (2008): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Gudjons, H. (2003): Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. 3., durchges. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häfner, S. (2006): Die Balintgruppe. Praktische Anleitung für Niedergelassene und Kliniker. Im Auftrag der Deutschen Balintgesellschaft. Köln: Deutscher Ärzteverlag.
- Mutzeck, W. (2005): Kooperative Beratung – Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Popp, K. & Methner, A. (2010): Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 61, 1, 4–11.
- Pühl, H. (2017): Was Supervision auszeichnet. In: Pühl, H. (Hrsg.): Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. 2. Aufl. Gießen: Psychosozialverlag, 12–24.
- Spiess, W. (1998): Die Logik des Gelingens. Dortmund: Borgmann.
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2010): Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Tietze, K.-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: GWV.
- Wittrock, M. (1998). Kollegiale Praxisberatung in schwierigen pädagogischen Handlungsfeldern. In: Wegner, R. (Hrsg.): Beiträge zur Gewinnung und Anwendung psychologischer Erkenntnis. Essen: MAV, 253–265.

Anhang

Strukturierende Fragen für die Vorbereitung einer Fallbesprechung (kollegiale Beratung)

1. Beschreibung der konkreten Situation

- Wie sieht das Problemverhalten aus (konkrete Situation beschreiben)?
- Wer macht was?
- Wer war davon betroffen?

2. Meine Erklärungsansätze

- Wie erkläre ich mir im Moment das Verhalten des Schülers?
- Bei welchen Anlässen und Gelegenheiten zeigt sich das Verhalten besonders? Welche Rahmenbedingungen könnten Auslöser von Stress und Belastung sein? (Trigger)
- Welche Hypothesen habe ich?
- Was ist mir von der Lebensumwelt und Biographie des Schülers bekannt, das im Erklärungszusammenhang stehen könnte?
- Gibt es organische Ursachen?
- Wie wird der sozial-emotionale Entwicklungsstand des Schülers eingeschätzt? (siehe SEO)
- Welchen Sinn könnte das Verhalten für den Schüler haben?

3. Wie geht es mir dabei?

- Welche Gefühle gegenüber dem Schüler spüre ich in der konkreten Situation?
- Welche spüre ich jetzt?

4. Wie gehe ich bisher damit um und welche Auswirkungen hat dies?

- Wie reagiere ich normalerweise auf das problematische Verhalten?
- Welche Auswirkungen hat meine Reaktion auf den Schüler und auf die anderen Schüler, auf den Unterricht, auf mich selbst?
- Welche Anteile von mir erkenne ich jetzt schon, die das Problemverhalten verstärken bzw. abschwächen können?
- Wie bin ich bisher mit ähnlichen Problemen fertig geworden?
- Wann gelang es mir gut, wann weniger gut?
- Was würde ich gerne anders machen?

5. Meine konkrete Fragestellung

- Welche Fragen habe ich an die Kollegen?

Umgang mit Gewalt und Aggression

Praxisbeispiel: „Dominik und die Salatsoße“

Situation

Der Hauswirtschaftsunterricht gehört zu Dominiks Lieblingsfächern. Heute werden selbstgemachte Käsespätzle, Salat und Pudding zubereitet. Dominik möchte gern die Salatsoße machen. Ein anderer Schüler hat sich bei mir aber schon zuvor für diese Arbeit gemeldet. Außerdem hat Dominik schon oft die Salatsoße gemacht. Ich biete ihm an, beim nächsten Mal die Soße zuzubereiten oder beim Pudding zu helfen. Dominik ist sofort frustriert, sitzt zunächst schweigend am Platz. Nach einer Minute beginnt er mich lauthals zu beschimpfen („Ich mach hier gar nichts mehr!“, „Arschloch!“, „Ich komme nie wieder in diese Scheißschule!“). Dies belustigt die anderen Schüler*innen oder regt sie auf. Dominik will die Salatschüssel nicht aus der Hand geben. In der Unterrichtsstunde dreht sich nun zunächst alles um seine Krise. Er ist verbal nicht mehr erreichbar, schimpft lauthals weiter. Auch Alternativvorschläge und gutes Zureden helfen nicht. Unterricht ist in dieser Situation nicht mehr möglich, fünf andere Schüler*innen warten auf das Kochen. Auf die Aufforderung, die Salatschüssel herzugeben, den Raum zu verlassen und sich draußen zu beruhigen, reagiert er zunächst mit Verweigerung. Erst als ich ihn leicht an der Schulter schiebe (die Salatschüssel festhaltend) und ihn nochmals auffordere, hinauszugehen, steht er auf, schlägt mit der flachen Hand in meine Richtung, ohne zu treffen, knallt die Tür, schlägt mehrmals heftig gegen die Tür und begibt sich in den leeren Schulhof. Für mich als Lehrkraft ist diese Situation wieder einmal sehr anstrengend und frustrierend. Einerseits, weil der gesamte Unterricht gestört und unterbrochen wird, andererseits, weil ich mir die Frage stelle, ob ich die Situation hätte anders lösen können. Ebenso ernüchternd ist es für mich, dass Dominik keine der angebotenen „Brücken“, Alternativen oder Lösungsvorschläge meinerseits annimmt und sich alles nur um ihn und seine Bedürfnisse dreht.

Dominik ist 13 Jahre alt und besucht ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Internat. Er ist ein Schüler mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung, kognitiv im Verhältnis zu seinen Mitschülern recht stark und hat die psychiatrische Diagnose „Reaktive Bindungsstörung des Kindesalters“ (siehe Klitzing 2009). Dominik lebt in einer Intensivwohngruppe, welche sich in unmittelbarer Nähe zur Schule befindet. Er wird nur vormittags beschult. Grundsätzlich kommt Dominik gern in die Schule und zeigt Interesse an vielen Unterrichtsinhalten. Er ist

gewöhnlich ein ruhiger, freundlicher und gut gelaunter Schüler, der Vorgaben gern erfüllt. Seine Leistungsbereitschaft und sein emotionaler Zustand sind aber stark wechselnd. Als Reaktion auf Frustrationen, Ermahnungen oder Konflikte mit der Lehrkraft reagiert er, je nach Tagesform, mit Ignorieren, Verweigerung, Schreien, Gewalt gegen Dinge, Beschimpfen und körperlicher Aggression gegen Lehrkräfte (Spucken, Schlagen, Treten). Dies geschieht sehr unmittelbar, oft auch aus scheinbar nichtigen Anlässen. Diese Ausbrüche wirken impulsiv. Sie äußern sich in Wut, Zorn und unkontrollierten körperlichen Aktionen.

Vermutlich stürzen Kritik, Frustrationen und kleine Zurückweisungen Dominik vor dem Hintergrund seines Krankheitsbildes in existenzielle Not. In seiner frühen Kindheit wurde er von seinen Eltern stark vernachlässigt, er hat kein „Urvertrauen“, wie solche Kinder, die in einem liebevollen und fürsorglichen Umfeld aufwachsen. Wut steigt sehr schnell in ihm auf, er reagiert aggressiv und kann seine Handlungen nicht mehr in ausreichender Weise steuern.¹ Dominik befürchtet vermutlich den Bruch von Beziehungen aufgrund seines Fehlverhaltens, welches die Krise noch steigert. Die Situation erscheint ihm nun als unlösbar und er findet für sich keinen Ausweg.

Für die Lehrkräfte ist dieses Verhalten sehr anstrengend, kräftezehrend und belastend. Oft ist es für sie nicht vorhersehbar, welche Auslöser die Situation eskalieren lassen, oder wie stark Dominiks Reaktionen sind. Sie befinden sich in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Vermeiden von Eskalationen und klarer Anspruchshaltung, zwischen Nähe- und Zuwendung-Geben und körperlichen Auseinandersetzungen, zwischen Kümmern um Dominik und dem Rest der Klasse Gerecht-Werden, zwischen Vermeiden von Frustrationen durch zu schwere Aufgaben und bestmöglicher Förderung. Dabei benötigt gerade Dominik eine ganz klare, eindeutige und vorhersehbare Haltung seiner Bezugspersonen. Für ihn, mit der Diagnose „Reaktive Bindungsstörung“, ist es besonders wichtig, dass die Folgen seines Handelns und die Reaktionen der Betroffenen absehbar sind.

Das vorliegende herausfordernde Verhalten erfordert ein auf Dominik abgestimmtes Regelwerk. Es muss Klarheit herrschen, was von Seiten der Schule geduldet wird und was nicht. Dadurch kann man entsprechende Konflikte auf Dauer nicht verhindern. Dennoch hilft es Schüler*innen wie Lehrkräften, Krisen besser zu managen und in diesen Augenblicken besser handlungsfähig zu sein.

Szenario 1

Im Augenblick der Krise besteht bei Dominik das Ziel darin, räumliche und zeitliche Distanz zu schaffen, da die Krise zunächst nicht gelöst werden kann und er in diesem Moment nicht aufnahmefähig ist. Dominik bekommt eine klare Zeitvorgabe für eine Auszeit – immer zehn Minuten, welche er auch mit Hilfe der Uhr einordnen kann. Er nimmt die Auszeit bei Überlastung auf eigenen Wunsch wahr, oder die Auszeit

¹ Anton Došen schreibt über diesen Personenkreis: „Unseren Erfahrungen nach reagieren solche Menschen oftmals sehr empfindlich mit übersteigertem, aggressivem und selbstverletzendem Verhalten/ *challenging behaviour*“ (Došen 2010, 194).

wird vom Lehrer angeordnet und durchgesetzt. „Zehn Minuten!“, stellt in der Situation auch ein klar verständliches Signalwort für Dominik dar. Die Auszeit verbringt er außerhalb des Klassenzimmers oder des Schulgebäudes. Er muss nicht begleitet werden, da er sich nicht selbst gefährdet. Nach zehn Minuten hat er sich oft beruhigt, soll in den Unterricht zurückkommen und kann ohne Konsequenzen wieder daran teilnehmen. Dies bedeutet für ihn, dass er in seiner Krise ernst genommen wird und dass die Lehrer-Schüler-Beziehung weiter tragfähig bleibt und keinen Abbruch zur Folge hat. Er hat nach und nach gelernt, seine Krise selbst zu organisieren. Zu einem späteren Zeitpunkt kann man mit Dominik meist den Vorfall reflektieren. Hier zeigt er sich nach außen hin einsichtig und möchte, dass der Tag ohne belastende Stimmung weitergeht. Er weiß, dass die Lehrer*innen seine Beschimpfungen nicht persönlich nehmen und dass er in manchen Situationen „ausrasten“ und neben sich stehen kann.

Szenario 2

Falls es Dominik nicht gelingt nach zehn Minuten wieder im Unterricht zu erscheinen, er nach dem Verlassen des Klassenzimmers im Schulhaus lärmt, oder Lehrkräfte und andere Schüler beschimpft, bekommt er eine Strafarbeit (Abschreiben), welche er zunächst im Klassenverbund erledigen muss, bevor es für ihn im Schulalltag weitergehen kann. Diese Strafarbeit steht für eine Wiedergutmachung und eine schrittweise Annäherung an den schulischen Alltag. Ebenso soll sie ihn daran hindern, die Krise leichtfertig eskalieren zu lassen. Dominik bemüht sich immer öfter, die vorgegebenen Zeiträume und Abmachungen in der Krise einzuhalten.

Szenario 3

In starken Krisen, wenn Dominik mit körperlichem Einsatz durch die Lehrkräfte gestoppt werden muss, um andere Schüler*innen, Mobiliar oder ihn vor sich selbst zu schützen, muss er auf die nahegelegene Wohngruppe gebracht werden, welche informiert und darauf vorbereitet wird. Er benötigt dann eine längere Auszeit. Starke Krisen kommen manchmal unvermittelt. Oft kommen sie zustande, wenn es morgens auf der Wohngruppe schon Ärger gab oder jemand ihn deutlich zurechtgewiesen hat. Die Konsequenz bedeutet für Dominik nach der Krise eine Stunde Einzelarbeit in einem Extra-Raum, während die anderen Schüler*innen Fächer wie Sport, Hauswirtschaft, oder Werken haben, die Dominik sehr gefallen. Außerdem können Vergünstigungen, wie Kettcar-Fahren, gestrichen werden.

Durch dieses Regelwerk, die Möglichkeit, eine Auszeit zu nehmen, und die Klarheit von Maßnahmen, gelingt es Dominik im Laufe der Zeit, seine Krisen besser zu beherrschen. Da die Folgen seines Handelns ihm zu jeder Zeit klar sind, versucht er im Laufe der Zeit aggressive Ausbrüche zu vermeiden. Dies hat zwar zunächst nicht zur Folge, dass er weniger wütend wird. Doch die Situationen eskalieren seltener. Dadurch wird die Schüler-Lehrer-Beziehung deutlich weniger belastet und Frustrationen durch Strafmaßnahmen werden bei ihm erheblich reduziert. In gemeinsamen Gesprächen kann man ihm diese positive Entwicklung aufzeigen. Inzwischen ist er

stolz darauf, dass er zwar in vielen Situationen Wut und Frustration verspürt, er aber durch die Möglichkeit der kleinen Auszeit die Eskalation vermeiden kann. Momentan ist er aber noch immer nicht ganz in der Lage, einzusehen, dass man wegen einer Situation wie der mit der Salatsoße nicht so frustriert und wütend sein muss.

Praxisbeispiel: „Sabine hat Stress“

Zur Person

Eine ganz andere Problematik stellt sich in Sabines Situation dar. Sabine ist 22 Jahre alt, geistig behindert, gehörlos, nicht-sprechend, klein gewachsen und sehr überge-wichtig. Neben der geistigen Behinderung ist als Zusatzdiagnose „frühkindlicher Au-tismus“ festgestellt worden. Im Laufe der Zeit zeigte sich immer deutlicher, dass die unzureichenden Kommunikationsmöglichkeiten von und mit ihr eine Beschulung und das Zusammenleben in der Familie immer schwieriger machten, was sich in massiven Verhaltensauffälligkeiten von Sabine zeigte. Die Eltern fühlten sich hilflos. Auf Anraten der Schule entschlossen sie sich deshalb, Sabine im Alter von zwölf Jahren in eine Spezialeinrichtung zu geben: ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit Internat für Hör-Sprach-Geschädigte, Förderschwer-punkt Geistige Entwicklung.

Sabines Kommunikationsmöglichkeiten wurden durch die Methoden der „Unter-stützten Kommunikation“ erweitert. Sie lernte, sich besser mitzuteilen und besser verstanden zu werden. Als geeignetes Medium erwiesen sich die lautsprachbegleiten-den Gebärden.

Inzwischen lebt sie bei uns in einer intensivpädagogischen Wohngruppe und wird von dort aus im Einzelunterricht stundenweise beschult. Der Kontakt mit ihrer Fa-milie wird intensiv durch regelmäßige Telefonate gepflegt. Sabine fährt regelmäßig nach Hause, wo sie die familiäre Nähe positiv erlebt.

