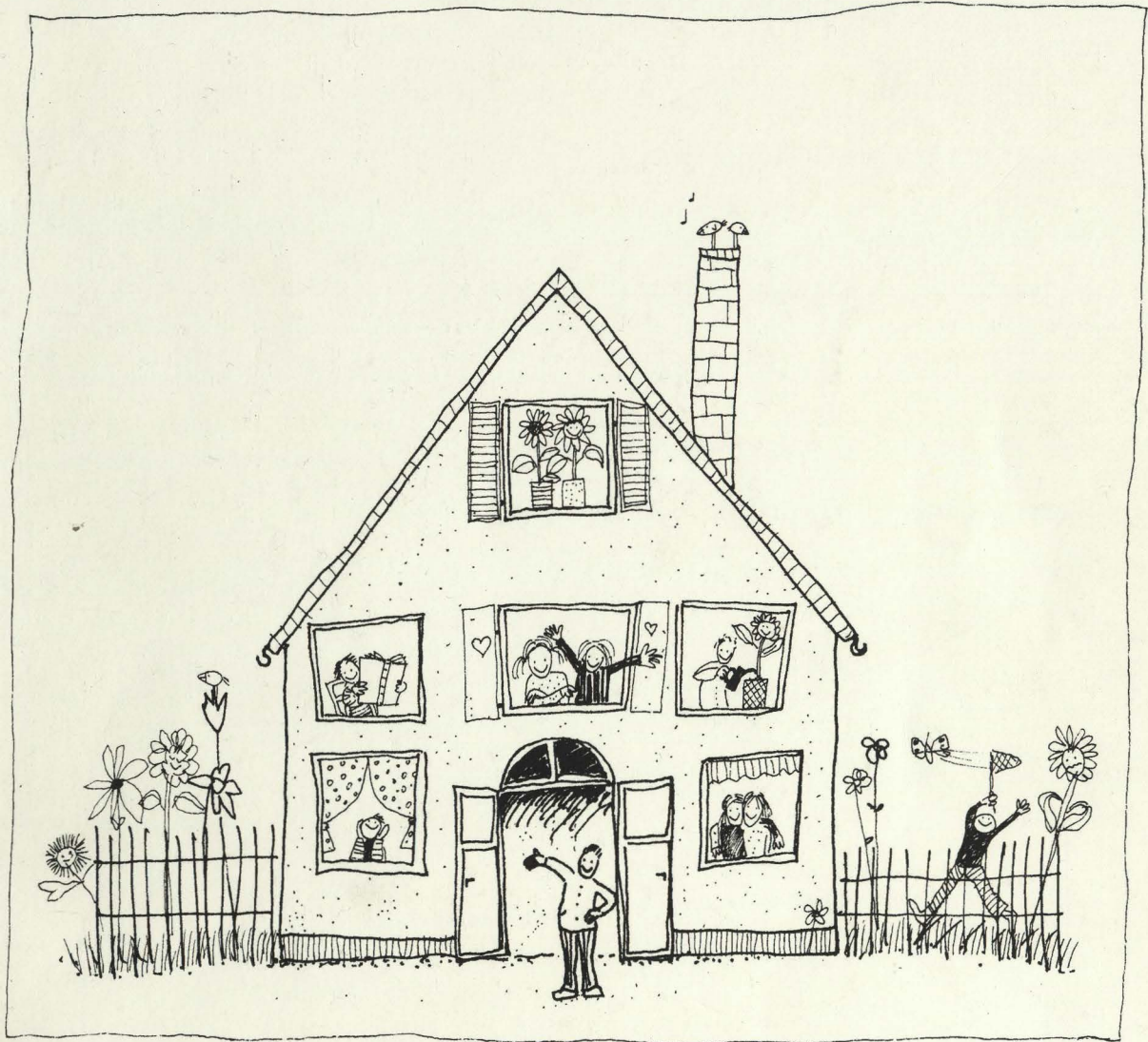


24v

LEITFADEN UND LEITFRAGEN ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG FÜR SCHULEN ZUR ERZIEHUNGSHILFE

GRUNDSÄTZE UND ANREGUNGEN FÜR DIE SCHULPRAXIS
(im Auftrag des Kultusministeriums)



SACHSEN
ANHALT

99)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

LEITFADEN UND LEITFRAGEN
ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG
FÜR SCHULEN ZUR ERZIEHUNGSHILFE

GRUNDSÄTZE UND ANREGUNGEN
FÜR DIE SCHULPRAXIS

Neue konzeptionelle Ansätze schulischer Erziehungshilfe
G. Opp u.a.

Martin - Luther - Universität
Halle Wittenberg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik

Kultusministerium des Landes Sachsen - Anhalt
1999

Georg-Eckert-Institut BS78



1 004 278 4

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
- Bibliothek -

2007/1000

Z-V ST
A-6(1999)

Vorwort

LIEBE KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN,

die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen und sozialen Handelns stellt Anforderungen, die an den unterschiedlichen Lernorten des Schulwesens erfüllt werden sollen.

Für diese Schülerinnen und Schüler ist eine Unterstützung beim Lernen zur Überwindung der schulischen, familiären, persönlichen und gesellschaftlichen Probleme von besonderer Bedeutung.



Die Broschüre bietet Organisationsgrundlagen, Konzepte und Arbeitsprogramme für die Tätigkeit in der Schule mit Ausgleichsklassen an. Sie zeigt die Arbeitsfelder in der schulischen Erziehungshilfe auf.

Lehrerinnen und Lehrer sowie das unterstützende Personal an Schulen mit Ausgleichsklassen erleben zur Zeit eine besondere Form der Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich des emotionalen und sozialen Handelns. Der Entwicklungsprozess hat den sonderpädagogischen Förderbedarf Verhaltensauffälliger in den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung gelenkt. Die Kultusministerkonferenz hat 1999 in entsprechenden Empfehlungen Handlungsrichtungen aufgezeigt, die Veränderungen notwendig machen. Die vorliegende Broschüre lehnt sich an diese Empfehlungen an. Daraus lässt sich auch die Begriffswahl „Schule zur Erziehungshilfe“ erklären.

Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die unter Leitung von Professor Günter Opp die Broschüre maßgeblich gestaltet haben, aber auch den Lehrkräften, die Beiträge aus ihrer schulpraktischen Erfahrung geliefert haben, sage ich meinen Dank.

Allen Lehrkräften, die die Erkenntnisse und Hinweise dieser Broschüre in die Grundlagen ihres pädagogischen Handelns einbeziehen, wünsche ich viel Erfolg.

Magdeburg, im November 1999

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Dr. Gerd Harms'.