Ich kenne Sabine seit ihrer Anfangszeit im SBBZ und arbeite inzwischen seit vier Jahren mit ihr. Mir fiel auf, dass sie meist ihre eigenen Interessen verfolgte und sich nur schwer auf Anforderungen und Angebote einlassen konnte. Sehr oft lösten in meiner Wahrnehmung schon kleine Anforderungen bei Sabine aggressives Verhalten aus. Die hohe Intensität der Aggression überrascht mich trotz der langen gemeinsa-men Zeit immer wieder und macht mich betroffen.

Situationen des aggressiven Verhaltens

Sabine arbeitet gern mit strukturiertem Material. Ich biete heute zwei Arbeiten zur Auswahl an: das Sortieren von bunten Linsen und das Ordnen von Klötzen nach Farbe und Größe. Ich fordere sie mit Gebärden und Gesten auf, sich für eine der Arbeiten zu entscheiden. Sabine fegt abrupt und ohne Vorwarnung alles Material vom Tisch, wirft den Tisch um, beißt sich in den Handrücken, stürzt sich auf mich, um mich ebenfalls zu beißen. Sie ist so außer sich, dass ich alleine nicht mehr inter-venieren kann. So gehe ich ihr aus dem Weg und rufe eine Kollegin zur

Unterstützung herbei. Die Kollegin begleitet Sabine in den Ruheraum der Schule. Der Wechsel von Bezugsperson und Ort beruhigt Sabine.

Hypothesenbildung

Kleine Situationen, wie die oben beschriebene, die jeden Tag stattfinden, führen zu keinem Aggressionsausbruch. Sabine bleibt scheinbar ruhig und scheinbar entspannt, obwohl diese Situationen für sie vermutlich anstrengend auszuhalten sind. Irgendwann ist es dann genug und es kommt zum Ausbruch in schwer vorhersagbarer Heftigkeit.

Vermutlich steigt bei Sabine das Stressniveau über einen längeren Zeitraum an. Irgendwann kann es dann passieren, dass ihre Überforderung zu groß ist und sie mit aggressivem Verhalten reagiert. Ihre existentiellen Bedürfnisse und die Anforderungen von anderer Seite stimmen für sie nicht überein. Gewalt und Aggression sind die Folge.

Sabines Aggressionsausbrüche nehme ich so wahr:

- Sie drückt mich oder andere Personen zur Seite oder schlägt mich oder Andere mit der flachen Hand.
- Sie zerreißt die eigenen Kleider oder zerstört Gegenstände.
- Sie schgt/kratzt/beißt mich oder Andere oder sich selbst.
- Sie stößt den Kopf an die Wand/die Heizung/den Türrahmen.
- Sie sucht den sozialen Rückzug ins eigene Bett oder unter die Decke auf dem Sofa.
- Sie gerät aus vermeintlich nichtigem Anlass in eine Aggressionsspirale, die durch pädagogisches Handeln nicht aufzulösen ist.

Diese extremste Form der Aggression von Sabine erlebe ich inzwischen nur noch äußerst selten. Ihre Aggressivität bahnt sich in solchen Situationen den Weg und ist nicht zu unterbrechen. Sabine brummt laut, schgt in blinder Wut und mit immenser Gewalt um sich und zerstört alles, was sie erreichen kann, beispielsweise das Leder-sofa und Tische und Sthle im Klassenzimmer, die stabile Auskleidung im Time-Out-Raum oder die Sträucher im Garten. In solchen Situationen müssen wir Mitarbeiter*innen zunächst alle Personen vor Sabine in Sicherheit bringen, bevor wir in irgendeiner Weise deeskalierend handeln können. In einem solchen extremen Fall ist Austoben-Lassen bis zur Erschöpfung und der Einsatz sedierender Medikamente unsere einzige Möglichkeit des Handelns.

Diese immer wiederkehrenden Verhaltensmuster machen mich als Lehrkraft, die ich schon jahrelang mit ihr arbeite, immer noch ratlos und hilflos. Ich versuche in diesen Situationen den notwendigen emotionalen Abstand einzuhalten, was mir mal mehr und mal weniger gut gelingt.

Lösungsansätze mit Sabine

Im Alltag versuchen wir Sabine in Schule und Wohngruppe für die elementaren Bedürfnisse die notwendige Zeit zu geben, damit sie die für sie wichtigen (da

berechenbar und zuverlässig wiederkehrenden) alltäglichen Dinge der Grundversorgung nach eigenen Ritualen und im eigenen Tempo verrichten kann. Impulse und Aufforderungen werden von uns Lehrkräften und Betreuenden sehr behutsam gesetzt. Elemente der Grundversorgung passen wir an ihre Rituale und Gewohnheiten soweit es geht an, um ein soziales Miteinander zu ermöglichen.

Die Grundversorgung beginnt mit einem ausgiebigen Wannenbad mit Körperpflege und selbständigem Ankleiden der bereitgestellten Kleidung, wenn für Sabine der richtige Zeitpunkt gekommen ist. Danach nimmt sie einen kleinen Imbiss ein. Den richtigen Zeitpunkt zum Besuch in der Schule bestimmt sie dann selbst. Sie kommt zu uns in die Schulräume, welche sich im selben Haus wie die Wohngruppe befinden.

Der ritualisierte Alltag in der Schule bleibt mit jeweils einer Lehrperson möglichst gleich und damit für Sabine berechenbar und annehmbar:

- Morgenkreis mit Gebärden, Gesang und Händeschütteln – selten gemeinsam mit anderen Schüler*innen
- Dehn- und Streckübungen auf dem Sofa sitzend, Sabine macht die Übungen nach
- Hand- oder Fußmassage mit Creme oder Öl
- kleine Zwischenmahlzeit mit Obst
- In stabilen Phasen können dann je nach Tagesform einzelne dieser (evtl. weitere) Aktivitäten durchgeführt werden:
 - entweder Steckspiel oder Arbeiten mit Wolle oder Farbe
 - kleine Besorgungstour in der Schule oder dem Heimgelände
 - Trampolin/Airtramp/Schwimmbad/Abenteuerspielplatz
 - Ausflug mit dem Auto in die nähere Umgebung

Es hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, Sabine Zeit zur Anpassung zu geben, vor allem wenn Strukturen und Rahmenbedingungen in ihrem unmittelbaren Umfeld verändert werden. So braucht sie sehr viel Zeit, um veränderte Situationen – wie den Umzug in eine andere Wohnumgebung oder einen Wechsel der Betreuungspersonen – zu verarbeiten und Vertrauen in die neue Situation zu fassen. Es ist wichtig für sie und uns im Rahmen der Deeskalation neue Routinen und Sicherheiten aufzubauen, bevor wieder Anforderungen im Schulalltag an sie gestellt werden.

Die oben beschriebenen aggressiven Verhaltensweisen ereigneten sich in Zeiten, die für Sabine vermutlich als unruhig und wenig berechenbar erlebt wurden. Meine Anforderung des Sich-Entscheiden-Müssens fand für Sabine vermutlich in einer Phase statt, in welcher sie sich noch mit einer für sie nicht abgeschlossenen Anpassungsphase befand.

Eingangssituation und Reflexion machen deutlich, wie komplex Sabines Wahrnehmen, Fühlen und Denken und damit auch ihr Verhalten ist. Zur Unterbrechung oder Abmilderung des aggressiven Verhaltens von Sabine wurden im Alltag folgende Maßnahmen eingesetzt:

- Ortswechsel und Wechsel der unmittelbaren Bezugsperson
- Schutzhelm aufsetzen
- Bedarfsmedikation

- Vorlieben bedienen
- Die involvierte Bezugsperson verlässt die angespannte Situation

Alle Maßnahmen dienen auf unterschiedlichen Ebenen dazu, Sabine zu beruhigen: Der Ortswechsel kann in ein beruhigendes Bad münden, kann ein Besuch im Garten oder ein reizreduzierter und abgeschirmter Bereich in Wohngruppe oder Schule sein. Sabine begegnet bei dieser Maßnahme keinen störenden Personen, mit denen sie sich auseinandersetzen müsste und kann stattdessen ihre Gefühle und Gedanken wieder ordnen und unter Kontrolle bringen.

Manchmal hilft es Sabine, wenn sich ihr eine vertraute Person zuwendet, die nicht in die Krisensituation involviert ist. Vermutlich helfen ihr diese Wechsel, sich von dem Stress und der Anspannung im jeweiligen Raum und mit den beteiligten Personen zu lösen. Sabines Emotionen beruhigen sich dann durch die gewohnten und sicheren, ritualisierten Handlungen mit der vertrauten Person.

Ein Schutzhelm mit Gitter vor dem Gesicht und fest anliegenden Riemen hat nach unseren Beobachtungen für Sabine eine positive Wirkung: vermutlich durch den taktilen Reiz am Kopf, welcher ihr Halt und Sicherheit zu vermitteln scheint, da sie sich den Helm in angespannten Situationen leicht anlegen lässt und ihn in gewissen Phasen offensichtlich gern trägt, was nicht immer so ist. Der Helm schützt sie und andere Personen vor Bissen und Beißangriffen. Der Helm wirkt damit in diesen Situationen als Medium, welches vor Sabine schützt und Sabine beruhigt. In seltenen Situationen hat Sabine den Helm eingefordert, wenn sich ein aggressiver Ausbruch anbahnte, der so abgefangen werden konnte.

Über Aggressionen und Maßnahmen wird in Schule und Wohngruppe eine Dokumentation geführt, um gegebenenfalls eine Unterbringung in der Psychiatrie zu begründen oder auch verhindern zu können. Die Dokumentation dient in erster Linie dazu, dass das Wissen um Sabines aggressives Verhalten erhalten bleibt, ein Automatismus bei Eskalationen um Sabine steht in keinem Falle im Vordergrund. Bei Angriffen und Schädigung von Personen besteht in unserer Einrichtung eine Dokumentationspflicht wegen der Schadensregulierung von möglichen Personenschäden oder Spätschäden durch die Berufsgenossenschaft.

Falls sich im äußersten Fall Sabines aggressives Verhalten nicht unterbrechen lässt, greift eine Absprache, welche zwischen den psychologischen und medizinischen Diensten, der Schule und der Wohngruppe getroffen wurde: Notruf und Notaufnahme in die Psychiatrie.

Aufarbeitung durch die Mitarbeiter

Gewaltsituationen mit Sabine belasten uns als betroffene und begleitende Personen und auch Sabine gleichermaßen. Sabine erspürt vermutlich ebenso wie wir Lehrkräfte und Betreuer*innen die Anspannung und die negative emotionale Situation. Deswegen wurde ein Konzept installiert, welches uns Mitarbeiter*innen Entlastung und Aufarbeitung ermöglichen soll:

- die angegriffene Person verlässt die Situation sofort – andere Personen übernehmen
- sofortige Rücksprache mit der zuständigen Leitungskraft
- zeitnahe Fallbesprechung im Team
- Supervision mit externer Fachkraft

Für mich, als Sabines Lehrkraft, ist es immer wichtig, mir meiner emotionalen Betroffenheit bewusst zu sein und sie nicht als „persönliche Schwäche“ auszulegen. Die Vorkommnisse der aggressiven Verhaltensweisen müssen regelmäßig im Team thematisiert, besprochen und reflektiert werden. Als erste persönliche Maßnahme nach einer aggressiven Auseinandersetzung mit Zerstörung oder Verletzung suche ich Beruhigung meiner Emotionen, was mir am besten bei Aktivitäten im Freien wie intensivem Radfahren oder Laufen gelingt. Dadurch gelingt es mir mal besser und mal weniger gut, meine wohlwollende und zugewandte Einstellung gegenüber Sabine und eine professionelle Distanz trotz der immer wiederkehrenden Schwierigkeiten zu behalten.

Als weiterer Schritt ist immer eine fachliche Aufarbeitung notwendig. Dabei können der jeweilige Vorfall und unsere persönlichen Einstellungen reflektiert und notwendige Anpassungen der Rahmenbedingungen und der persönlichen Einstellungen erarbeitet werden. Die Arbeit mit externen Fachleuten ermöglicht den erweiterten Außenblick, um so unsere eigenen noch unentdeckten Ressourcen zu entdecken.

Die emotionelle Entlastung ist für uns als erste Maßnahme sehr hilfreich und notwendig. Die offene Gesprächskultur in Wohnheim und Schule hilft uns Beteiligten, uns den Konfliktsituationen anzunähern und die notwendige positive Einstellung zu behalten.

Ein Baustein besteht darin, die Schul- und Betreuungsstrukturen im intensiv-pädagogischen Bereich so zu gestalten, dass immer genügend angemessene Hilfen im Notfall greifbar sind. Ein weiterer, genau so wichtiger Baustein, der auch präventiv wirkt, ist eine gute personelle Ausstattung, die qualitativ und quantitativ für unsere Schülerschaft im intensiv-pädagogischen Bereich angemessen ist. Verbesserte und nachhaltige Bedingungen im Schul- und Heimmalltag haben auf unsere Schüler*innen direkte Auswirkungen, da sie in einer für sie berechenbaren Umgebung mit weniger Stress leben und so ein besseres Entwicklungspotential haben.

Literatur

- Bölte, S., Hrsg. (2009): Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Göttingen: Hogrefe.
- Došen, A. (2010): Psychische Störungen, Verhaltensprobleme und intellektuelle Behinderung. Göttingen: Hogrefe.
- Klitzing, K. (2009): Reaktive Bindungsstörungen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Deeskalationsmanagement

In unserem Schulalltag gehören Krisen zum Tagesgeschäft. Schüler*innen geraten aus einer inneren Not heraus in eine ungeheure Anspannung, die in fremd-, sach- oder autoaggressiven Handlungen zum Ausdruck kommt. Sie schreien, toben, werden beleidigend, schlagen um sich, werfen mit Gegenständen, treten gegen Mobiliar, Wände, Türen, Fenster oder lassen ihre Wut am Arbeitsmaterial heraus. Die Schüler*innen verhalten sich aggressiv, verweigern ihre Teilnahme am und verhindern das Stattfinden von Unterricht.

Die Gründe für Krisen sind vielfältig. Ein falsches Wort eines Mitschülers/einer Mitschülerin oder der Lehrkraft, ein bestimmter Blick, Überforderung durch eine Aufgabe, ungeklärter Streit mit anderen bzw. zu Hause, Enttäuschung oder einfach schlechte Laune können zu krisenhaften Situationen im Unterricht führen. Manchmal können wir nachvollziehen, warum es zu einer Eskalation kommt und eventuell darauf einwirken. Wenn klar ist, dass ein*e Schüler*in aufgrund ihrer/seiner häuslichen Situation schon mit aggressiver Stimmung in der Schule ankommt und sich auf dem Weg ins Klassenzimmer mit jedem anlegt, der ihm in die Quere kommt, dann können wir nach Alternativen suchen und die morgendliche Situation für diese*n Schüler*in anders gestalten. Vielleicht kann er das zu Hause versäumte Frühstück in der Schule nachholen und erst dann ins Klassenzimmer kommen. Manchmal bleiben die Gründe für eine Krise aber auch nicht erklärbar und wir können die Rahmenbedingungen für die/den Schüler*in nicht ändern.

Eine Gemeinsamkeit unserer Schülerschaft im Krisenfall besteht darin, dass pädagogische Maßnahmen wie Verwarnungssysteme (Klassenampel grün: „alles ok“, gelb: „Achtung, es wird ernst“, rot: „Verlassen des Unterrichts“), positive Verstärkung (Token-Systeme wie das Sammeln von Smileys – für eine gewisse Anzahl bekommt man eine Belohnung), Sanktionen wie Nachsitzen oder Strafarbeiten nicht mehr greifen. Die Schüler*innen reagieren äußerst sensibel auf ein „in die Ecke gedrängt werden“, also auf das Gefühl, in einer angespannten Situation für sich selbst keinen Ausweg mehr erkennen zu können. Dies führt ebenfalls zu Aggressivität.

Als Lehrer*innen haben wir verschiedene Möglichkeiten, auf eine Krise zu reagieren. In diesem Kapitel zeigen wir an zwei Beispielen, wie wir mit Krisen umgehen und versuchen, zu einem möglichst frühen Zeitpunkt entgegenzuwirken. Dies gelingt nicht immer. Die Erfahrung zeigt aber, wie wichtig die Rückschlüsse sind, die wir aus einer Nachbereitung aggressiver Zwischenfälle ziehen können.

Im Folgenden beschreiben wir zwei Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und einer zusätzlichen psychiatrischen Diagnose. Beide Diagnosen – hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens und Autismus-Spektrum-Störung – kommen an unseren Schulen relativ häufig vor. Wir sehen Daniel und Martina als „typische“ Vertreter*innen unserer Schülerschaft. Die mit den jeweiligen psychiatrischen Diagnosen verbundenen Konflikte sind ebenfalls charakteristisch für unsere Arbeit.

Praxisbeispiel: „Daniel und die kurze Zündschnur“

Zu der achtköpfigen Berufsschulstufenklasse, die durch eine Lehrerin und eine FSJlerin begleitet wird, gehört Daniel. Er ist 18 Jahre alt, hat eine geistige Behinderung und eine diagnostizierte „hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens“. Im sozialen Kontext verhält er sich immer wieder normverletzend. Er lügt, verhält sich aggressiv gegenüber Menschen sowie Gegenständen und zeigt tyrannisierende Verhaltensweisen gegenüber Schwächeren. Zusätzlich ist Daniel besonders impulsiv und hyperaktiv.

Daniel ist gleichzeitig begeisterungsfähig, steckt andere mit seiner Freude an und zieht eher ruhigere Schüler*innen mit, wenn es darum geht, gemeinsame Aktionen durchzuführen. Beim Fußballturnier auf dem letztjährigen Sommerfest kämpfte er für seine Mannschaft, gab sein Bestes und feuerte während des Spiels seine Mitspieler*innen an, ebenfalls das Letzte aus sich herauszuholen. Die Mannschaft wuchs während des Spiels so eng zusammen, dass der vorletzte Tabellenplatz am Ende kaum mehr eine Rolle spielte. Vielmehr diskutierten die Schüler*innen die einzelnen Spielsituationen und darüber, wie sie den Gegner trotz eindeutiger Überlegenheit durch ihren Teamgeist in die Enge treiben konnten.

Neben diesen bereichernden Eigenschaften scheint Daniel ständig unter Hochspannung zu stehen. Er hat sozusagen die berühmte „kurze Zündschnur“, wenn etwas nicht nach seinen Vorstellungen läuft. Bekommt er beispielsweise im Kochen nicht als erster sein Essen, fliegt der Teller. Fühlt er sich im Unrecht, wird er laut und tritt gegen alles, was im Weg ist. Er hat sein Verhalten nicht mehr unter Kontrolle und überschreitet eine natürliche Grenze, indem er Mitschüler*innen und die Lehrerin – die mittlerweile einen Kopf kleiner und 40 kg leichter ist als er – angreift. Inzwischen ist er so stark, dass er eine Gefahr für seine Mitschüler*innen und die Lehrerin darstellt. Gerät Daniel außer sich, ist es nicht mehr möglich, auf ihn einzuwirken. Er ist im Krisenfall nicht mehr verbal erreichbar. Körperlich hat ihm keiner etwas entgegenzusetzen. Dennoch ist Daniel ein Mitglied unserer Klassengemeinschaft. In einer ruhigen Situation erklären wir ihm daher, dass sein aggressives Verhalten, das „über ihn kommt“, nicht erwünscht ist und dass wir in jedem Fall darauf reagieren.

Ab diesem Zeitpunkt wird Daniels Verhalten Thema der Stufenkonferenz. Es erscheint uns wichtig, das Thema auf kollegialer Ebene zu kommunizieren, um die Mitschüler*innen und das soziale Miteinander zu entlasten. Schließlich sind die Mitschüler*innen in keiner Weise für das verantwortlich, was in der Krise geschieht. Diese reagieren dementsprechend erleichtert, als sie hören, dass die anderen

Lehrer*innen zur Hilfe kommen, wenn Daniel erneut aggressive Verhaltensweisen zeigt. Diese Information scheint ihnen Sicherheit zu geben.

Gemeinsam mit allen Kolleginnen und Kollegen der Berufsschulstufe erarbeiten wir einen Plan für den Fall, dass Daniel um sich schlägt und andere gefährdet. Dadurch, dass dies im Team geschieht, fühlt sich die Klassenlehrerin mit ihrer schwierigen Situation nicht allein gelassen, die Unterstützung gibt ihr Sicherheit und Souveränität. Je sicherer wir als Lehrer*in einer schwierigen Situation auftreten, desto eher besteht die Chance, Spannung aus der jeweiligen Situation herausnehmen zu können.

Der Plan sieht folgendermaßen aus:

1. Zuruf

Schön an unserem alten Schulhaus ist, dass es sehr hellhörig ist. Kommt es zur Krise, kann die Klassenlehrerin die Kolleg*innen durch einen einfachen Hilferuf informieren. Sie kann sich sicher sein, dass sie gehört wird und dass die männlichen Kollegen alles stehen und liegen lassen, um ihr zu Hilfe zu kommen. An anderen Schulen gibt es einen sogenannten „Notfallpiepser“, eine Art Telefon, mit dem man durch Tastendruck im jeweiligen Zimmer der anderen Mitglieder des Notfallsystems ein Alarmsignal auslösen und dadurch Hilfe anfordern kann.

2. Konkrete, zeitnahe Hilfe

Die Kolleg*innen der drei Nachbarklassen organisieren ihren Unterricht so, dass jeweils ein männlicher Kollege im Notfall sofort abkömmlich ist. Das Auftreten von drei Männern in der Krisensituation mag massiv erscheinen, Daniel hilft es aber. Die Aggression wird frühzeitig unterbrochen und eventuell kann dadurch eine Verselbstständigung oder Verschlimmerung der Situation vermieden werden. Vermutlich entlastet es Daniel sogar, wenn deutlich wird, dass die Erwachsenen seiner Aggression in jedem Fall gewachsen sind. Die Klassenlehrerin kann sich währenddessen um die Klasse kümmern und gegebenenfalls mit den anderen Schüler*innen den Raum verlassen, wenn dies aus Sicherheitsgründen erforderlich ist.

3. Auszeitraum

Beruhigt Daniel sich nicht, wird er in den Auszeitraum gebracht. Hier kann er seiner Aggression freien Lauf lassen, ohne jemanden zu verletzen. Auch er selbst kann sich nicht verletzen, da der Raum mit Weichbodenmatten auf dem Boden und an den Wänden ausgekleidet ist. Die Maßnahme erweist sich als äußerst hilfreich. Daniel merkt, dass der äußere Rahmen – die zu Hilfe kommenden Kollegen, der Aufenthalt im Auszeitraum – in jedem Fall stärker ist als seine Aggressionen und beruhigt sich irgendwann.

Wir gehen daher davon aus, dass Daniel mit den vielfältigen sozialen Anforderungen im Klassenzimmer überfordert ist. Vermutlich hat er aufgrund seiner Impulsivität

Schwierigkeiten, bei sich zu bleiben, und reagiert auf alles und jeden. Er mischt sich überall ein und ist ständig in Konflikte verwickelt.

Arbeitet Daniel an einem speziellen Arbeitsplatz in einer sogenannten „Lernkabine“, wirkt sich dies positiv auf seine Konzentrationsfähigkeit aus. Bei der Lernkabine handelt es sich um einen Schultisch mit Sichtbegrenzungen in drei Richtungen, ähnlich wie bei einer Wahlkabine. Hier kann er besser ins Arbeiten finden und muss nicht mehr auf alles reagieren, was um ihn herum geschieht. Je besser er sich an das Arbeiten in der Lernkabine gewöhnt, desto mehr profitiert er von der Konzentration auf den Lerninhalt. Dies erlebt er selbst als wohltuend, denn „...das ewige Gestreite stresst mich“, wie er selbst sagt. Bei schlechter Tagesverfassung, wenn Daniel also besonders angespannt in die Schule kommt, hat er die Möglichkeit, sich in den Nebenraum zurückzuziehen, um sich zu entspannen. Er hat gelernt, selbst einzuschätzen, wann er ins Nebenzimmer gehen sollte und wann er wieder ins Klassenzimmer zurückkehren kann. Die Klasse hat dazu gemeinsam im Antiaggressionstraining „Locker Bleiben“ das Wahrnehmen und den Umgang mit den eigenen Gefühlen erarbeitet (siehe Schatz & Bräutigam 2012).

Als konstruktiv haben wir als Team darüber hinaus den Besuch von Fortbildungen zum Thema Deeskalation erlebt. Dies war nicht zuletzt deswegen so hilfreich, weil die Fortbildungen jeweils von mindestens zwei Kolleg*innen belegt wurden. Nach dem Motto „Vier Ohren hören mehr als zwei“ konnte das Gelernte immer wieder diskutiert und auf die jeweilige Situation übertragen werden.

Themen der Fortbildungen:

- Deeskalationsmanagement
- Schüler mit herausforderndem Verhalten/ Doppeldiagnose
- Selbstverteidigung
- SEO – Konzept der sozio-emotionalen Entwicklung
- Psychiatrische Krankheitsbilder.

Fortbildungen zu diesen Themen bietet z.B. die Stiftung Liebenau an.²

Praxisbeispiel: „Martina geht spazieren“

Martina ist 19 Jahre alt. Sie hat eine Autismus-Spektrum-Störung (siehe Bölte 2009) und eine zusätzliche geistige Behinderung. Martina zeigt außerdem psychotische Episoden, in welchen sie mit imaginären Personen spricht. Daher hat sie zusätzlich die Diagnose einer schizotypen Persönlichkeitsstörung. Martina lebt im Heim und besucht die Berufsschulstufe der zur Einrichtung gehörenden Heimsonderschule. Die Klasse besteht aus insgesamt sieben Schüler*innen.

Martinas Verhalten wird besonders auffällig, als sie von der Berufsschulstufe 1 in die Berufsschulstufe 2 wechselt. Martina braucht eine 1:1-Betreuung, um am Unterricht

² <https://www.stiftung-liebenau.de/karriere/fortbildung> (12.02.2018).

teilnehmen zu können. Diese hat die Schulleitung auch für das neue Schuljahr bereits organisiert. Sie kennt die neuen Bezugspersonen und Mitschüler*innen zumindest vom Sehen her und auch das neue Klassenzimmer befindet sich in einem vertrauten Teil der Schule. Trotzdem scheinen die neue Situation, die neue Umgebung, das neue Klassenzimmer, die neuen Mitschüler*innen und die neue Lehrerin eine unüberwindbare Hürde für Martina darzustellen. Sie steht vor dem Klassenzimmer und kann den Raum nicht betreten, als gäbe es eine unsichtbare Mauer. Martina gerät unter innere Anspannung, die sich zunächst in folgender psychotisch anmutenden Verhaltensweise äußert: Sie spricht mit imaginären Personen. Sie bittet diese um Unterstützung oder spricht mit ihnen über irgendein beliebiges Thema. Es wirkt, als könne sie dadurch die reale Situation verlassen. Das Gespräch scheint sie zu führen, um sich selbst zu beruhigen. Dies gelingt ihr allerdings nicht.

Schafft Martina es, mit (körperlicher) Unterstützung der Lehrerin (Unterhaken, an der Hand nehmen und ins Zimmer führen), das Klassenzimmer zu betreten, nimmt die Anspannung zu. Martina strebt mit solcher Intensität nach draußen, dass es die Lehrerin nicht schafft, sie im Klassenzimmer zu halten. Martina stemmt sich mit ihrer ganzen Körperkraft gegen die Lehrerin, die sie im Zimmer halten will, stampft mit dem Fuß und schreit laut. Zudem zeigt Martina autoaggressive Verhaltensweisen, indem sie sich beißt, kratzt und gegen den Kopf schlägt.

Es wird klar, dass Martina zur Gruppe der Schüler*innen gehört, die die Geschlossenheit des Klassenzimmers nicht akzeptieren bzw. aushalten können – ein Verhalten, das wir von anderen autistischen Schüler*innen ebenfalls kennen. Sie drängen aus dem Raum, sobald sie diesen betreten haben. Sie werden unruhig und gelegentlich auch aggressiv. Sie lassen sich nicht ablenken und zeigen kein Interesse an Materialien oder Unterrichtsinhalten. Die immense Anspannung verschwindet erst, wenn sie den Raum verlassen können.

Daher wird Martinas Förderung ins Freie verlegt, wo sie zusammen mit ihrer Lehrerin spazieren geht (besser gesagt läuft oder marschiert), um ihrem starken Bewegungsbedürfnis nachzugeben. Die Bewegung tut Martina gut. Ihre Anspannung verschwindet nicht ganz, sie kann sich aber trotzdem beruhigen und ihre Autoaggressionen nehmen ab. Auf die Förderung im Klassenzimmer wird zunächst völlig verzichtet. In Absprache mit der Wohngruppe kann Martina nach der Schule zurück auf die Wohngruppe gebracht werden. Sie hat zunächst nur eine Schulstunde am Tag.

Nach einer etwa zweiwöchigen Phase des Kennenlernens und des Vertrauensaufbaus wird im Anschluss an den morgendlichen Spaziergang ein neuer Versuch unternommen, gemeinsam das Klassenzimmer zu betreten. Dies geschieht zu einem Zeitpunkt am Schulvormittag, an dem sich die Mitschüler*innen bereits in der Arbeitsphase befinden. Es herrscht eine relativ ruhige, geordnete Atmosphäre. Der Unterrichtsablauf ist strukturiert und übersichtlich. Martina schafft es, ins Klassenzimmer zu gehen. Mit der Lehrerin zusammen geht sie durch das Zimmer und schaut die einzelnen Bereiche des Klassenzimmers an. Martina nimmt von sich aus keinen Kontakt zu ihren Klassenkamerad*innen auf, kann jedoch aushalten, dass diese sie ansprechen.