Dr. Gerd Harms
Kultusminister

Gliederung

Machen Sie mit uns eine Phantasiereise?	7
1. Qualitätsentwicklung im Arbeitsfeld schulischer Erziehungshilfe	9
2. Begriffliche Grundlagen	15
Vorbemerkungen	16
Erziehung und Erziehungsschwierigkeiten	16
- Von der Schwierigkeit einer Begriffsbestimmung von Gefühls- und Verhaltensstörungen	20
3. Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation	23
Flexible und interdisziplinäre Hilfen bei Gefühls- und Verhaltensstörungen	24
- Die Bedeutung von Schulen zur Erziehungshilfe	24
- Schulentwicklung in Schulen zur Erziehungshilfe	26
Die lernende Schule	29
- Reflexive Erziehungshilfe	30
- Die Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation	31
Professionelle in der schulischen Erziehungshilfe	37
- Die Pädagoginnen und Pädagogen	38
- Das Team	40
- Die Teamleitung	46
- Umgang mit Konflikten	48
Konzepte und Arbeitsprogramme in Schulen zur Erziehungshilfe	55
4. Schule als fürsorgliche Gemeinschaft	63
Vorüberlegungen	64
Schule zur Erziehungshilfe als fürsorgliche Gemeinschaft	64
Schulinterne Kooperation	66
Arbeitsfelder in der schulischen Erziehungshilfe	75
- Diagnostik	76
- Erziehungsplanung	88
- Unterrichtsgestaltung	90
- Der andere Unterricht	94
- Beratung	99
- Pädagogisch-therapeutische Arbeitsformen	103
- Pädagogische Maßnahmen an der Schule zur Erziehungshilfe	109
- Gestaltung des Schullebens	111
- Ausstattung	117
- Gestaltung von Höhepunkten	119
- Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler	120
- Elternarbeit	124

5. Schule zur Erziehungshilfe als Kooperationspartner im Jugendhilfeverbund	127
Kollegiale Zusammenarbeit mit integrativer Zielsetzung	128
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	130
Integration und schulische Erziehungshilfe im Jugendhilfeverbund	133
- Schulische Erziehungshilfe als flexibel gestuftes System	135
Perspektiven moderner Schulverwaltung: die (teil) autonome Schule	137
6. Realisierung eines Schulkonzeptes	141
Schritte der Realisierung eines Arbeitsprogramms	142
Betroffene werden zu Akteurinnen und Akteuren	143
Keine professionelle Entwicklung ohne Evaluation	145
Nutzung von Ressourcen	146
7. Zusammenfassende Gedanken	149
Die Perspektive der Professionellen	149
Dimensionen schulischer Qualitätsentwicklung	151
- Konzeptqualität	151
- Strukturqualität	151
- Prozessqualität	152
- Ergebnisqualität	152
Literaturverzeichnis	154

Machen Sie mit uns eine Phantasiereise?

... Da ist ein großes Haus mit vielen Räumen mitten in einem Garten.

Wir leben, lieben und streiten, arbeiten, lernen und spielen, lachen und weinen, ärgern uns, sind wütend und reden manchmal auch sehr vernünftig miteinander darinnen.

Es ist kein gewöhnliches Haus. Die Vorübergehenden sehen und hören viele Menschen in den Zimmern und im Garten. Sie bleiben stehen, hören und schauen ein wenig genauer hin.

Was ist das für ein Haus? Wohnt hier eine Großfamilie? Ist es das Domizil einer Wohngemeinschaft, hat sich eine Genossenschaft eingemietet, ist es ein Jugendhaus ...?

Von all dem etwas und noch viel mehr, würden wir den Neugierigen sagen. Und wir laden sie ein zu verweilen, führen sie durch unser Haus, erzählen ihnen von seinen Bewohnerinnen und Bewohnern - von uns und den anderen -, von unserem Leben, unseren Freuden und Nöten.

Die Besucherinnen und Besucher stellen Fragen. Manche beantworten wir ihnen gern, wir sind stolz auf das, was wir ihnen zeigen können.

Über einige Fragen staunen wir; das ist doch selbstverständlich, warum fragen sie das ?

Zuweilen fragen sie nach Dingen, die wir auch gern hätten - aber die Umstände ... Und sie stellen Fragen, über die haben wir noch nie nachgedacht!

„Fühlt ihr euch wohl in eurem Haus?“

„Ja, wir sind gern hier, aber wenn wir es neu bauen könnten, würden wir vieles ganz anders machen.“

„Wisst ihr denn genau, wie euer Haus dann aussehen würde?“

Wir erzählen ihnen von unserem Traumhaus. Aber dann werden wir still. Wir haben kein Geld dafür und außerdem wissen wir, dass es in den Köpfen der Bewohnerinnen und Bewohner unseres Hauses viele Traumhäuser gibt.

„Was wäre anders in dem neuen Haus?“

Wir reden viele Stunden und als sie gegangen sind, schauen wir uns an ...

Wir renovieren! ... Unser „altes“ Haus soll neu werden; nicht alles, nur das, was uns nicht mehr gefällt.

Und das, was nicht mehr richtig funktioniert, reparieren und erneuern wir. Eventuell bauen wir auch an.

Wenn wir dem Vermieter erzählen, was wir vorhaben, unterstützt er uns vielleicht.

Noch einmal gehen wir durch unser Haus. Diesmal schauen wir es mit anderen Augen an. Wir vergleichen es mit unseren Traumhäusern. Mitbewohner und Mitbewohnerinnen kommen dazu, haben andere Ideen, Wünsche, auch Einwände. ...



1. Qualitätsentwicklung im Arbeitsfeld schulischer Erziehungshilfe

Antworten auf diese Fragen fallen uns schwer. Dabei beginnen die Probleme bereits bei der Bestimmung der Schülerpopulation, die schulische Erziehungshilfe benötigt.

Die Lehrkräfte an Sonderschulen sind in einer prekären Situation. Sonderschulen, die historisch gesehen einmal das Mittel zur Durchsetzung der Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen waren, müssen ihre sondernden Praktiken rechtfertigen. Die Lehrkräfte an Sonderschulen haben ein Stück selbstverständlicher ethischer Legitimationen ihrer Arbeit im Rahmen der öffentlichen Diskussionen über Integration verloren.

Allgemein werden Schulen von einer breiteren Öffentlichkeit unter Legitimationsdruck gesetzt. Die Gesellschaft fragt: „*Wie gut sind unsere Schulen?*“ und meistens wird diese Frage mit dem Verdacht gekoppelt, dass die Schulen nicht leisten, zumindest aber nicht all das leisten, wofür sie finanziert werden. Dabei werden die Schulen aber auch mit ausufernden Erwartungen konfrontiert. Ob Rechtsradikalismus, kindliche und jugendliche Delinquenzerscheinungen, Drogenmissbrauch oder zerrüttete Familienverhältnisse, es gibt kaum ein soziales Problem für dessen Lösung die Schule nicht verantwortlich gemacht wird. Schule soll nicht nur Chancengleichheit in einer chancenungleichen Gesellschaft herstellen, Perspektivlosigkeit in Lernmotivation verwandeln; sie soll gleichzeitig höchste Erfolge bei den Lernergebnissen vorweisen und dies im internationalen Vergleich.

All dies erzeugt bei den Lehrkräften eine schwerwiegende Verunsicherung. Konfrontiert mit weitreichenden gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrerarbeit und schulische Erfolge, einer zunehmenden Varianz der Lernvoraussetzungen unter den Kindern, der signifikanten Zunahme von Lern- und Verhaltensstörungen in den Schulen und einem kontinuierlichen Ressourcenabbau, hat unter der Lehrerschaft eine tiefeschürfende Auseinandersetzung mit ihrer professionellen Identität, den Zielsetzungen, Möglichkeiten und Qualitäten schulischer Prozesse begonnen. Wir stellen unter den Pädagoginnen und Pädagogen eine tiefgreifende Verunsicherung fest. Dabei wächst mit der Einsicht in die Unsicherheit pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen der Wunsch nach kollegialer Auseinandersetzung mit diesen Problemstellungen und der Wunsch nach qualitativen Veränderungen und Verbesserungen der schulischen Praxis. Es ist eine wichtige pädagogische Zukunftsaufgabe, diese Unsicherheiten, aber auch die reflexive Auseinandersetzung der Professionellen mit ihrer eigenen Arbeit in schulische Weiterentwicklungen zu transformieren. In besonderem Maße gilt dies für die schulische Erziehungshilfe, die im Rahmen ihrer pädagogischen Problemstellungen von diesen Krisensymptomen schulischer Arbeit in verschärfter Form betroffen ist. Die Schule zur Erziehungshilfe kann die belasteten Biographien ihrer Schülerschaft nicht auflösen. Aber gerade schulische Erziehungshilfe hat einen klaren Auftrag mit diesen Erziehungs- und Schulproblemen umzugehen und Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen Chancen und Spielräume personaler und sozialer Entwicklung zu erschließen. Dabei wird sich auch die Schule zur Erziehungshilfe der Diskussion um Qualität stellen müssen. An einer intensiven Diskussion ihrer Zielsetzungen, ihrer Methoden und Kriterien, aber auch der Evaluation ihrer Maßnahmen wird die schulische Erziehungshilfe nicht vorbeikommen.

Zentrale inhaltliche Dimensionen dieser Diskussion werden u.a. sein:

Was ist gute Arbeit in der schulischen Erziehungshilfe?

Wie können die Maßnahmen schulischer Erziehungshilfe evaluiert werden?

Welchen Gütekriterien sollten die Maßnahmen schulischer Erziehungshilfe genügen?

* Wir bezeichnen die *Schulen mit Ausgleichsklassen* mit dem Begriff *Schule zur Erziehungshilfe*. Unsere Beweggründe dazu haben wir in Kapitel 3 auf Seite 21 näher ausgeführt. Im Folgenden verwenden wir als Gegenüberstellung zur Schule zur Erziehungshilfe den Begriff der Regelschule. Unter diesem Begriff fassen wir alle anderen Schulformen zusammen, die im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, §3, unter 1. Allgemeinbildende Schulen aufgeführt werden.

- Auftrag und spezifische Aufgabe der lokalen Schule zur Erziehungshilfe
- Maßnahmen, Spektrum und Qualität der Hilfeangebote
- Bestimmung der anspruchsberechtigten Schülerpopulation
- sächlicher und personeller Ausstattungsrahmen
- Setzung von Schwerpunkten der eigenen Arbeit (Leistungsprofil)
- Maßnahmen und Kriterien der Evaluation der eigenen Arbeit
- Konzeptentwicklung

Die Schule zur Erziehungshilfe muss sich selbst ein Konzept schneiden und sich ein Arbeitsprogramm verschreiben, ihre Arbeitsziele im Rahmen einer gegebenen und weiterzuentwickelnden schulischen Umwelt bestimmen und ihre beabsichtigten Wirkungen und Kriterien der Zielerreichung benennen. Schulen machen sich selbst zum Problem. Sie überprüfen durch interne und externe Evaluationsmaßnahmen ihre Qualität und die Dimensionen schulischer und professioneller Weiterentwicklung.

Damit wird das Spektrum schulischer Aufgaben über den Bereich von Unterricht und individueller Förderung hinaus erheblich erweitert. Dafür brauchen Schulen Zeit. Mehr noch verlangt dies von den Schulen die Entwicklung einer gemeinsamen Reflexions- und Evaluationskultur.¹ Dies ist ein anspruchsvolles Unternehmen, in dem sich die Schule mit den Rückmeldungen (Feed back) auf die eigene Arbeit auseinandersetzt und daraus weitere Entwicklungsdimensionen ableitet. Mögliche Betrachtungsebenen dieser Reflexion der schulischen Arbeit könnten sein:

- Konzeptqualität
- Strukturqualität
- Prozessqualität
- Produktqualität

Die Diskussion um Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle hat Hochkonjunktur. Man könnte den Eindruck gewinnen, dass die Systeme sozialer Hilfen unter Ökonomisierungszwänge geraten, letztendlich ihre Effizienz mehr im Vordergrund steht als die Menschen, denen geholfen werden soll. Das kann nicht der Sinn dieser Diskussion sein. Wohl muss es aber darum gehen, die Qualität der Schule so weiterzuentwickeln, dass sich Schülerschaft, Pädagoginnen und Pädagogen dort wohlfühlen und die Eltern das Gefühl haben, dass ihre Kinder in der Schule sicher sind, gerne in die Schule gehen, als Personen geschätzt und respektiert werden, dass sie Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten besitzen.

Welche Ziele verbinden sich mit dem Leitfaden?

Dieser Leitfaden will Anregungen für die Weiterentwicklung der Qualität des Arbeitsfeldes der schulischen Erziehungshilfe geben. Wir möchten Sie ein wenig neugierig machen und Sie begleiten beim Nachdenken über Ihre Arbeit. Dabei richten wir uns an alle, die sich um Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen bemühen. Der Schwerpunkt des Leitfadens ist die Frage nach angemessener Gestaltung der Erziehungsprozesse für diese Kinder und Jugendlichen.

¹Burkardt, C., Pfeiffer H.: Evaluation von Einzelschulen – Entwicklungslinien und aktuelle Trends. In: Zeitschrift für Sozialisationforschung und Erziehungssoziologie (ZSE). 1995 (15), 294-312

Allgemein geht es darum:

- die Wahrnehmung und das gesellschaftliche Engagement für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen zu stärken,
- die Sensibilität der Professionellen gegenüber diesen Kindern zu verfeinern,
- die Potentiale dieser Schülerinnen und Schüler zu stärken,
- ihre soziale und personale Integration zu unterstützen,
- Bildungskontexte zu schaffen, in denen sich die Autonomie von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen und Empathie für andere entwickeln kann,
- die Kinder dabei zu unterstützen, angemessene Lern- und Verhaltensweisen und Formen des emotionalen Erlebens zu entwickeln.