In den kommenden Tagen wird die Fördersituation mit Martina genauso gestaltet. Nach etwa einer Woche wird die Phase ausgedehnt, in der Martina das Geschehen im Klassenzimmer beobachtet. Mit der Zeit etabliert sich ein Bereich im Raum, an dem sich Martina eher aufhält. Hier wird ein Arbeitsplatz für sie eingerichtet, der visuell abgeschirmt ist, damit sie nicht zu vielen Eindrücken ausgesetzt ist. Mit der Zeit entwickelt sich ansatzweise ein immer gleichbleibender Ablauf der schulischen Förderung. Nach dem Spaziergang, den Martina braucht, um ihre innere Unruhe abzubauen, geht sie mit der Lehrerin ins Klassenzimmer.

Es wurde für uns deutlich, dass Martina der morgendliche Trubel in der Klasse mit insgesamt sechs Schülerinnen und Schülern zu unübersichtlich ist. Sie kommt besser mit übersichtlichen Situationen zu Recht, bei denen ersichtlich ist, was jeder an welchem Platz mit welchem Material macht. Die visuelle Strukturierung von Abläufen ermöglicht Martina zusätzlich das Verstehen der schulischen Routinen. Sie hat einen einfachen Stundenplan: Jacke aufhängen, Platz einnehmen, zwei TEACCH-Aufgaben erledigen, etwas machen, das Spaß macht, Verabschiedung, Rückkehr auf die Gruppe. Alle Tätigkeiten sind mit Symbolen aus dem „Metacom“-Symbolsystem dargestellt.³ Mithilfe der Lehrerin bringt Martina die Karten zu Beginn ihres Schulvormittages an ihrem individuellen Stundenplan an. Nach Beendigung der jeweiligen Tätigkeit nimmt sie die entsprechende Karte ab und steckt sie in einen „Briefkasten“. Die visuelle Unterstützung hilft Martina im Verstehen der Abfolge: „Was ist vorbei, was kommt nun?“

In Absprache mit der Wohngruppe wird die Schulzeit für Martina verkürzt. Sie kommt täglich 30 Minuten später als ihre Mitschüler*innen und findet eine ruhige Arbeitsatmosphäre im Zimmer vor. Martinas Beschulungsumfang wird anschließend langsam wieder ausgebaut. Mittlerweile nimmt sie einen halben Schultag am Unterricht teil. Nach jeder Aktion macht sie eine Pause im benachbarten Rückzugsraum. Der Wechsel zwischen Aktion und Ruhephase, Anspannung und Entspannung tut ihr gut. Trotz der guten Entwicklung ist die schulische Förderung Martinas von ihrer jeweiligen Tagesform abhängig. An manchen Tagen ist nur ein langer Spaziergang möglich, weil sie angespannt ist und vermehrt Autoaggressionen zeigt, an anderen Tagen erledigt sie ausdauernd verschiedene TEACCH-Aufgaben und nimmt beobachtend am Unterricht teil.

Eine Einschätzung von Martinas emotionalem Entwicklungsalter gemäß Anton Došens SEO-Konzept (siehe Došen 2010; Sappok & Zepperitz 2016), die von der Psychologin der Einrichtung durchgeführt wurde, zeigte, dass ihr sozio-emotionales Entwicklungsalter deutlich von ihrem Lebensalter abweicht und dem eines Kindergartenkindes entspricht. Das SEO-Konzept nach Anton Došen berücksichtigt besonders die Personengruppe der geistig behinderten Menschen. Došen geht davon aus, dass auffälliges Verhalten häufig auf eine unausgeglichene oder verzögerte emotionale Entwicklung zurückzuführen und dadurch erklärbar ist. Durch die Diagnose ihres Entwicklungsalters hatten wir die Möglichkeit, ihre Verhaltensauffälligkeiten anders wahrzunehmen und entsprechend anders auf diese zu reagieren. Allein das

³ Siehe <http://www.metacom-symbole.de> (12.02.2018).

Wissen um ihr tatsächliches Entwicklungsalter brachte eine Verbesserung der Situation mit sich. Vielleicht war es die andere Wahrnehmung der Verhaltensauffälligkeit, die zu einer Verbesserung der schulischen Situation führte.

Literatur

Došen, A. (2010): Psychische Störungen, Verhaltensprobleme und intellektuelle Behinderung. Göttingen: Hogrefe.

Sappok, T. & Zepperitz, S. (2016): Das Alter der Gefühle: Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung. Bern: Hogrefe.

Schatz, H. & Bräutigam, D. (2012): Locker Bleiben: Sozialtraining für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Handlungsorientierte Methoden zum Sozialen Lernen und zur Gewaltprävention. Dortmund: Borgmann Media.

Freiheitsentziehende Maßnahmen

Unter freiheitsentziehenden Maßnahmen (FEM) versteht man Zwangsmaßnahmen wie Isolierung in verschlossenen Zimmern, Fixierung und die Medikamentenverabreichung unter unmittelbarem physischem Zwang.

Massive selbst- und fremdgefährdende Verhaltensweisen von Schüler*innen machen es in der Schule in Einzelfällen unumgänglich, FEM anzuwenden, um die betroffenen Schüler*innen selbst vor den Folgen ihres Handelns zu schützen. Diese Maßnahmen stellen immer das letzte Mittel dar, wenn alle anderen Maßnahmen und präventiven Vorkehrungen keine Wirkung zeigten. FEM stellen einen massiven Eingriff in die Persönlichkeitsrechte dar. Sie sind strafbar, sofern keine Genehmigung, oder Erlaubnis vorliegt. Die Genehmigung muss vor Beginn der jeweiligen Maßnahme erfolgen. Ohne diese dürfen keine Maßnahmen durchgeführt werden. Das Recht auf Freiheit und gewaltfreie Erziehung ist grundlegend. Das erstgenannte ist im Grundgesetz, Art. 1 und 2 verankert, das zweite im Bürgerlichen Gesetzbuch (§1631 BGB). Diese Rechte dürfen nur bei schwerwiegender und anderweitig nicht abwendbarer Selbst- oder Fremdgefährdung ausgesetzt werden.

Praxisbeispiel: „Karl und der Time-Out-Raum“

In akuten Krisensituationen kann ein Time-Out-Raum notwendig sein, um eine Person vor massiver Selbst- und Fremdgefährdung zu schützen. Im folgenden Fallbeispiel soll dies dargestellt werden. Die Time-Out-Maßnahme wird möglichst so eingesetzt, dass der Schüler diese nicht als Bestrafung, sondern als Angebot zur Beruhigung und Entspannung wahrnehmen kann.

Situationsbeschreibung

Karl ist 19 Jahre alt. Er kam vor zwei Jahren in unser privates Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ), da zu diesem Zeitpunkt eine Internatsunterbringung notwendig erschien. Karl benötigt viel Rückzug und Pausenzeiten, um sich anschließend wieder für anderes zu öffnen. Oft hat er Durchschlafprobleme, ist sehr übermüdet und hat dadurch morgens schon eine gereizte Grundstimmung. Karl verwendet keine Lautsprache und teilt sich durch Mimik und Gesten mit. Sein großes Ruhebedürfnis kann Karl nicht kommunizieren. Die Lehrkräfte haben aber gelernt, Stimmungen bei Karl zu erkennen. Die Nichterfüllung seines Bedürfnisses nach Ruhe und Reizarmut äußert sich bei Karl durch wachsende innere Unruhe.

Problematisch für die Mitarbeiter*innen ist, dass er oft mit den Händen an den Kopf seiner Bezugspersonen greift, oder mit seinem Gesicht bis auf wenige Zentimeter an das Gesicht seines Gegenübers herankommt. Von den Lehrkräften wird dieses Verhalten meist als distanzlos und grenzüberschreitend empfunden. Die Häufigkeit dieser Grenzüberschreitungen ist auch meist ein Anzeichen dafür, dass es Karl an diesem Tag nicht gut geht und ihm alle Vorgänge, Geräusche und Handlungen um ihn herum eigentlich zu viel sind. Mehrere Maßnahmen, welche beruhigend auf Karl einwirken sollten, wurden ausprobiert, wie z.B. die Bereitstellung eines zusätzlichen Tisches in einer Ecke des Klassenraums, wenig Ansprache und Anforderung, oder der Aufenthalt auf einem Stuhl außerhalb des Klassenzimmers. Dies zeigte aber nicht die gewünschte Wirkung und hatte keinen positiven Effekt auf die Unterrichtssituation. Daher wurde für Karl nebenan ein eigener Raum reizarm gestaltet, da Reizarmut eine beruhigende Wirkung auf ihn hat, und um ihm für diese Situationen eine Rückzugsmöglichkeit zu bieten. Das Zimmer wurde nach und nach bis auf eine Matte auf dem Boden und ein Einbauregal komplett ausgeräumt. Es befinden sich keine Möbel, Bilder, oder Gegenstände mehr darin. Es wurde auch leicht abgedunkelt, um möglichst viele Reize auszuschalten.

An Tagen, wo die Lehrkräfte morgens schon erkennen, dass Karl unausgeschlafen ist und innere Unruhezustände zeigt, wird ihm dieses Zimmer als Rückzugsort angeboten. Eine Lehrkraft bringt ihn in dieses Zimmer, wo sich Karl auf eine Matte auf dem Boden setzt und für sich sein kann. Im Laufe des Tages gelingt es Karl oft wieder, in den Klassenverband zurückzukommen. Manchmal kommt er von alleine zurück, manchmal lässt er sich abholen, wenn er dazu bereit ist und auf sprachliche Aufforderung gleich mit einer Lehrkraft mitkommt.

An manchen Tagen jedoch kann diese Maßnahme mit dem reizreduzierten Zimmer den Bedürfnissen von Karl nicht gerecht werden. So kommt es mehrmals pro Monat vor, dass Karl solch eine innere Unruhe zeigt, dass er die Situationen im Klassenzimmer und auch im reizreduzierten Zimmer kaum aushält. Er beginnt dann oft sehr stark zu lautieren, sich selbst mit der Faust gegen den Kopf und seinen Kopf gegen die Wand zu schlagen. Treten die Lehrkräfte hinzu, versucht er diese mit der flachen Hand ins Gesicht zu schlagen, oder er verteilt Kopfstöße. Diese Situationen sind für alle Beteiligten sehr gefährlich. Mehrfach kam es schon vor, dass Karl sich selbst oder andere bei diesen aggressiven Ausbrüchen verletzt hat. Diese Ausbrüche kommen bei sehr unruhiger Grundstimmung relativ rasch und unvermittelt. Oftmals kündigen sie sich im reizreduzierten Zimmer dadurch an, dass Karl auf das Einbauregal steigt. Es kommt aber auch vor, dass sie im Klassenverband relativ kurzfristig auftreten. Manchmal sind dann auch unbeteiligte Klassenkameraden Ziel seiner Aggressionen. Auch im reizreduzierten Zimmer hilft es nicht, ihn alleine zu lassen, da er sich auch dort massiv selbst verletzen kann und durch die Tür aus dem Raum tritt, um Lehrkräfte gezielt zu attackieren.

In diesen Situationen muss durch die Lehrkräfte rasch und effektiv gehandelt werden, um Karl, seine Klassenkameraden und sich selbst vor Verletzungen zu schützen. Karl muss in diesen Situationen von mindestens zwei Lehrkräften, welche ihm körperlich gewachsen sind, in den Time-Out-Raum gebracht werden, der sich auf der

gleichen Etage befindet. Dabei müssen sie Karl unter den Armen nehmen, seine Hände festhalten, damit er sie nicht schlagen kann, und auf Kopfstöße durch Karl achten. Die Tür des Time-Out-Raums muss sofort von außen verriegelt werden, da Karl gewöhnlich versucht, durch die Tür die Lehrkräfte weiter zu attackieren. In diesem Raum tobt er meist zwei Minuten lang, kann sich dann aber innerhalb von zehn Minuten wieder beruhigen. Fast immer kann die Tür nach zehn Minuten von außen geöffnet werden, wenn keine Gefahr mehr droht, und Karl kann selbst entscheiden, wann er wieder herauskommt. Oft bleibt er noch längere Zeit in diesem Raum liegen. Manchmal geht er aber auch in sein reizreduziertes Zimmer, oder direkt in den Klassenverband zurück.

Im Laufe der Zeit konnten die Lehrkräfte äußere Anzeichen bei Karl wahrnehmen, auf die fast immer ein massiver Aggressionsausbruch folgt. Meist wird Karl dann sehr laut, schlägt sich und läuft rastlos umher. Die Beurteilung der Gefährdungslage ergibt sich aus dem Gesamtbild seiner Handlungsmuster. Wenn die körperliche Eskalation nach Beurteilung der Lehrkräfte unmittelbar bevorsteht, ist es nötig, Karl als präventive Maßnahme in den Time-Out-Raum zu bringen, bevor er sich selbst und das Personal durch Schläge und Kopfstöße verletzen kann. Bei dieser präventiven Maßnahme müssen die Lehrkräfte Karl stets aufs Neue genau beobachten, um abwägen zu können, ob das letzte Mittel des Time-Out-Raums gerechtfertigt ist.

Time-Out-Raum

Der Time-Out-Raum war in diesem SBBZ vorhanden, bevor Karl aufgenommen wurde, da es in der Vergangenheit schon ähnliche Probleme mit schwer aggressiven Schülern gegeben hatte. Er ist an Wänden, Boden und Decke ausgepolstert, damit bei selbstverletzenden Verhaltensweisen die Verletzungsgefahr auf ein Minimum reduziert wird. Ebenso ist er innen farblich neutral gehalten, um Reize zu reduzieren. In den Time-Out-Raum kann ausreichend Tageslicht eindringen und er wird mit Frischluft versorgt, sodass er möglichst wenig Angst auslöst. Der Raum ist auch von außen einsehbar – in diesem konkreten Fall sogar videoüberwacht, damit eine kontinuierliche Aufsicht der Lehrkräfte in der Krise gewährleistet ist.

Keineswegs darf die Entscheidung, die FEM des Time-Out-Raums anzuwenden, leichtfertig getroffen werden. Sie darf nie unbegründet angewendet oder der Time-Out-Raum gar als disziplinarisches Mittel missbraucht werden. Die Anwendung des Time-Out-Raums geschieht, um Karl vor Verletzungen zu schützen, welche gegebenenfalls aus seinem Handeln resultieren. Selbstverständlich sollten deeskalierende Maßnahmen, wie z.B. das reizarme Zimmer (wie oben beschrieben), erfolgt sein, bevor der Time-Out-Raum angewendet wird. Die Maßnahme darf auch nur so lange angewendet werden, wie unmittelbare Gefahr für Karl droht.

Rechtliche Situation im Fall Karl

Aus rechtlicher Sicht war es notwendig, für den Einschluss von Karl in Krisensituationen einen richterlichen Beschluss einzuholen. In diesem Fall wurde die FEM nach

§1906 BGB (siehe Anhang) durch das Betreuungsgericht genehmigt. Die Notwendigkeit der FEM wird bei Karl jährlich von einem Richter überprüft.