Spezifischer geht es darum:

- die immer noch vorherrschenden Maßnahmen externer Kontrolle in der schulischen Erziehungshilfe in interne Kontrollfähigkeit (Selbstkontrolle, Antizipationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Konfliktlösungs- und Reflexionsfähigkeit) umzuwandeln,
- die Zusammenarbeit zwischen den Familien, Schulen und anderen sozialen Diensten und den Gemeinden zu verbessern,
- die häufig von den Professionellen gespürte Isolation in ihrer Arbeit, in gelingende Formen der Zusammenarbeit mit den Betroffenen selbst und anderen Organisationsformen sozialer Hilfen umzuwandeln,
- Kinder in kritischen Lebensphasen oder -situationen frühzeitig zu erfassen, um der Entstehung von Gefühls- und Verhaltensstörungen vorzubeugen,
- die kulturelle Fairness gegenüber kulturellen Minderheiten und sozial Schwachen zu verbessern und kulturellen Differenzen angemessene pädagogische Unterstützungsformen zu entwickeln,
- die Entwicklung von dezentralen, flexiblen und kooperativen Angeboten der Erziehungshilfe, die den individuellen Problemlagen der Kinder entsprechen, zu befördern,
- die Forderung nach angemessener Finanzierung von Erziehungshilfen zu begründen.

Und natürlich geht es neben dem Erhalt bewährter schulischer Praktiken mit diesen Schülerinnen und Schülern um Schulentwicklung und um die weitere Professionalisierung des Arbeitsfeldes schulischer Erziehungshilfe im Sinne der Qualitätssteigerung dieser Angebote.

Die Feststellung der Notwendigkeit solcher Weiterentwicklungen ist dabei überhaupt keine Kritik an oder Abwertung der engagierten Arbeit, die im Arbeitsfeld der schulischen Erziehungshilfe bereits geleistet wird. Sie ist gleichwohl ein Reflex auf veränderte Rahmenbedingungen, Erziehungsprobleme und gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, durch die eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen immer größeren Lebensrisiken ausgesetzt sind. Es müssen angemessene Antworten gefunden werden auf bedrängende aktuelle Erziehungsfragen.

Vor dem Hintergrund dieses Zielkatalogs werden im vorliegenden Leitfadens Inhaltsbereiche, die für die Qualität der Angebote schulischer Erziehungshilfen zentrale Bedeutung haben, identifiziert und einer kritischen Diskussion unterzogen. Dabei liegt das Interesse auf der Fortschreibung und vor allem aber auch Weiterentwicklung vorhandener Maßnahmen, Hilfsangebote und Verfahrensweisen schulischer Erziehungshilfe, die langfristig angelegt werden muss.

Die Entwicklungsdimensionen schulischer Arbeit, die ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit in diesem Leitfaden diskutiert werden, wurden aus zwei empirischen Erhebungen über die Situation der schulischen Erziehungshilfe in Sachsen-Anhalt abgeleitet² und spiegeln den modernen Diskussionsstand in diesem Arbeitsfeld und seinen Nachbardisziplinen wider.

Ausgehend von einer Erörterung der begrifflichen Grundlagen (Kapitel 2) umfassen die hier angeführten Dimensionen der Qualitätsentwicklung die Schule zur Erziehungshilfe

- als lernende Organisation (Kapitel 3),
- als fürsorgliche Gemeinschaft (Kapitel 4),
- als Kooperationspartner im Jugendhilfeverbund (Kapitel 5).

Durch praktische Beispiele sollen die theoretischen Inhalte konkretisiert werden. Bei den aufgenommenen Praxisbeispielen³ haben wir bewusst auf spektakuläre Erfahrungen zugunsten größerer Praxisnähe verzichtet.

Ziel und Anstoß für diesen Leitfaden ist die Notwendigkeit fachlicher Weiterentwicklungen der schulischen Erziehungshilfe, im Sinne präventiver und integrativer Angebote, die Steigerung der Qualität dieser Angebote und die Stärkung des Wohlbefindens der Professionellen und der Schülerinnen und Schüler in dieser Schule. Dies kann weder auf dem Wege von Verordnungen erreicht, noch einfach durch Zuweisung vermehrter Ressourcen an die Schulen hergestellt werden. Notwendig ist vielmehr, die intensive Auseinandersetzung der Professionellen mit ihrer alltäglichen Praxis, den organisatorischen Rahmenbedingungen dieser Arbeit - soweit sie veränderbar ist - und ein kollegialer Diskurs in der Suche nach effektiver Ressourcenverwertung. Gefordert ist damit nicht nur ein Mehr an professionellen und kooperativen Aushandlungsprozessen, sondern auch die aktive Inanspruchnahme und Ausübung professioneller Verantwortung und Autonomie, die durch die Bereitstellung, aber auch durch die Einwerbung ausreichender Ressourcen, sichergestellt werden muss.

Mit den Diskussionen um die Re-Individualisierung sozialer Risiken, der Ökonomisierung der Systeme sozialer und pädagogischer Hilfen und vor allem auch mit den in diesem Zusammenhang angesiedelten Qualitätsdebatten verbindet sich ein Trend zur Abschaffung und Auflösung dieser Systeme. Damit steigern sich noch die Risiken, denen Kinder und Jugendliche für ihre Entwicklung ausgesetzt sind. Es wird deshalb notwendig sein, die pädagogische Fachlichkeit als Gegengewicht zu den genannten Auflösungstendenzen weiterzuentwickeln. Pädagogische Professionalität meint hier das professionell geteilte Wissen darüber, warum wir die Dinge tun, die wir tun und warum wir die Dinge nicht tun, die wir in der schulischen Erziehungshilfe nicht tun. Angesichts der prinzipiellen Unsicherheit pädagogischen Handelns kann es sich dabei nicht um festschreibbare Methoden und Techniken handeln, sondern um reflexives Wissen, das aus der Problematisierung und Vergewisserung pädagogischer Zielsetzungen und Wirkungseffekte resultiert.

Dabei entwickelt sich pädagogische Professionalität auch aus der Suche nach Einsichten in das individuelle Zusammenspiel von Prozessen, in denen sich das Individuum

- einerseits in einer vorgegebenen Umwelt bewegt (*passive Dimension*),
- in der es gleichwohl aufgrund seiner individuell und auch anlagebedingten Eigenschaften und Handlungsweisen spezifische Reaktionen dieser Umwelt erzeugt und erlebt (*evocative Dimension*) und
- seiner Möglichkeiten, sich Umwelten selbst auszusuchen (*aktive Dimension*)⁴.

Es ist nicht zu übersehen, dass sich diese Prozesse innerhalb soziokultureller

² Opp et al.: Forschungsbericht „Erfassung struktureller, materieller und personeller Rahmenbedingungen der Schulen zur Erziehungshilfe in SA“, Zwischenbericht 1998

³ Wir haben alle Schulen mit Ausgleichsklassen in Sachsen-Anhalt um entsprechende Zusarbeiten gebeten. Allen, die, trotz ihrer anstrengenden Arbeit die Zeit gefunden haben, ihre Gedanken und Erfahrungen hier wiederzugeben, danken wir ganz herzlich.

⁴ Scarr & McCartney: How people make their own environments: a theory of genotype-

gesellschaftlicher Rahmensetzungen vollziehen.

Wenn also Begründungen für das, was wir in der Arbeit mit gefühls- und verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen tun oder nicht tun, gesucht werden, dann muss über rein situative Arbeitsansätze hinaus auch nach den pädagogisch begründeten Strukturen dieser Arbeit gefragt werden. Natürlich handelt es sich in der schulischen Erziehungshilfe um individuelle Problemlagen.

Gleichwohl muss dieses Arbeitsfeld auf der Suche nach pädagogischer Substanz und professioneller Identität grundsätzliche Fragen stellen, die über ein Oszillieren zwischen subjektiven Erklärungsversuchen und objektiven individuellen Problemlagen hinausgeht. Für die schulische Erziehungshilfe formulieren wir dies als Frage nach schulischen Konzepten, die die Grundlage der alltäglichen pädagogischen Arbeit sind und von jeder Schule selbstverantwortlich für ihren Arbeitszusammenhang entwickelt werden sollte.

Ein Konzept ist in diesem Verständnis kein Schränkchen mit Schubladen, in denen Antworten und Lösungen für vorab definierte Problemstellungen liegen. Ein Konzept ist aus unserer Sicht vielmehr die Vorstellung, die eine Schule und ein Kollegium von der eigenen Arbeit, den spezifischen Problemstellungen dieser Schule und den spezifischen Arbeitsaufgaben, Problemstellungen und Problemlösungen entwickelt. Ein Konzept ist in sofern nichts Abgeschlossenes, sondern im Prinzip immer ein Arbeitskonzept, das im Sinne der Weiterentwicklungen professioneller Selbstbeschreibungen, professioneller Erfahrungen und Kompetenzgewinne kontinuierlich weitergeschrieben werden muss.

Ein solches Konzept

- bildet die Grundlage der kollegialen Reflexion,
- ist Teil der professionellen Identität der Pädagoginnen und Pädagogen,
- erleichtert die Darstellung des professionellen Handelns nach außen und die Begründung von Forderungen nach Ressourcen.

Trotzdem scheint sich das Arbeitsfeld schulischer Erziehungshilfe mit solchen Konzeptentwicklungen für die eigene Arbeit schwer zu tun. Es scheint sogar so zu sein, dass das Fehlen solcher, auf konkrete Schulen hin entwickelten Konzepte als ein zentrales Problem im Arbeitsfeld schulischer Erziehungshilfe beschrieben werden kann.

Als erfolglos zeigten sich dabei alle Versuche, Konzepte außerhalb konkreter Arbeitszusammenhänge zu entwickeln. Solche Modelle, auch wenn sie theoretisch und praktisch überzeugend waren, wurden von der Praxis in der Regel nicht angenommen, kamen über einen Modellcharakter nicht hinaus und konnten sich selbst häufig als Modelleinrichtung nicht erhalten.

Wir haben daraus gelernt, dass Weiterentwicklungen der schulischen Arbeitsfelder aus der Praxis heraus betrieben werden müssen. Angesichts der rasanten gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, die die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns permanent verändern, muss Konzeptentwicklung als wesentlicher Bestandteil schulischer Aufgaben und der Qualität schulischer Arbeit verstanden werden. Was die Schulen dafür brauchen, sind allerdings Unterstützung, eventuell Moderation oder auch Hilfe bei der Erarbeitung solcher Schulhauskonzepte und nicht zuletzt natürlich auch zeitliche, personelle und materielle Ressourcen für diese Konzeptarbeit.

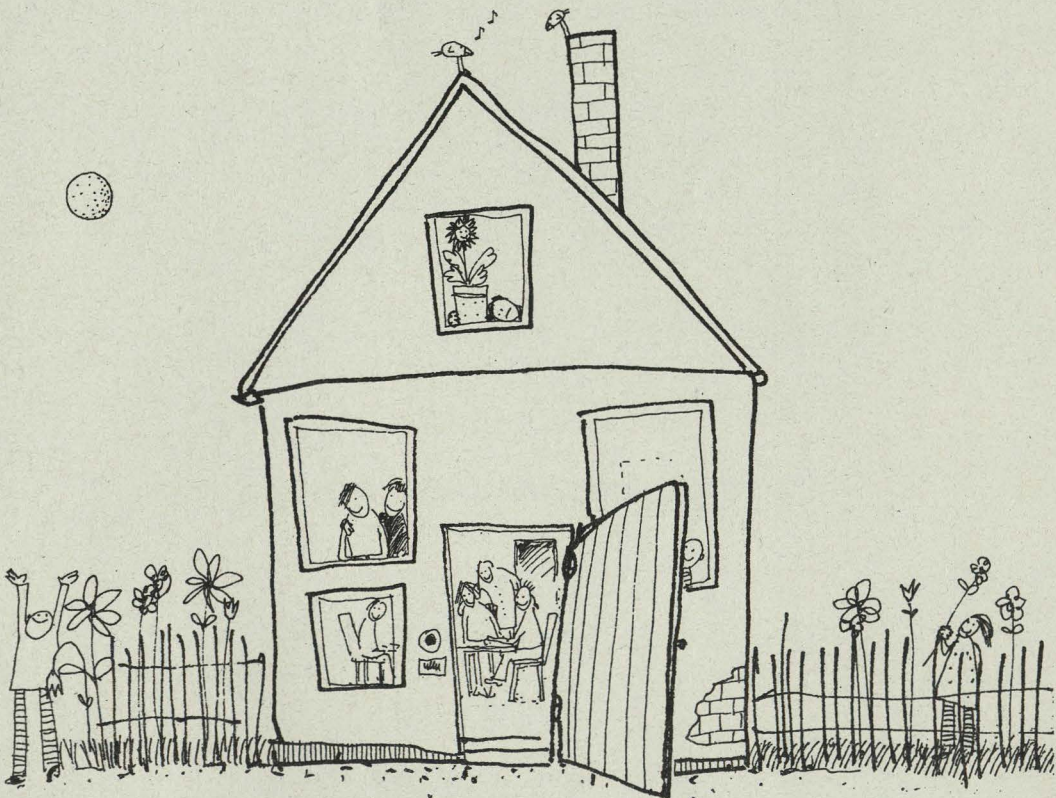
Dieser Leitfaden ist eine inhaltliche Hilfe für die Schulen zur Erziehungshilfe und als Anstoß für die Erarbeitung solcher Schulkonzepte in diesem Arbeitsfeld gedacht. Wir haben den Leitfaden so strukturiert, dass eine flexible Nutzung möglich ist.

Für die Entwicklung schulischer Arbeitskonzepte können einzelne Kapitel oder Inhaltsabschnitte unabhängig voneinander und je nach Bedarf in unterschiedlichen Kombinationen genutzt werden.

2. Begriffliche Grundlagen

Die Bewohnerinnen und Bewohner unseres Hauses wohnen nicht zufällig hier und sind etwas Besonderes. Es fällt ihnen auch nicht ganz leicht zu erzählen, was an ihnen so besonders ist, weil wir alle so verschieden sind. Da müsste eigentlich jeder seine eigene Geschichte erzählen...