Dokumentation

Jedes Mal, wenn Karl in den Time-Out-Raum gebracht werden muss, ist es notwendig, zu dokumentieren und zu informieren. In diesem Fall werden Schulleitung und Sorgeberechtigte schriftlich über die Maßnahme benachrichtigt. Ebenso wird in einem Protokoll festgehalten, warum die Maßnahme durchgeführt werden musste und welche Gefahren bestanden. Es wird vermerkt, wie lange der Time-Out-Aufenthalt von Karl dauerte und welche Personen informiert wurden.

Praxisbeispiel: „Florian wird fixiert“

In extremen Situationen, in denen das Kindeswohl direkt gefährdet ist, werden wir als Lehrpersonal mit der Frage nach dem Einsatz von FEM konfrontiert. Diese Frage kann sich, wie in unserem folgenden Beispiel, gänzlich unvermittelt aufdrängen. Aufgrund der komplexen rechtlichen Einordnung sind Fachlichkeit und Kompetenz in diesen Ausnahmesituationen besonders gefordert. Oft sind jedoch interne Standards an den Schulen und ein entsprechendes Konzept noch in der Entwicklung oder gar nicht vorhanden.

Situationsbeschreibung

Nach den großen Sommerferien konnte ich meine Klasse in der gleichen Zusammensetzung wie im Schuljahr davor begrüßen. Alle hatten viel erlebt in den großen Ferien und so war es nur selbstverständlich, dass die Schüler*innen ein paar Tage benötigten, um wieder in den geregelten Schulalltag, die bewährten Strukturen und in das soziale Miteinander zu finden. Florian, ein 15jähriger Schüler im Rollstuhl mit der Diagnose „frühkindlicher Autismus“ und einer komorbiden psychischen Störung in Form von depressiven Episoden hatte sich sichtlich verändert. Sein Gemüt war ruhiger, jedoch angespannter und seine gewohnten Handlungsabläufe wiederholten sich häufiger als im vergangenen Schuljahr. Es war an einem Donnerstag, fünf Wochen nach Schulbeginn, als Florian schon morgens sichtlich aufgebracht mit seinem Rollstuhl in die Schule fuhr. An der Garderobe hing er beim Ausziehen der Jacke in der Handlung fest. Er wiederholte ständig den Vorgang, die Jacke über die zweite Schulter bis zum Handgelenk zu ziehen und wieder zurück. Ich beobachtete die Situation und erst nach einer ungewöhnlich langen Zeit, als er seine Jacke aufgehängt hatte, begrüßte ich ihn. Im Laufe des Schultages und auch in den kommenden Tagen wiederholten sich diese Situationen in anderen Zusammenhängen. Ich dokumentierte meine Beobachtungen und beriet mich mit meiner Kollegin. Wir beschlossen, die Eltern zu kontaktieren. Diese berichteten von ähnlichen Verhaltensweisen zuhause. Auch dass er sich zunehmend zurückziehe, Ruhe benötige, aber selbst auffällig viel und laut verbalisiere. Die letzte Beobachtung konnten wir von unserer Seite

ebenfalls bestätigen. Auch konnten beide Parteien aus der Erfahrung heraus eine depressive Episode ausschließen.

Es war der Dienstag, in der siebten Woche nach Schulbeginn, als Florian, ohne Vorwarnung anfangs, im Unterricht zu schreien. Es war eine Kreis-Situation, in der die Schüler*innen den Unterricht regelmäßig beginnen. Natürlich wandte ich mich ihm zu und sprach ihn mit seinem Namen an. Ich hatte ihn kaum ausgesprochen, da verzog er sein Gesicht, ballte seine Hände zusammen und schlug sich damit sichtbar fest gegen die obere Stirn. Der zweite Schlag folgte und ich sprang auf. Ich versuchte ihn verbal zu erreichen, sprach melodios seinen Namen, wie er es sonst gern mochte. Es folgten der dritte Schlag und ein weiterer Aufschrei. Ich trat an ihn heran während er seinen Körper erneut anspannte. Ich drückte die Oberarme von beiden Seiten Richtung Körper und sprach seinen Namen auffordernd deutlich. Er entzog sich durch eine Körperdrehung und haute sich mit der befreiten Hand ins Gesicht. Ich musste reagieren, schnappte mir seine Hände und hielt sie fest, um mögliche weitere Schläge zu verhindern. Es folgte ein Kräftemessen und zum Glück ein rasches Absenken des Stresslevels. Florian beruhigte sich.

Er atmete hastig wie ich. Mir ging die Situation sehr nahe. Ich fühlte mich überrannt: auf der einen Seite überfordert und aufgebracht, auf der anderen schockiert und irgendwie auch verzweifelt. Der Rest des Tages verlief ohne nennenswerte Beobachtungen. Ich berichtete den Eltern über das Kommunikationsbuch ausführlich von dem Vorfall. Im Klassenbuch dokumentierte ich die Situation, besprach sie mit meiner Kollegin und grübelte noch lange nach Dienstschluss, was diesen Ausbruch der Autoaggression ausgelöst haben könnte. Auch in den nächsten Tagen konnte ich keinen Auslöser ausmachen. Wir räumten Florian mehr Zeit als sonst ein, boten ihm einen Rückzugsort im Nebenraum an und versuchten sensibler für Anzeichen von seiner Seite aus zu sein. Dennoch passierte es in der Woche danach noch einmal: Dieses Mal arbeitete Florian am Tisch und wie vor der letzten Krise ging dem Ganzen ein Schreien voraus. Die Situation war kontrollierter, jedoch musste ich auch dieses Mal Florian vor sich selbst schützen, indem ich seine Hände mit meinen fixierte. Ich umgriff dabei mit meinen Fingern seine Handgelenke. Dieses Mal dauerte die Situation länger und ich merkte wie mir die Kraft ausging. Dies machte mir Angst. Angst um Florian, die anderen Schüler und auch um mich. Als hätte Florian dies gespürt, baute sich langsam seine Spannung ab.

Ich dokumentierte den Vorfall und telefonierte ausführlich mit den Eltern. Diese berichteten zu meiner Überraschung, dass Florian sich schon seit geraumer Zeit in nicht vorhersehbaren Situationen gegen den Kopf schlug. Wenn sein Vater ihn dann festhielt, beruhige er sich aber schnell wieder. Mein Handeln sei also notwendig und in ihrem Sinne, um Florian vor sich selbst zu schützen. Auch das Telefonat beschäftigte mich noch weit in den Abend hinein.

Mir war zum einen bewusst, dass die soeben lediglich mündlich erteilte „Genehmigung“, Florian als *ultima ratio* zum Schutz vor sich selber zu fixieren, rechtlich keine Wirkung hatte. Zum anderen war es aus persönlicher Sicht schmerzlich zu hören, dass mein Schüler dieselben Verhaltensweisen schon längere Zeit auch zuhause

zeigte. Ich dachte über den Elternkontakt nach und versuchte zu verstehen, wie dieser Austausch an wichtigen Informationen verpasst werden konnte. Hätte ich mit dem Wissen gegebenenfalls ein vorausschauendes Setting schaffen können, welches den Impulsdurchbrüchen sowie den selbst- und fremdverletzenden Verhaltensweisen hätte vorbeugen können? Ich konnte viele dieser Fragen weder an diesem noch an den folgenden Tagen für mich klären.

Das autoaggressive Verhalten von Florian nahm in den darauffolgenden zwei Wochen sowohl zuhause als auch in der Schule zu. In enger Absprache mit den zuständigen pädagogischen, psychologischen und therapeutischen Fachkräften sowie den Eltern versuchten wir den Unterricht an die neue Situation anzupassen, um für Florian Rahmenbedingungen zu schaffen, die deeskalierend und unterstützend wirken sollten.

Wir reduzierten konkret den Stress in Form von unterrichtlichen Anforderungen und boten ihm freie Zeit sowie Rückzugsmöglichkeiten an. Personell wurde uns zumindest zeitweise eine Doppelbesetzung zugesprochen. Die Eltern suchten erfolglos auf medizinischer Seite nach befriedigenden Erklärungen bzw. Diagnosen.

Es folgte in der neunten Woche nach Schulbeginn ein runder Tisch mit den Eltern, der Schulpsychologin und unserem Klassenteam, einschließlich der Therapeuten. Ich legte von Seiten der Schule die unterzeichneten Dokumentationen und schriftlichen Beobachtungen vor, welche das Festhalten bzw. die FEM begründete, die Art und Dauer dokumentierte und weitere Maßnahmen, wie z.B. die Telefonate mit den Eltern und dem Hausarzt, aufzeigte.

Alle Beteiligten bestätigten eine zunehmend angespannte und aggressive Entwicklung von Florian, die keinen genau erkennbaren Einzelauslöser als Ursprung hatte. Es ließ sich lediglich vermuten, dass innere Vorgänge, durch die körperliche Reifeentwicklung, das Verhalten entscheidend beeinflussten.

Die Gefahr, dass sich Florian selbst verletzte, war gegeben. Die Situation in der Klasse war mit der regulären Besetzung für Florian, die Lehrkräfte und Mitschüler*innen nicht dauerhaft tragbar. Gemeinsam suchten wir nach Lösungen und fällten im Verlauf des Gespräches die schwere, aus unserer Sicht als letztes Mittel anzusehende Entscheidung, dass für Florian in solch selbstgefährdenden Situationen, wenn alle anderen Versuche scheiterten, eine FEM notwendig war. Konkret sollten dabei seine Arme mit Handschlaufen an den Lehnen seines Rollstuhls fixiert werden. So wäre es notfalls möglich, dass auch eine Person allein die Schlaufen über Florians Arme ziehen könnte, um so seinen Bewegungsradius in dem notwendigen zeitlichen Rahmen ausreichend einzuschränken.

Für den Verlauf der Antragstellung boten wir den Eltern von Florian unsere Unterstützung an. Die Dokumentationen erhielten sie in kopierter Form sowohl für die Vorstellung beim Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie bzw. -psychologie als auch für die Antragstellung beim Familiengericht. Aufgrund der Dringlichkeit erhielten die Eltern von Florian zeitnah einen Termin beim Arzt und das benötigte ärztliche Zeugnis. Den Antrag hatten die Eltern auf unsere Empfehlung hin schon formuliert und gaben diesen, nun ergänzt durch das Zeugnis, beim zuständigen Familiengericht

ab. Zwei Wochen später konnten wir die zuständige Richterin mit dem bestellten Verfahrensbeistand bei uns in der Schule begrüßen und sie konnte Florian kennenlernen, die Gegebenheiten prüfen und sich in einem ausführlichen Gespräch ein detailliertes Bild machen. Der aus diesem Besuch entstandene Bericht war ausschlaggebend für die Prüfung und Entscheidung.

Letztlich wurde die Genehmigung zur Anwendung der FEM als *ultimo ratio* für sechs Monate genehmigt. Die darauffolgende Dokumentation wurde an den Schulleiter und an die Eltern weitergeleitet. Der Kontakt bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde intensiviert. Es wurde weiter nach Erklärungen für Florians Verhalten und alternativen Konzepten für den Unterricht gesucht. Die Notwendigkeit wurde in einem sehr engen Zeitkorridor immer wieder mit allen Beteiligten neu überprüft und reflektiert, die Genehmigung durch das Familiengericht entsprechend geprüft und verlängert.

Fixierung

Unter Fixierung versteht man alle Maßnahmen, die zu einer mechanischen Bewegungseinschränkung des Betroffenen führen. Die in unserem Beispiel verwendeten Handschlaufen schränken die Hände und Arme im notwendigen Rahmen ein, machen Florian jedoch nicht bewegungsunfähig. Es muss zwingend darauf geachtet werden, dass die Grundsätze zur Vorgehensweise (siehe Anhang) eingehalten werden.

Weiter betrachtet, zählt zur Fixierung in der Schule beispielsweise auch die Verwendung von Bettgittern, Bauchgurten im Sitzen und Steckbrettern am Sitz. Auch die Wegnahme von Gehhilfen oder Rollstühlen mit dem Ziel, die Bewegungsmöglichkeiten des Betroffenen einzuschränken, sind als Zwangsmaßnahmen anzusehen. Keine Zwangsmaßnahme ist z.B. die Fixierung eines Betroffenen an einem Stuhl, sofern er diese selbständig, ohne Hilfe anderer, wieder lösen kann (siehe auch Schirmer u.a. 2012, 73).

Rechtliche Situation im Fallbeispiel „Florian“

Die Fixierung in der ersten und zweiten Extremsituation wurde angewandt, da „Gefahr in Verzug“ war. Hier kann und muss gegebenenfalls die Lehrkraft auch ohne vorherige schriftliche Anordnung/Genehmigung durch Arzt, Richter oder Eltern (je nach Rechtslage), vorübergehend eine FEM anwenden um, wie in unserem Beispiel, den Schüler durch das Festhalten (Fixieren) vor sich selbst zu schützen. Die Genehmigung muss unmittelbar nachgeholt werden.

Die rechtliche Grundlage zum Verfahren der FEM bei Minderjährigen in der Schule ist durch den §1631b Absatz 2 BGB geregelt. Nach §167 Absatz 6 FamFG müssen die Sorgeberechtigten mit ihrem Kind bei einem Arzt vorstellig werden. Zweckmäßigerweise sollte dies ein Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie sein, es genügt aber auch der Haus- oder Kinderarzt. Mit dem dort erstellten ärztlichen Zeugnis über die Notwendigkeit der Maßnahme können sie dann in einem formlosen Schreiben an

das Familiengericht die Genehmigung für eine FEM beantragen. Genehmigt wird diese in der Regel für ein halbes Jahr, maximal für ein Jahr. Die Schule kann dabei nur beratend, begleitend oder unterstützend wirken und kann selber keinen Antrag auf eine Genehmigung stellen.

Dokumentation von Freiheitsentziehenden Maßnahmen

Jede erforderliche FEM (Fixierung oder Time-Out-Maßnahme) muss genau dokumentiert werden. In beiden Fallbeispielen wurden z.B. Schulleitung und Sorgeberechtigte schriftlich über die Maßnahme benachrichtigt. Ebenso muss in einer Dokumentation festgehalten werden, warum die Maßnahme durchgeführt wurde, wie lange z.B. die Fixierung oder die Time-Out-Raum-Maßnahme dauerte und welche weiteren Schritte erfolgten. Außerdem sollte stets auch eine Reflexion über die Gesamtsituation stattfinden, so dass Entwicklungen besser nachzuvollziehen sind und gegebenenfalls Anpassungen begründet und zeitnah folgen können.

Eine solche Dokumentation muss in ihrer Form stets den Gegebenheiten der Institution angepasst sein. Es folgen zwei Formulare aus einem privaten SBBZ mit mehreren stationären Bereichen. Diese sollen beispielhaft für eine über Jahre gereifte Form der Dokumentation stehen. Das erste Formular erfüllt alle geforderten Kriterien. Es wird ausführlich und in nutzdienlicher Form dokumentiert. Das zweite Formular wurde stark vereinfacht und soll auch im laufenden Unterrichtsalltag eine Dokumentation erlauben. Durch die Möglichkeit, den Code selbst zu bestimmen und einen Aliasnamen zu verwenden, unterliegt dieses Dokument nicht den sonst gegebenen sensiblen Datenschutzrechtlichen Aspekten und kann offen geführt werden.

Formular 1: Dokumentation freiheitsentziehender Maßnahmen⁴

Kinder-Jugend-Familie (Anwendungsbereich: Schule St. Franziskus Ingerkingen)

Dokumentation freiheitsentziehender Maßnahmen

St. Elisabeth-Stiftung

Florian Schuster 27.06.2003 H 2.1 Schule St. Franziskus 02 / 2018
 Name des Schülers geb. am Klasse Bereich Monat / Jahr

Tägliche Maßnahmen:

	Beschluss FG liegt vor: <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
	Beschluss FG liegt vor: <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
	Beschluss FG liegt vor: <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein

Genehmigte Maßnahmen bei Bedarf:

Fixierung der Arme mit Handschlaufen am Rollstuhl (Beschluss Familiengericht 10.01.2018 – 10.07.2018)

Auf diesem Formular werden alle freiheitentziehenden Maßnahmen für die Zeitspanne eines Monats als Einzelmaßnahmen eingetragen, die

(1) noch nicht genehmigt sind oder (2) bei Bedarf genehmigt sind

Ist eine Maßnahme täglich notwendig, so muss keine separate Einzeldokumentation erfolgen. In diesem Fall reicht ein einmaliger Monatshinweis unter dem Punkt „Tägliche Maßnahmen“ aus. Bei Fragen zur Dokumentation direkte Rücksprache mit der Schulleitung.

Das ausgefüllte Formular wird zu Beginn des neuen Monats über Stufenleiter an die Schulleitung weitergeleitet und dann nach Unterschrift verteilt.

Tag	Maßnahme	Bemerkung	Beginn (Uhrzeit)	Ende (Uhrzeit)	HZ
08.	Fixierung der Arme	Vor der Forderung v. der Schule	10 ⁰⁷	10 ²²	CS
09.	" " "	-	9 ²⁰	9 ²⁷	CS
22.	" " "	-	14 ³²	14 ²⁷	CS
26.	" " "	Temp. 37,5°	12 ⁰⁶	12 ²⁶	CS

Datum: 02.03.18 z.K.g. S. Frank
 Unterschrift Stufenleitung

Datum: 05.03.18 z.K.g. Müller
 Unterschrift Schulleitung

⁴ Quelle: QM- Handbuch der St. Elisabeth-Stiftung, Freiheitsentziehende Maßnahmen; Stand: 20.01.2018. Es handelt sich bei dem Beispiel um einen frei erfundenen Schüler.

Formular 2: Kurzform eines Dokumentationsblatts⁵

4

Name: Susi

Monat: Dezember '17

Welches Verhalten zeigt die Schülerin bzw. der Schüler?

Tag	Sch	Sp	Tr	B	Kr	Hz		
1	P1	F1, E1						
2								
3								
4	P1, P1, P2	P1	P2	P2		P2		
5		M2						
6	P1							
7	P2, D2	F1						
8	P1, P2	E1						
9								
10								
11	P1, P2	P1	P1			P1		
12	M2	F1		P1	P1			
13	P1	F1						
14	P1, M2	D2	D2					
15	E1							
16								
17								
18	P1, P1	F1, F2						
19	P1, P2, P2*	P3	P2					
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								

Erläuterung der Redaktion

Die hier abgebildete Dokumentation benutzt folgende Abkürzungen:

Sch Schlagen

Sp spucken

Tr treten

B beißen

Kr kratzen

Hz Haare ziehen

In den Feldern selbst:

p Pause vormittags

P Pause nachmittags

*M2, M2

Dokumentation über ... (individuell auf jeden einzelnen SuS anzupassen)

- Strichliste für Häufigkeit
- Farb- oder Buchstabencodes für z.B. Tageszeiten, Fächer, etc.
- Intensität durch Zahlen

Ablage: Klassentagebuch

⁵ Quelle: Dokumentationsblatt der Schule St. Franziskus, Ingerkingen, 2015; Stand: 20.01.2018. Es handelt sich bei den Daten um eine frei erfundene Schülerin.

Literatur

Schirmer, U., Mayer, M., Vaclav, J., Papenberg, W., Martin, V., Gaschler, F. & Özköylü, S. (2012): Prävention von Aggression und Gewalt in der Pflege: Grundlagen und Praxis des Aggressionsmanagements für Psychiatrie und Gerontopsychiatrie. 2. Aufl. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft

Anhang

a. Grundsätze zur Vorgehensweise⁶

- Alle freiheitsentziehenden Maßnahmen sind im Klassenteam in regelmäßigen Abständen zu reflektieren und möglichst durch alternative pädagogische Maßnahmen zu ersetzen.
- Die gesetzlichen Vorschriften müssen eingehalten werden, ein ärztliches Zeugnis über die Notwendigkeit der Maßnahme(n) und die entsprechende „Genehmigungen“ (Erziehungsbeauftragte/Betreuer und Familiengericht/Betreuungsgericht) für die freiheitsentziehende Maßnahme müssen vorliegen.
- Durch eine freiheitsentziehende Maßnahme, die für einen bestimmten Schüler genehmigt wurde, dürfen andere Schüler nicht eingeschränkt oder ihnen gar die Freiheit mit entzogen werden. Beispiel: Eine abgeschlossene Klassenzimmertür ist nur möglich, wenn alle anderen Schüler diese eigenständig durch einen Schlüssel, oder Schalter öffnen können.
- Alle freiheitsentziehenden Maßnahmen werden dokumentiert.
- Vor dem Ablauf der Genehmigung/Befristung wird die Notwendigkeit der freiheitsentziehenden Maßnahmen intern überprüft.
- Freiheitsentziehende Maßnahmen dürfen nur die kürzest notwendige Dauer umfassen, das heißt nur solange andauern, bis die Gefährdungssituation (Selbst- oder Fremdgefährdung) behoben ist.
- Die Maßnahmen unterliegen einer Verhältnismäßigkeit und einem Willkürverbot. Es muss sichergestellt werden, dass die eingesetzten Mittel notwendig sind und dass nicht weniger in die Grundrechte eingreifenden Maßnahmen denselben Zweck erreichen würden. Das heißt, freiheitsentziehende Maßnahmen dürfen nicht durchgeführt werden, um in der Schule die Arbeit zu erleichtern.

b. Begriffsdefinitionen⁷

Freiheitsentzug: Ein Freiheitsentzug liegt vor, wenn einem Menschen die Möglichkeit genommen wird, nach eigenem Willen seinen Aufenthaltsort zu bestimmen

Unterbringung mit Freiheitsentzug: Eine freiheitsentziehende („geschlossene“) Unterbringung liegt vor, wenn ein Schüler/eine Schülerin sich gegen seinen/ihren Willen

⁶ Quelle: QM- Handbuch der St. Elisabeth-Stiftung, Freiheitsentziehende Maßnahmen; Stand: 20.01.2018.

⁷ Vgl. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (2007): Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung: Verfahrensweisen des Landesjugendamtes Baden-Württemberg bei der Aufsicht unter besonderer Berücksichtigung des Eingriffs in Freiheitsrechte von Kindern/Jugendlichen. Stuttgart: KVJS.

https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/Schutz_Kinder_in_Einrichtungen.pdf (20.01.2018).

in einem Raum oder der Schule selbst aufhalten muss. Es geht um das Durchsetzen einer Aufenthaltsbestimmung *durch* Anwendung von Zwangsmitteln.

Freiheitsentziehende Maßnahmen: Freiheitsentziehende Maßnahmen liegen vor, wenn ein Schüler/eine Schülerin gegen seinen/ihren Willen durch mechanische Vorrichtungen, Medikamente, oder auf andere Weise über einen längeren Zeitraum und regelmäßig in seiner/ihrer Fortbewegungsfreiheit beeinträchtigt wird und er/sie diese Beeinträchtigung nicht ohne fremde Hilfe überwinden kann.

Beispiele für Freiheitsentziehende Maßnahmen der Schule:

- *Fixieren* des Betroffenen durch mechanische Vorrichtungen, die nicht eigenständig entfernt oder gelöst werden können: Bettgitter, Sitzgurt, Bauchgurt, Schutzdecke, Schlafsack, Therapie-/Stecktisch am Rollstuhl, verriegelter Sicherheitsgurt am Rollstuhl, Handfesseln, Fußfesseln, oder Körperfesseln
- *Einschluss:* Absperrern des Schulgebäudes oder des Klassenzimmers, Unterbringung in einem separaten, verschlossenen Raum, verschlossene Gittertüren, komplizierte Schließmechanismen an Türen, hoch angebrachte Türgriffe, Drehknöpfe, gesicherte Aufzüge.
- *Sonstige Vorkehrungen:* Zurückhalten am Hauseingang durch Personal; Wegnahme von Bekleidung und Schuhen, Sehhilfen oder Fortbewegungsmitteln (z.B. Rollstuhl und Gehwagen); elektronische Maßnahmen, wenn Eingreifen ausgelöst wird (an der Kleidung, oder am Körper angebrachte Sender); durch Ausübung psychischen Drucks sowie Anwendung von Verboten, List, Zwang und /oder Drohungen

Längerer Zeitraum: Bereits der Zeitraum eines Tages oder einer Nacht (24-Std.-Frist) löst eine gesonderte Genehmigungspflicht aus (Artikel 104 Abs.2 GG)

Regelmäßigkeit: Eine freiheitsentziehende Maßnahme erfolgt regelmäßig, wenn sie entweder stets zur selben Zeit (z.B.: die Zimmertür wird immer nachts verschlossen) oder aus wiederkehrendem Anlass (z.B.: regelmäßig auftretendes aggressives Verhalten anderen gegenüber) durchgeführt wird. Nicht nur die Wiederholung der Maßnahme bei bestimmten Anlässen, sondern auch ungeplante Wiederholungen lösen die Genehmigungspflicht aus. Eine jeweils neue Genehmigung ist erforderlich, wenn von dem einen Mittel zum anderen gewechselt wird.

Gefahr im Verzug: Bei Gefahr im Verzug (Notwehr oder Notstand) kann (und muss gegebenenfalls) das Personal auch ohne vorherige schriftliche Anordnung/Genehmigung (Arzt/Richter), vorübergehend die Freiheitsentziehende Maßnahme einsetzen. Die Anordnung/Genehmigung der Maßnahme muss *unverzüglich*, also ohne schuldhaftes Zögern, nachgeholt werden.

Notwehrlage §§32 StGB, 227 BGB: Notwehr ist die Verteidigung gegen einen Angriff auf den Verteidiger oder eine andere Person (Notlage). Gerechtfertigt ist die Verteidigungshandlung nur dann, wenn eine Notwehrlage tatsächlich besteht. Sie setzt einen Angriff voraus, der gegenwärtig und rechtswidrig ist. Ein Angriff ist jede Verletzung der geschützten Rechtsgüter eines Menschen durch einen anderen (z.B.: körperliche Unversehrtheit). Gegenwärtig ist ein Angriff, wenn er unmittelbar bevorsteht und solange er noch andauert. gegenwärtig ist ein Angriff aber auch dann noch, wenn seine unmittelbare Wiederholung zu befürchten ist. Durch Notwehr gerechtfertigt ist nur die zur Abwehr eines Angriffs erforderliche Verteidigung. Das heißt:

Stehen mehrere gleich geeignete Verteidigungsmittel zur Verfügung und besteht Zeit zur Auswahl, dann ist das Mittel zu wählen, das den Angreifer weniger schadet. Nur dieses Mittel ist im Sinne der Notwehrvorschriften erforderlich. Wenn eine Notwehrlage vorliegt (hier z.B. die Bedrohung einer Lehr- bzw. Hilfskraft oder anderer Schüler durch einen Schüler), kann eine Lehrkraft eine geeignete Verteidigung (Einsatz körperlicher Gewalt) zur Gefahrenabwehr vornehmen. Die körperliche Gewalt darf nur solange ausgeübt werden, wie die Gefährdung besteht und muss dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit entsprechen.

c. Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) §1631b Freiheitsentziehende Unterbringung und freiheitsentziehende Maßnahmen

(1) Eine Unterbringung des Kindes, die mit Freiheitsentziehung verbunden ist, bedarf der Genehmigung des Familiengerichts. Die Unterbringung ist zulässig, solange sie zum Wohl des Kindes, insbesondere zur Abwendung einer erheblichen *Selbst- oder Fremdgefährdung*, erforderlich ist und der Gefahr nicht auf andere Weise, auch nicht durch andere öffentliche Hilfen, begegnet werden kann. Ohne die Genehmigung ist die Unterbringung nur zulässig, wenn mit dem Aufschub Gefahr verbunden ist; die *Genehmigung ist unverzüglich nachzuholen*.

(2) Die Genehmigung des Familiengerichts ist auch erforderlich, wenn dem Kind, das sich in einem Krankenhaus, einem Heim oder einer sonstigen Einrichtung aufhält, durch mechanische Vorrichtungen, Medikamente oder auf andere Weise über einen längeren Zeitraum oder regelmäßig in nicht altersgerechter Weise die Freiheit entzogen werden soll. *Absatz 1 Satz 2 und 3 gilt entsprechend*.

d. Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) §1906 Genehmigung des Betreuungsgerichts bei freiheitsentziehender Unterbringung und bei freiheitsentziehenden Maßnahmen

(1) Eine Unterbringung des Betreuten durch den *Betreuer*, die mit Freiheitsentziehung verbunden ist, ist nur zulässig, solange sie zum Wohl des Betreuten erforderlich ist, weil

1. auf Grund einer psychischen Krankheit oder geistigen oder seelischen Behinderung des Betreuten die Gefahr besteht, dass er sich selbst tötet oder erheblichen gesundheitlichen Schaden zufügt, oder
2. zur Abwendung eines drohenden erheblichen gesundheitlichen Schadens eine Untersuchung des Gesundheitszustands, eine Heilbehandlung oder ein ärztlicher Eingriff notwendig ist, die Maßnahme ohne die Unterbringung des Betreuten nicht durchgeführt werden kann und der Betreute auf Grund einer psychischen Krankheit oder geistigen oder seelischen Behinderung die Notwendigkeit der Unterbringung nicht erkennen oder nicht nach dieser Einsicht handeln kann.

(2) Die Unterbringung ist nur mit Genehmigung des *Betreuungsgerichts* zulässig. Ohne die Genehmigung ist die Unterbringung nur zulässig, wenn mit dem Aufschub Gefahr verbunden ist; die Genehmigung ist unverzüglich nachzuholen.

(3) Der Betreuer hat die Unterbringung zu beenden, wenn ihre Voraussetzungen weggefallen sind. Er hat die Beendigung der Unterbringung dem Betreuungsgericht unverzüglich anzuzeigen.

(4) Die Absätze 1 bis 3 gelten entsprechend, wenn dem Betreuten, der sich in einem Krankenhaus, einem Heim oder einer sonstigen Einrichtung aufhält, durch mechanische Vorrichtungen, Medikamente oder auf andere Weise über einen längeren Zeitraum oder regelmäßig die Freiheit entzogen werden soll.