Wer sind die Bewohnerinnen und Bewohner, warum wohnen sie gerade hier?



Vorbemerkungen⁵

Wie würde es Ihnen gehen, wenn andere Kinder nicht mit Ihnen spielen wollen, weil sie sich ärgern, dass Sie das Spiel verderben und dabei können Sie sich die Spielregeln gar nicht merken?

Oder wie wäre das für Sie, wenn Sie ein Jugendlicher wären, der von Gleichaltrigen gemieden wird, der ständig in Konflikt mit seiner Umwelt lebt, weil er seine Gefühle und Impulse nicht steuern kann und der manchmal zuschlägt, wenn er sehr erregt ist?

Wie würde es Ihnen gehen, wenn Sie ein Mädchen wären, das oft so traurig ist, dass es keine Kraft hat zu essen, sich zu waschen, zu spielen oder zu lernen und deswegen meistens allein bleibt, obwohl es sich doch so sehr nach Freunden sehnt?

Oder wie würden Sie sich fühlen, wenn Sie ein Kind wären, das Stimmen im Kopf hört, von denen die anderen behaupten, dass es sie nicht gibt und über das die Erwachsenen sagen, dass es schizophrene Symptome hat?

Wie würde es Ihnen gehen, wenn Sie ein kleiner Junge wären, der immer in Bewegung ist und dem es, so sehr er sich auch bemüht, nicht gelingt, sich auf eine gestellte Aufgabe, auf ein Spiel zu konzentrieren?

... Und wie würde es Ihnen gehen, wenn eines dieser Kinder Ihr Kind wäre?

Die beschriebenen Verhaltensweisen sind nicht einfach „normale“ Abweichungen von einer irgendwie beliebig gesetzten Norm kindlicher Entwicklung! Diese Kinder und Jugendlichen haben Schwierigkeiten, die sich häufig miteinander oder mit anderen Problemstellungen, z.B. schulischen Leistungsproblemen, sozialen und familiären Notsituationen kombinieren. Sie leiden unter dem Gefühl der Einsamkeit und erleben sich häufig sozial isoliert. Die Entwicklungs- und zukünftigen Lebenschancen der betroffenen Kinder werden damit in ein erhebliches Risiko gesetzt. Diese Kinder brauchen unterschiedliche pädagogische, psychologische und medizinische Hilfen, die ihren unterschiedlichen individuellen Problemstellungen entsprechen. In vielen Fällen benötigen auch die Familien dieser Kinder verschiedene Formen der Unterstützung.

Internationale wissenschaftliche Prävalenzstudien kommen zum Ergebnis, dass zwischen 14 und 20 % aller Kinder und Jugendlichen Gefühls- und Verhaltensstörungen (vgl. Definition unter 2.2.) aufweisen. Zwischen 5 bis 8 % aller Kinder bedürfen dringender pädagogischer und therapeutischer Hilfen. Nicht in jedem Fall müssen diese Hilfen im schulischen Bereich ansetzen. Aber in einer Vielzahl dieser Fälle sind schulische Probleme deutlich sichtbar, die dann wieder in die Familien dieser Kinder abstrahlen. Gegenwärtig ist es nur ein kleiner Prozentsatz von weniger als 0,5 % aller Schülerinnen und Schüler, die spezielle Schulen zur Erziehungshilfe in Deutschland besuchen.

Erziehung und Erziehungsschwierigkeiten

Was versteht man unter Erziehung?

„Was man allgemein unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen,“

konnte der Pädagoge und Theologe Schleiermacher noch schreiben. Zweihundert Jahre nach Schleiermacher sind uns solche Gewissheiten abhanden gekommen. Es ist gar nicht mehr so klar, was Erziehung ist. Unsicherheit greift um sich.

⁵ Wir schreiben in diesem Kapitel über die Schülerinnen und Schüler als Bewohner des Hauses Schule zur Erziehungshilfe. Ihnen als Professionelle wenden wir uns im Kap.3 zu.



„Mit meiner Freundin reden und spielen. Weil sie meine beste Freundin ist.“

Zeichnung von Nicole R., 15 Jahre
zum Thema: Was mir an der Schule am besten gefällt

Eine neuere Begriffsfassung versteht unter Erziehung

„...soziale Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Weise dauerhaft zu verändern“.⁶

Es geht also in der Erziehung zunächst um soziale Handlungen, um Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen und des Einzelnen mit sich selbst. Selbstbeobachtung, Selbstreflexion, Selbsterziehung und Selbstbildung werden von uns als grundlegende pädagogische Handlungs- und Reflexionsdimensionen mit eingeschlossen. Fraglich erscheint die Vorstellung, psychische Dispositionen dauerhaft zu verändern.

Können solche Veränderungen geplant und von außen bewirkt werden?

In der vorangestellten Begriffsfassung wird von einem „Versuch“ gesprochen. Das heißt, es ist gar nicht sicher, ob wir das, was wir in der Erziehung wollen auch erreichen können. In dieser Hinsicht ist Erziehung prinzipiell unsicher.

Das Kind - angewiesen auf Erziehung - steht den Maßnahmen der Erziehung nicht willenlos gegenüber, ist nicht einfach Objekt pädagogischen Handelns, sondern bestimmt aus seiner Subjektivität heraus selbst dessen Wirkungen.

Die Schülerinnen und Schüler, der erzogen werden sollen, wissen um die Absichten der Erziehenden (Erziehungsziele) und um die Mittel ihrer Durchsetzung. Sie können sich diesen pädagogischen Absichten anpassen oder auch widersetzen, können sie situationsabhängig einsehen, dagegen protestieren oder rebellieren. Das heißt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen angesichts ständig und schnell wechselnder Erziehungssituationen die Effekte ihres Erziehungshandelns nicht kontrollieren können, dass sich die individuellen Erfolge und „Misserfolge“ der Erziehung in einer Weise miteinander verschränken können, die von außen kaum einsehbar sind.

Kinder brauchen Spielräume, die ihnen Möglichkeiten eröffnen für Eigenaktivitäten, eigene Erfahrungen, eigene Gefühle und selbständiges Experimentieren. Dabei entsteht Autonomie vor allem auch in konflikthaltigen Auseinandersetzungen.

Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen brauchen natürlich Spielräume für Erfahrungen und Schonräume für Entwicklung. Sie brauchen Schutz, Hilfe und müssen die Sorge um sie erleben. Sie brauchen ein therapeutisches Milieu in dem sie wachsen und oftmals Entwicklung nachholen können.⁷ Aber neben Schutz- und Schonräumen muss es auch Konflikte, Auseinandersetzungen geben, müssen Grenzen erlebt werden. Kindliches Aufwachsen und Erziehung können nicht konfliktfrei sein. Persönlichkeit entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit Widerständen, vor allem wenn diese Widerstände zum Wohle des Kindes gesetzt sind, verständlich und nachvollziehbar erklärt werden und von den Kindern als gerecht empfunden werden können.⁸ Erziehung ist in ihren glücklichen Momenten auch ein harmonischer Prozess. Viel öfter ist sie aber ein alltäglicher Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozess in dem unterschiedliche Subjekte ihre Interessen und Bedürfnisse zur Geltung bringen wollen. Erziehung läuft vollkommen ins Leere, wenn Erzieherinnen und Erzieher glauben würden, dass diese in einem Schonklima der Konfliktvermeidung und der Erfüllung aller kindlicher Bedürfnisse stattfinden müsste. Es ist eine schmerzliche und gleichwohl unabdingbare Erfahrung für das Realitätsverständnis des Kindes, dass nicht alles möglich und erreichbar ist und dass das Erreichen angestrebter Ziele mit Anstrengung und Leistung verbunden ist.