(5) Die Unterbringung durch einen Bevollmächtigten und die Einwilligung eines Bevollmächtigten in Maßnahmen nach Absatz 4 setzen voraus, dass die Vollmacht schriftlich erteilt ist und die in den Absätzen 1 und 4 genannten Maßnahmen ausdrücklich umfasst. Im Übrigen gelten die Absätze 1 bis 4 entsprechend.

Organisation von Schule

Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) ermöglichen auf Grundlage der Bildungspläne, der Organisationserlasse, von Verordnungen und gesetzlichen Regelungen und der zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen Bildung und Teilhabe von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf. Individuelle Förderung und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen, Kompetenzen und Aneignungsmöglichkeiten stellen dabei ein wesentliches Fundament dar. Ob für Schüler*innen mit einer zusätzlichen psychischen Erkrankung diese Grundlagen ausreichen, wird im Schulalltag immer wieder in Frage gestellt. Ansprüche, Anforderungen und Erwartungen an die Schulleitung und das SBBZ sind hoch. Nicht immer wird man diesen gerecht.

Warum wir?

Viele Kolleg*innen beschreiben körperliche wie psychische Belastungen und Grenzerfahrungen. Kann ich das als Schulleitung den Kolleg*innen zumuten? Diese hinterfragen ihre Zuständigkeit, ihre Bereitschaft und Kompetenz, aber auch ihre Perspektive auf die Schüler*innen. Ebenso leiden sie zum Teil darunter, nie allen Schüler*innen gerecht zu werden und die Auswirkungen psychischer Erkrankungen für die Schüler*innen nicht auf Dauer ertragen zu können. Schüler*innen, die sich selbst verletzen oder sich durch Medikamente verändern, aber auch Schüler*innen, die subtil oder direkt beleidigen, Gegenstände zerstören, provozieren und herausfordern, schlagen, kratzen oder zwanghaft und stereotyp handeln. Kolleg*innen hinterfragen, ob Schüler*innen mit diesem Verhalten überhaupt schulfähig sind und verweisen auf Schulregeln und Schulgesetze. Ist das nicht nachvollziehbar?

Eltern und Angehörige stehen am Rande ihrer Belastbarkeit und wünschen für ihre Kinder eine Perspektive. Der Ruf nach Hilfe und Unterstützung ist laut. Oft ist die Enttäuschung groß. Stationäre Maßnahmen in der Psychiatrie oder Unterbringungen auf Wohngruppen und Stationen erscheinen notwendig.

Warum soll man Schüler*innen unterrichten, die sich nicht an die Regeln halten wollen oder können? Woher soll ich als Schulleitung den Raum nehmen, um dem Schüler bzw. der Schülerin eine Auszeit zu ermöglichen? Woher soll ich das Personal nehmen, wenn eine 1:1-Betreuung notwendig ist?

Für die Schulleitung gibt es viele gute Gründe, warum eine Schule gerade jetzt oder grundsätzlich keine Möglichkeiten für Unterricht und Förderung hat. Die

Schulleitung befindet sich immer in einem Konflikt zwischen dem Anspruch und Grundrecht auf Bildung und Teilhabe für alle Schüler*innen und der Gewährleistung der Sicherheit und Gesundheit der Mitarbeiter*innen und der Mitschüler*innen. Die Schulleitung trägt Verantwortung. Jeder Mensch soll die Möglichkeit haben, zu lernen und sich zu entwickeln. Es stellt sich nicht die Frage ob, sondern unter welchen Umständen und mit welchen Rahmenbedingungen dies möglich ist.

„Ich bin doch dafür gar nicht ausgebildet!“

Wie sollen wir einschätzen, was ein Schüler/eine Schülerin mit geistiger Behinderung und psychischer Störung braucht? Können und wollen wir es uns als Schule leisten, darauf einzugehen? Die Lehrkräfte sind in der Regel nicht speziell dafür ausgebildet. Es gibt unter anderem SBBZs mit den Förderschwerpunkten geistige oder körperliche Entwicklung, Lernen oder soziale und emotionale Entwicklung. Lehrkräfte konfrontieren mich mit der Frage: Sollte es auch ein SBBZ für psychische und seelische Entwicklung geben? Ist eine psychische Störung eine Erkrankung oder eine Behinderung? Was macht eine psychische Störung aus? Was bewegt einen Schüler beispielsweise, sich zu ritzen? Warum leidet jemand unter Verfolgungsängsten? Ist das Aushalten von Nähe anderer Menschen schon Unterricht? Was können wir überhaupt tun?

Bei vielen dieser Fragen wenden wir uns an Ärzt*innen oder Psycholog*innen, hoffen auf eine Diagnose, auf Erklärungen und Behandlungsansätze. Wir hoffen auf ein Medikament, das hilft, oder eine stationäre Aufnahme und Genesung. Wir sind auf diese außerschulischen Kooperationspartner angewiesen. Aber es gibt nicht immer die erhoffte Antwort oder das Patentrezept. Es ist auch nicht immer leicht, eine Ärztin/einen Arzt oder eine Psychologin/einen Psychologen zu finden. Und nicht jede Schule hat eine kinder- und jugendpsychiatrische Klinik vor Ort. Auch gibt es immer wieder unterschiedliche Diagnosen für eine Person oder auch gar keine.

In Ergänzung zu originär pädagogischen Perspektiven ist ein Austausch mit Fachgebieten anderer Bezugswissenschaften von Bedeutung. Hilfreich sind Schulungen und Fortbildungen zu psychischen Störungen und deren Ursachen, Symptomatiken und Behandlungsstrategien, zur Wirkungsweise von Psychopharmaka oder auch Informationen zu rechtlichen Fragestellungen und zur Eingliederungshilfe (§35a SGB VIII).

„Gemeinsam schaffen wir das!“

In der Arbeit mit Schüler*innen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung sind wir permanent physisch und psychisch gefordert. Der Umgang mit Konflikten und Krisen, körperlichen und seelischen Verletzungen sowie Stress gehört oft mit dazu. Es ist nachvollziehbar, wenn wir diese Arbeit vermeiden oder diesen Herausforderungen aus dem Weg gehen wollen. Dennoch sind wir alle beteiligt, ob wir wollen oder nicht.

Beispielsweise die Begegnungen bei der Aufsicht oder während der Vertretung, die Hilfe in der Krise oder beim Trost für die Kolleg*innen. Eine regelmäßige Schulung oder Übung des gesamten Kollegiums zum Umgang mit Gewalt oder Krisen ist eine gute Basis, um sich selbst, aber auch die Gemeinschaft, zu stärken. In unserer Schule (Mariaberg) haben wir mit dem gesamten Kollegium im Rahmen eines pädagogischen Tages eine solche Fortbildung durchgeführt. Kolleg*innen berichten, dass die Unterstützungsbereitschaft und Aufmerksamkeit an der Schule gestiegen ist und Hilfen schneller möglich sind. Dies sollte regelmäßig wiederholt werden.

Die Einführung einer klassenübergreifenden, kollegialen Fallberatung stieß anfangs im Kollegium auf Skepsis: „Was soll ich denn hier beitragen, ich kenne den Schüler ja kaum“. Dennoch ist es dadurch und durch die kontinuierliche Fortsetzung dieser gegenseitigen Stärkung möglich, Wertschätzung und Bestätigung zu vermitteln, aber auch neue Impulse zu setzen und Lösungen zu entwickeln. Im Unterricht mit dieser Schülerschaft sind Hypothesen und strukturierte Gesprächsformen besonders wertvoll. Man dreht sich dadurch nicht im Kreis oder verzettelt sich in Diskussionen und Wertungen.

Fallberatung oder Teamgespräche sind aber nicht immer ausreichend. Der Umgang mit Stress und Belastungen ist sehr unterschiedlich. Persönliche Erfahrungen und die eigene Biographie sowie Merkmale der Persönlichkeit beeinflussen bewusst oder unbewusst das Lehrerverhalten. Die Bereitstellung von Möglichkeiten der individuellen Beratung und Reflexion ist notwendig, um hier auch einen persönlichen Zugang und Weg zu ermöglichen, so z.B. durch Supervision, Deeskalationstraining, Entspannungstechniken oder Coaching.

Bedeutsam ist auch die direkte Unterstützung der Kolleg*innen in der Krise der Schüler*innen. Die Schulleitung hat zu gewährleisten, dass die zur Verfügung stehenden Unterstützungs- und Krisenbewältigungssysteme an jedem Ort und zu jeder Zeit zur Verfügung stehen und funktionieren.

Bewährt hat sich das gegebenenfalls täglich festzulegende Bereitschaftsteam: Ein Team aus Kolleg*innen, welche schnell und nachhaltig zu Hilfe kommen können. Zu beachten sind hier die Details: Wer ergänzt das Bereitschaftsteam, wenn ein Kollege krank ist oder die Klasse auf einem Ausflug ist? Auch wenn diese nicht immer notwendig sind, so berichten die Kolleg*innen, dass solche Maßnahmen Sicherheit vermitteln. Eine direktere und schnellere Intervention ist über Notfalluhren, Handys und Bewegungssensoren möglich. Die Erreichbarkeit der Schulleitung oder deren Vertretung ist ebenso zu gewährleisten, da gegebenenfalls grundlegende Entscheidungen zu treffen sind (z.B. Suchaktionen, Schulausschluss oder Begleitung bei schweren Krisen).

„Kann ich das leisten?“

Die Erfahrung zeigt, dass Schüler*innen mit einer geistigen Behinderungen und einer zusätzlichen psychischen Erkrankung nicht immer, aber häufiger als andere Schüler*innen, eine persönliche Begleitung benötigen. Dies kann langfristig oder

vorrübergehend der Fall sein. So erfordert z.B. das plötzliche Weglaufen, das Schreien, das plötzliche Schlagen oder das selbstverletzende Verhalten eines Schülers eine direkte Reaktion wie z.B. eine Suchaktion, ein reflektierendes und beruhigendes Gespräch, die Begleitung in einen anderen Raum oder einen Haltegriff. Dies erfordert eine entsprechende personelle Besetzung und Kontinuität, die es bei der Stundenplangestaltung zu berücksichtigen gilt.

Es bestehen zwar Einzelfallregelungen zur Unterstützung durch die Schulverwaltungen oder Schulträger, jedoch sind diese Maßnahmen nicht einheitlich geregelt (z.B. Hausunterricht oder Schulbegleitungen). Es bestehen keine einheitlichen Abläufe oder Verfahren dazu. So ist zu empfehlen, den Kostenträgern bzw. Entscheidungsinstanzen den Bedarf an Personal genau zu beschreiben und zu begründen und mit den Partnern der Schulverwaltung oder den Schulträgern ins Gespräch zu gehen. Antragssteller sind hier formal die Erziehungsberechtigten. Unter Umständen ist eine umfassendere Beschulung in bestimmten Fällen unmöglich.

Die Entwicklungsverläufe von Schüler*innen mit einer zusätzlichen psychiatrischen Diagnose sind sehr unterschiedlich und nicht immer vorhersehbar. Kolleg*innen müssen mit dieser Psychodynamik im Unterricht stets professionell umgehen und spontan agieren können. So benötigen sie oft eine unmittelbare Nähe zu Differenzierungs- oder Time-Out-Räumen oder Zugang zu Bewegungs- und Therapiebereichen.

Das Klassenteam ist besonderen Spannungen und Herausforderungen ausgesetzt. Die Kolleg*innen müssen sich aufeinander verlassen können. Sie bedürfen besonderer Fürsorge und Beständigkeit. Dies ist bei der Zusammensetzung der Klassen oder Lerngruppen, der Verteilung der Lehrerstunden und bei der Bildung der Klassenteams sowie der Raumzuteilung vorrangig zu berücksichtigen.

Das „fliegende“ Klassenzimmer?

Die Anforderungen an Räume und Lernorte sind hoch. Welcher Raum ein geeigneter Lernort werden kann, ist von individuellen Lernvoraussetzungen und Förderzielen abhängig. Lernorte für gemeinsamen Unterricht und gesonderte Räume zur individuellen Differenzierung sind notwendig. So sollten diese möglichst nach bestimmten Sicherheitskriterien gestaltet und eingerichtet sein. Aggressionen, suizidale Gedanken, Zwänge oder Bewegungsunruhe und Stereotypen führen bisweilen dazu, dass Einrichtung und Material sehr strapaziert oder zerstört werden. Hilfreich können Sicherheitsglas, fest verschraubte Schränke oder Ablagen, abgerundete Ecken und grundsätzlich eine reizarme und auf das Notwendige reduzierte Umgebung sein. Überprüft werden sollte auch, ob sich eine strukturierte Gestaltung der Lernorte nach den Prinzipien der Unterstützten Kommunikation oder TEACCH anbietet.

In Ausnahmefällen können auch besondere Räume zur Krisenbewältigung bzw. sogenannte Time-Out-Räume eingerichtet werden. Diese sind so gestaltet, dass sich Schüler*innen in der Krise dort ohne Verletzungsgefahr ausagieren und beruhigen können. Zu beachten ist die Nähe dieser Räume zum Lernort, da ein Schüler in der

Krise gegebenenfalls nicht aus eigenen Stücken einen solchen Raum aufsucht. Diese Räume und deren Nutzung unterliegen besonderen rechtlichen Bestimmungen. Bewegungsdrang, Zwangsverhalten oder Aggressionen können auch in Bewegungs- und Therapieräumen ausagiert werden.

Praxisbeispiel: „Schon wieder Timo! – oder: Wer soll das bezahlen?“

Timo steht immer wieder unter Spannung. Er lernt, mit seinen Zwängen umzugehen. Sein Zimmer auf der Wohngruppe ist sehr einfach eingerichtet. Bettbezüge, Kissen, Matratzen oder Kleidung würde er Stück für Stück in kleine Fetzen zerreißen, Fäden ziehen, kauen und auch essen. Spielzeug oder Bilderbücher würde er ohne Begleitung umherwerfen, zerstören oder zerreißen. Selbst Tapeten würde er abtragen, Fenstersimse lockern oder Schrauben und kleinste Teilchen oder Schildchen lösen. Es ist immer wieder erstaunlich, wie Timo dies bewirken kann und wie akribisch er dabei vorgeht.

Timo trägt daher besondere Overalls, die er nicht ausziehen oder auseinandernehmen kann. Es sind Spezialanfertigungen aus besonders reißfestem Material und mit einem Reißverschluss auf dem Rücken – sehr robust und bei 95°C waschbar. Auch seine Matratzen sind extra reißfest hergestellt. Das Zimmer muss immer wieder hergerichtet werden, um keine Möglichkeiten der Zerstörung und Selbstverletzung zu bieten – Spezialfarben statt Tapeten. Auch andere Schüler*innen haben spezielle Möbel, wie z.B. einen eingebauten CD-Player, der bedient, aber nicht umhergeworfen werden kann. Im Zimmer sind die Fenster mit Sicherheitsglas ausgestattet. Dies gibt es nicht überall. In der Schule geht daher zwei bis drei Mal im Jahr eine Scheibe zu Bruch, auch durch Timo, der sich durch einen kurzen Schlag gegen die Scheibe spürt und abreagiert.