Anzustreben sind dafür entwicklungs- und autonomiefördernde Balancen zwischen Bedürfnis- und Anspruchsbefriedigung, Grenzsetzungen und Forderungen an das Kind.

In welche Richtung sollen Veränderungen angestrebt werden?

Kinder entwickeln in diesem Prozess Kompetenzen und Fähigkeiten, mit deren Hilfe sie individuelle Lebens- und Weltkonstruktionen bauen und selbsterzieherisch ihre Entwicklung bestimmen.

⁶ Brezinka, W.: Das reflektierende Team. Dortmund: modernes lernen 1990, S.90

⁷ vgl. Kap.3

⁸ Ahrbeck, B.: Reine Selbstwertförderung ist nicht genug, Frankfurter Rundschau Nr.98, 1998

Durch solche Erfahrungen und eine unterstützende reflexive Begleitung durch die Erzieherinnen und Erzieher, entwickeln Kinder

- ihre Autonomie,
- ein Bewusstsein über die Folgen ihres Handelns,
- Verantwortungsgefühl und Solidarität mit dem Leiden anderer,
- Handlungsoptionen in ihrem Leben und
- die Fähigkeit, gute Entscheidungen für sich und die Menschen in ihrem Umfeld zu treffen.

Neben der Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen kindlicher Entwicklung ist aber auch zu achten auf die Befriedigung grundlegender kindlicher Bedürfnisse. Das Fundament kindlicher Entwicklung sind „sichere Bindungen“ mit primären Erziehungspersonen, sind Erfahrungen von Vertrauen, Empathie, Achtung⁹, Erfolg, Hilfe und Geschätztwerden. Gerade in diesen Bereichen haben viele Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen zu wenig positive Erfahrungen. Sie blicken auf Lebensgeschichten mit Beziehungsverlusten, Beziehungsabbrüchen, Erfahrungen von Vernachlässigung, Missachtung, Missbrauch, Misshandlung und enttäuschem Vertrauen zurück, die sie überfordern.

Aus einem echten Engagement für diese Kinder heraus müssen wir vernünftige Grenzen setzen, die wir auch durchsetzen und immer wieder aufs neue begründen. Andererseits gehört es zu unserem Verständnis für diese Kinder, dass wir um ihre Einsicht und Zustimmung zu den pädagogischen Zielen und Maßnahmen werben.

Dabei ermöglicht nicht nur die Nähe zu den Kindern und Jugendlichen pädagogischen Erfolg. Vielmehr sind es auch gelingende Formen der Distanz und die Anerkennung der Subjektivität, welche allen Beteiligten Eigenentwicklung ermöglichen. Der Schweizer Heilpädagoge Paul Moor¹⁰ sprach in diesem Zusammenhang von der „pädagogischen Zurückhaltung“, davon, dass „das für die Entwicklung Wichtigste da geschieht, wo es nichts zu erziehen gibt“.

Erziehung muss Erfahrung und selbstorganisierte Lernprozesse zulassen. Dort wo die Selbstverwirklichungsrechte der anderen berücksichtigt und anerkannt werden, findet Erziehung auch die Grenzen, die sie setzen und durchsetzen muss.¹¹

Auch wenn Erziehung als selbstorganisierter Individuationsprozess verstanden wird,

- erfordert sie Orientierungswissen über förderliche und einschränkende Umwelten kindlicher Entwicklung,
- umfasst sie, vor allem auch in den Bereichen öffentlicher Erziehung (z.B. Schule), zielgerichtete Maßnahmen,
- ist sie sich bewusst, dass die Ergebnisse dieser Maßnahmen im Sinne ihrer Zielerreichung prinzipiell unsicher sind.

Denn der „Zögling“ hat, wie wir bereits oben feststellten, im Rahmen seiner individuellen Autonomie (Selbstorganisation) immer die Freiheit, sich den Erziehungsabsichten zu verweigern oder ihnen zuzustimmen.

Was sind die kurz- und langfristigen Erziehungsziele?

⁹ Speck, O.: Erziehung und Achtung vor dem Anderen, Reinhardt: München 1996

¹⁰ Moor P.: Heilpädagogische Psychologie Bd. 1, Bern 1960, S. 129

¹¹ Lenzen, D: Zwischen Stabilisierung und Differenzierung: Paradoxien im Erziehungssystem. In: Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Suhrkamp, Frankfurt 1996

Im Mittelpunkt eines modernen Erziehungsbegriffs steht also

- die Anerkennung der Selbstorganisations- und Autonomieansprüche der am Erziehungshandeln beteiligten Subjekte und ihre gegenseitige Begrenzung,
- die Anerkennung der Tatsache, dass pädagogisches Handeln immer auch anders erfolgen könnte (Kontingenz) und die Anerkennung der prinzipiellen Ungewissheit der Ergebnisse pädagogischen Handelns,
- die Frage nach den möglichen Gewinnen und Risiken pädagogischen Handelns,
- die Frage nach den unterschiedlichen Wahrnehmungen, Deutungen und Verständnisweisen der Beteiligten und
- die Notwendigkeit der reflexiven Verarbeitung dieser alle Erziehungsprozesse konstituierenden Widersprüche und Unsicherheiten.

Dies bedarf reflexiver Bearbeitung, um Orientierungen für die Erziehungspraxis zu finden.

Von der Schwierigkeit einer Begriffsbestimmung von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Die inhaltliche Bedeutung des Begriffs „Verhaltensstörungen“ ist schillernd und unscharf. In der Praxis werden unter diesem Begriff Störungen des Sozialverhaltens, der emotionalen Verarbeitung und ihre Mischformen mit kinder- und jugendpsychiatrischen Krankheitsbildern erfasst. Von Verhaltensstörungen wird aber auch in der Geistigbehindertenpädagogik gesprochen.

Vielfältig sind die Begriffe mit denen Verhaltensstörungen bezeichnet werden. Gesprochen wird auch von schwererziehbaren, erziehungsschwierigen, verwahten, verhaltensauffälligen, verhaltensbeeinträchtigten Kindern oder auch von erwartungswidrigem Verhalten. Die Vielfältigkeit der Begriffe drückt die Unsicherheiten aus, die entstehen, wenn Verhaltensstörungen praxisnahe und konkret bestimmt werden sollen.