Bei Eskalationen schlägt Timo um sich. Er kann dabei keine Rücksicht auf andere Personen nehmen, zerrt an Kleidung oder Haaren. Dabei geht trotz eines professionellen Krisensettings auch Kleidung der Lehrkräfte kaputt oder es werden Brillen verbogen.

Timo hat inzwischen keine Haftpflichtversicherung mehr. Die Schadensfälle sind einfach zu häufig. Er selbst kann den Schaden nur symbolisch wieder gut machen. Seine Kleiderpauschale reicht dafür bei Weitem nicht aus. Die Schule hat keine Glasbruchversicherung, da die Prämien so hoch sind, dass es günstiger ist, Einzelfälle selbst zu regulieren.

Schüler*innen wie Timo benötigen für Unterricht und Förderung besondere Räume und Lernorte, Unterrichtsmaterialien und Medien oder besondere Gegenstände für Alltag und Lebenspraxis. Wer soll das bezahlen? Versicherungen stehen nicht immer und vor allem nicht auf Dauer dafür zur Verfügung. Sicherheitsmaterial und besondere Gegenstände müssen aber vorgehalten und Schäden reguliert werden.

Timos Mehrbedarf wird dokumentiert und begründet. Über Krankenkassen und Kostenträger können immer wieder Leistungen in Anspruch genommen werden, so z.B. für Kleidung, Hilfsmittel oder Umbauten und Sicherheitsmaterial für die

Wohnung. Andere Aufwendungen: für Sicherheitssysteme, wie Alarmsysteme bei Verlassen eines Raumes, Sicherheitsglas, die Einrichtung eines Time-Out-Raums oder Reparaturen verbleiben oft beim Schulträger. Auch Schäden bei Kolleginnen und Kollegen oder gegebenenfalls Außenstehenden sind vom Schulträger zu begleichen. Zuweilen tragen auch Eltern und Angehörige, Förderverein oder Spendenmailings zu einer finanziellen Unterstützung bei. Auch Kosten für Fortbildungen, Deeskalationstrainings, Selbstverteidigung, Supervision oder teambildende Maßnahmen sind zu berücksichtigen. Ebenso ist individuell mit allen Beteiligten der personale Mehraufwand (Deputate, Schulbegleitungen o.ä., Busbegleitungen u.a.) zu begründen und seine Refinanzierung zu klären.

Timo hat mittlerweile gelernt, besser mit seinen Spannungen und Zwängen umzugehen. Er benötigt heute immer noch besondere Kleidung und ein spezielles Lebensumfeld. Aber viele Dinge seiner Umgebung haben eine viel längere Lebensdauer. Die finanziellen Aufwendungen sind jedoch nach wie vor grenzwertig. Die Verhältnismäßigkeit von Aufwand und Nutzen sind bei Timo abzuwägen. Schulen benötigen hier mehr Unterstützung.

Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit

Klara wird neu in die Schule aufgenommen. In ihrer Akte werden eine geistige Behinderung und eine Bindungsstörung attestiert. Sie hat in den letzten Monaten keine Schule mehr besucht. Sieben Wochen war sie in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Früher war sie eine „gute Schülerin“.

Was ist eine Bindungsstörung? Was ist mit Klara passiert? Was kann Schule denn jetzt noch tun? Unsicherheiten und Zweifel sind zunächst groß. In der Ausbildung hat man vielleicht schon mal davon gehört, aber wirklich Ahnung hat man nicht. Die ersten Fragen gehen daher oft automatisch an Ärzt*innen und Psycholog*innen: Was ist zu beachten? Welche Medikamente helfen? Was muss ich vermeiden?

Die Antworten sind oft wichtig und hilfreich. Klara kann nicht mehr als zwei Stunden unterrichtet werden. Sie hat Stimmungsschwankungen. Ihre suizidalen Gedanken sind derzeit nicht akut. Gegenüber männlichen Mitschülern verhält sie sich oft grundlos aggressiv. Aber wir erhalten nicht alle Antworten auf unsere Fragen. Auch kann es einige Zeit dauern, bis ein Arzttermin möglich, ein Arztbrief geschrieben oder eine Diagnose gestellt ist. Schließlich haben wir kaum Vergleiche und nicht immer Erfahrungen mit solchen besonderen Menschen wie Klara. Psychische Erkrankungen wie eine Bindungsstörung sind für sich alleine betrachtet schon komplex. Und dann kommt noch eine geistige Behinderung hinzu. Was überwiegt, was beeinflusst das Verhalten wie?

Bei Klara sind überschaubare Strukturen, kleine Gruppen und Kontinuität wichtig. Ein Differenzierungsraum wäre gut und eine Unterstützung für das Team, wenn sie aggressiv wird. Sind das nicht Maßnahmen wie bei anderen Schüler*innen des Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch? Schüler*innen mit Autismus benötigen ebenfalls besondere Ideen und Maßnahmen. Unterstützte Kommunikation hilft den Schüler*innen, sich auszudrücken. Bei der Schülerin Anna war dies doch ähnlich!? Als Sonderpädagog*innen haben wir Erfahrung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Wer hat sonst noch Erfahrungen, Ideen und Zugänge? Können wir Klara vor diesem Hintergrund nicht doch etwas bieten? Beeinflussen unsere pädagogischen Methoden und Konzepte nicht auch die psychische Gesundheit? Wenn Klara keine Schule besuchen wird, was sind dann ihre Alternativen?

Alle, die mit Klara arbeiten und leben, haben ihre Erfahrungen und Hinweise. Die Eltern berichten von der Kindheit, in der sie oft Kopfschmerzen hatte, von Aggressionen gegenüber ihrem Bruder und Verhaltensänderungen seit der Trennung der Eltern. Die frühere Schule berichtet von Stärken im Bereich der Hauswirtschaft und einer Vorliebe für Rollenspiele sowie von den zunehmenden Schwierigkeiten in der Pause und beim Sport. Auch von einer engen Beziehung zu ihrer Klassenlehrerin wird berichtet.

Ist die Trennung der Eltern die Ursache für ihre psychische Krise? Was ist mit der Beziehung zu ihrem Bruder? Schnell werden vorläufige Hypothesen gebildet. Manchmal erscheint dies relativ einfach, manchmal aber auch sehr kompliziert.

Bei Klara ist es hilfreich, dass alle Beteiligten regelmäßig mit und über Klara reden. Wir nutzen Fallbesprechungen und die kollegiale Fallberatung, um konzentriert zu Lösungen zu gelangen und uns nicht zu verzetteln. So gewinnen wir Zeit, um uns gegenseitig zu informieren, uns gegenseitig über fachliche Zugänge auszutauschen und z.B. auch Fachausdrücke anderer Disziplinen zu klären.

Besondere Herausforderungen und komplexe Ausgangslagen erfordern oft differenzierte Sichtweisen. Die Möglichkeiten der Schule und Lehrkräfte sind aber bezüglich Ausbildung, Aufgabengebieten und Rahmenbedingungen begrenzt. Neben fachbezogenen und professionellen Sichtweisen aus Pädagogik, Psychologie, Medizin, Therapie, Verwaltung und Recht sind auch Sichtweisen der Schüler*innen selbst, der Angehörigen sowie anderer beteiligter Personen und Institutionen grundlegend.

Bildung, Unterricht, Förderung und Begleitung gelingen nur dann, wenn unterschiedliche Sichtweisen in einem gemeinsamen Prozess reflektiert und interpretiert, gemeinsame Ziele formuliert und umgesetzt werden. Verschiedene Professionen, Erfahrungen und Perspektiven ergeben in der Gesamtheit ein Mehr an Möglichkeiten und Maßnahmen. Für Klara haben wir festgelegt, dass sie erst um 8.30 Uhr in die Schule kommt, da sie sonst im „Chaos“ des Schulbeginns sehr verunsichert würde. Wir haben mögliche Krisensituationen beschrieben und Symptome dafür dokumentiert. Die Wohngruppe hat uns ihre Deeskalationsmethode erklärt, die Schule Materialien für die Unterstützte Kommunikation erstellt.

Für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit müssen Zeit und Ressourcen zur Verfügung stehen. Gegebenenfalls sind Partner neu zu gewinnen. Abläufe, Strukturen, Methoden, Zeit und auch der Ort des Austausches müssen definiert und festgelegt werden. Die Form der Kooperation sollte nicht nur die Gesprächsebene umfassen, sondern auch den Austausch über Hospitationen, Fort- und Weiterbildungen oder die direkte gemeinsame Arbeit mit den Schüler*innen. Bei Klara ist es nicht immer leicht, alle Beteiligten regelmäßig zu treffen. Die Mitarbeiter*innen der Wohngruppe müssen ihren Dienst darauf abstimmen, Ärzt*innen oder Psycholog*innen sind sehr gefragt und Termine rar. Eltern wohnen zuweilen weit weg oder sind berufstätig und Lehrkräfte versuchen Unterrichtsausfall zu vermeiden.

Die Partner der interdisziplinären Zusammenarbeit sind oft sehr unterschiedlich organisiert und strukturiert und sind oft unterschiedlichen Abläufen, Verordnungen oder Gesetzen verpflichtet. Schon jetzt erfordert diese besondere Aufgabe einen

hohen Einsatz an Ressourcen und Engagement. Klaras Lehrer*innen müssen hier flexibel sein und werden bei Bedarf von Kolleg*innen vertreten. Im Austausch mit anderen lernen wir Klara besser kennen und wissen auch kleine Entwicklungsschritte zu schätzen. Anfangs konnte Klara nur unregelmäßig aktiv am Unterricht teilnehmen und saß oft unbeteiligt da. Es ist aber bereits ein Erfolg, dass sie es inzwischen im Klassenzimmer aushält und überhaupt wieder die Erfahrung eines regelmäßigen Tagesablaufs macht.

Wenn die Professionalität der jeweils anderen Disziplinen anerkannt und respektiert wird, stärkt und bestätigt Interdisziplinarität das Handeln der Einzelnen, unterstützt notwendige Veränderungen und deren Voraussetzungen und macht Mut, neue Wege zu gehen.

Autorinnen und Autoren

Julia Binder

Don-Bosco-Schule
Hegenberg 1
88074 Meckenbeuren
URL: <http://www.don-bosco-schulen.de>

Dr. Thomas Hoffmann

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
E-Mail: hoffmann@ph-ludwigsburg.de
URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/1537.html>

Sebastian Jung

Schule St. Franziskus
Oberstadioner Straße 14
88433 Schemmerhofen-Ingerkingen
E-Mail: sebastian.jung@st-elisabeth-stiftung.de
URL: <http://www.st-elisabeth-stiftung.de>

Michael Maucher

Don-Bosco-Schule
Hegenberg 1
88074 Meckenbeuren
URL: <http://www.don-bosco-schulen.de>

Jochen Montiegel

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
E-Mail: montiegel@ph-ludwigsburg.de
URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/15604.html>

Barbara Müller-Hirschle

Don-Bosco-Schule
Hegenberg 1
88074 Meckenbeuren
URL: <http://www.don-bosco-schulen.de>

Patrick Neuschäfer

Schule St. Franziskus
Oberstadioner Straße 14
88433 Schemmerhofen-Ingerkingen
URL: <http://www.st-elisabeth-stiftung.de>

Martin Ortleb

SBBZ Marienberg
Oberer Torackerweg 2
72501 Gammertingen
URL: <http://www.marienberg.de>

Niklas Pesth

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
E-Mail: niklas.pesth@ph-ludwigsburg.de
URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/16882.html>

Marcel Pfaff

Schule Haslachmühle
Haslachmühle 2
88263 Horgenzell

Frank Sauter

Schule St. Franziskus
Oberstadioner Straße 14
88433 Schemmerhofen-Ingerkingen
E-Mail: frank.sauter@st-elisabeth-stiftung.de
URL: <http://www.st-elisabeth-stiftung.de>

Margit Schmid

Schule St. Franziskus
Oberstadioner Straße 14
88433 Schemmerhofen-Ingerkingen
URL: <http://www.st-elisabeth-stiftung.de>

Isabel Seeger

SBBZ Marienberg
Oberer Torackerweg 2
72501 Gammertingen
URL: <http://www.marienberg.de>

Marc Seeger

Schule Haslachmühle

Haslachmühle 2

88263 Horgenzell

E-Mail: seeger.marc@zieglersche.de

URL: <http://www.zieglersche.de>

Annette Uhl

Staatliches Schulamt Markdorf

Am Stadtgraben 25

88677 Markdorf

E-Mail: annette.uhl@ssa-mak.kv.bwl.de

Manfred Weiser

Berufsbildungswerk Mosbach-Heidelberg

Neckarburkener Straße 2–4

74821 Mosbach

E-Mail: manfred.weiser@johannes-diakonie.de

URL: <http://www bbw-mosbach-heidelberg.de>

Bernd Zimmermann

SBBZ Marienberg

Oberer Torackerweg 2

72501 Gammertingen

E-Mail: b.zimmermann@marienberg.de

URL: <http://www.marienberg.de>

Die vorliegende Materialsammlung entstand im Rahmen eines fünfjährigen Modellprojekts (2013 bis 2018), das in Kooperation mit fünf Heimsonderschulen das Ziel einer Weiterentwicklung schulischer Konzepte der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung verfolgte. Bei diesem Personenkreis handelt es sich um Schüler*innen, deren zum Teil hoch aggressives, selbstverletzendes oder allgemein grenzüberschreitendes Verhalten im Schulalltag oft als erhebliche Belastung und Überforderung wahrgenommen wird. Die Autor*innen der einzelnen Texte haben alle langjährige pädagogische Erfahrungen auf diesem Gebiet. Anhand konkreter (situativer und schülerbezogener) Beispiele stellen sie ihr reflektiertes Praxiswissen dar und regen damit zu eigenen Versuchen und Konzeptentwicklungen an. Die Texte beanspruchen nicht, *den* „richtigen“ Weg für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung aufzuzeigen, sondern machen die vielfältigen Suchbewegungen im Feld schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse sichtbar und nachvollziehbar. Die positiven Erfahrungen mit bestimmten Konzepten und Herangehensweisen sollen die Leser*innen dazu anregen, sich mit ihren Kollegien – im Sinne der kollegialen Lerngemeinschaften – auf den Weg zu einer veränderten Praxis zu machen, in der die isolierenden Bedingungen, die diesen Personenkreis in seinen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten oftmals stark einschränken, möglichst aufgehoben sind.

Herausgegeben, eingeleitet und redaktionell bearbeitet von Thomas Hoffmann, Jochen Montiegel, Niklas Pesth und Manfred Weiser. Mit Beiträgen von Julia Binder, Sebastian Jung, Michael Maucher, Barbara Müller-Hirschle, Patrick Neuschäfer, Martin Ortleb, Marcel Pfaff, Frank Sauter, Margit Schmid, Isabel Seeger, Marc Seeger, Annette Uhl und Bernd Zimmermann.

ISBN 978-3-00-060317-4