Wir schlagen in diesem Zusammenhang vor, von „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ zu sprechen, um damit den engen Zusammenhang von Emotion, Kognition, subjektivem Erleben und Verhalten zu betonen.¹²

Zudem sollte eine moderne Begriffsfassung von Gefühls- und Verhaltensstörungen den Zusammenhang mit anderen Behinderungsarten anerkennen und hypothetische Unterscheidungen zwischen dominanten Behinderungsformen und ihren Sekundärfolgen vermeiden. Intelligenz wird als Unterscheidungskriterium zu anderen Behinderungsformen aufgegeben.

Im Folgenden wollen wir eine Begriffsfassung vorstellen, die uns geeignet erscheint, Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen zu bestimmen.

¹² vgl. Opp G.: Gefühls- und Verhaltensstörungen - Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Heilpädagogik .1998 (11), 490 - 496

1. Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten.

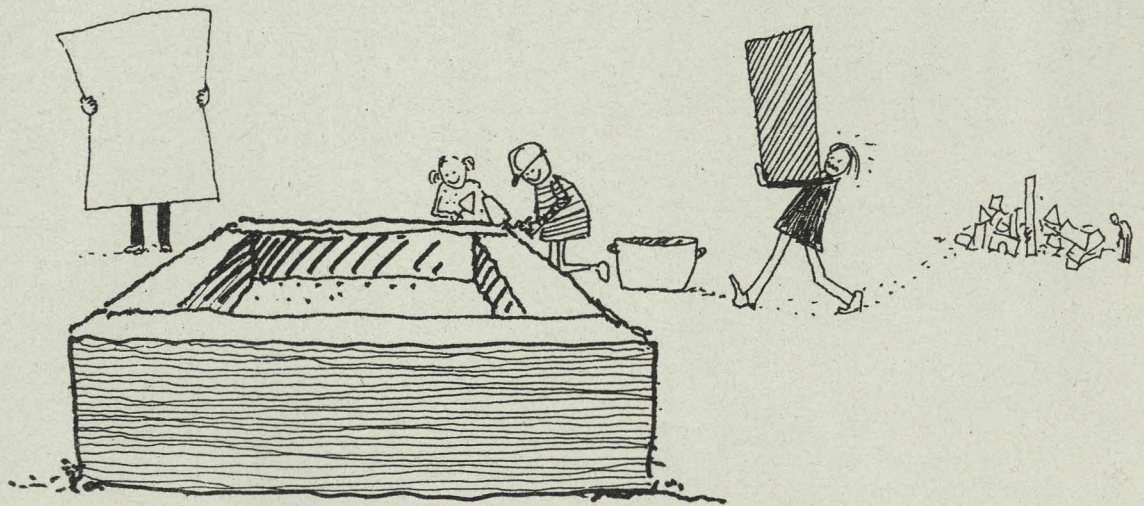
Eine solche Beeinträchtigung

- ist mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung,
 - tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist und
 - ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.
2. Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Messverfahren.
3. Diese Behinderungskategorie schließt Kinder und Jugendliche mit schizophrenen Störungen, psychosomatischen Störungen, Angststörungen und anderen dauerhaften Störungen wie soziale und Anpassungsstörungen mit ein, wenn sie die Erziehungserfolge wie unter Punkt (1) ausgeführt, negativ beeinflussen.

3. Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation

Das Fundament unseres Gebäudes ist gut gegründet, gerade weil wir wissen, dass unser Baugrund ein schwieriges Gelände mit vielen Unabwägbarkeiten ist. Deshalb können wir uns nicht blind auf die Sicherheit unseres Grundes verlassen. An den Unterbau unseres Hauses werden ganz besondere Ansprüche gestellt, die sich noch dazu immer wieder verändern, weil neue Bewohnerinnen und Bewohner andere Anforderungen an das Haus stellen und weil sich die Beschaffenheit des Baugrundes mit der Zeit wandelt. Nur wenn wir immer wieder nachprüfen, ob unsere Fundamente wirklich noch die Festigkeit haben, die wir ihnen zuschreiben, können sie unser Haus auf Dauer tragen...

Wie stark sind die Fundamente unseres Hauses?



Flexible und interdisziplinäre Hilfen bei Gefühls- und Verhaltensstörungen

Die individuellen Lebens- und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen und dementsprechend auch ihrer Familien scheinen sich individuell immer mehr voneinander zu unterscheiden. Es wird von einer Entstandardisierung individueller Problemlagen und von einem Auseinandergehen der Lebenslagen und Lebensführungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen gesprochen. Infolge dieser Entwicklungen geraten institutionell standardisierte Angebote der Erziehungs- und Jugendhilfe (z.B. Erziehungsberatung, sozialpädagogische Familienhilfe, Schule zur Erziehungshilfe) zunehmend an ihre Leistungsgrenzen. Die Komplexität individueller Problemlagen von Kindern und Jugendlichen und die wachsende Vielfalt der Lebensformen und Lebensführungen ihrer Familien verlangen flexible, am Einzelfall ausgerichtete, Hilfemaßnahmen. Dafür ist einerseits die Kooperation verschiedener Institutionen der Erziehungshilfe und interdisziplinäre Zusammenarbeit als Ausgleich zu einer weit fortgeschrittenen professionellen Spezialisierung nötig. Zum anderen erfordert dies einen Perspektivenwechsel:

Erziehungshilfe wird sich zukünftig weniger am Angebot fallbezogener Hilfen, als an der Nachfrage orientieren müssen.

Gefordert ist deshalb professionelles Handeln, das sich auf eine Vielfalt sich ständig verändernder Problemlagen von Kindern und Familien einlässt. Die Institutionen müssen sich an die Problemlagen der Menschen anpassen, statt umgekehrt Kinder und Jugendliche in vorfindbare Jugendhilfestrukturen und -einrichtungen einzupassen. Das heißt, Hilfearrangements müssen individuell und immer wieder neu, fallbezogen konstruiert werden. Dies schließt den Rückgriff auf Routinen und institutionell verfügbare Hilfeangebote selbstverständlich mit ein, sieht diese aber nicht als ausreichend an. In der Jugendhilfe brauchen wir Phantasie, Kreativität, ein offenes Kontinuum pädagogischer und sozialer Hilfen mit flexibel kombinierbaren Hilfeangeboten. Dies erfordert selbstverständlich interdisziplinäre Zusammenarbeit und Kooperation der verschiedenen Fachdienste und Professionen. Das Maß am Gelingen der Kooperation mit verschiedenen Institutionen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Professionen wird nicht nur zum gegenseitigen Gewinn, sondern auch zum Qualitätskriterium moderner Jugendhilfe, reversionsoffener Hilfeplanung und flexibler pädagogischer Hilfestellungen.

Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen bedürfen intensiver Erziehungshilfen, die durch ein breites und flexibel einsetzbares Maßnahmenkontinuum schulischer Erziehungshilfe im Jugendhilfeverbund bereitzustellen sind. Dabei kommt den Schulen mit Ausgleichsklassen (im Weiteren Schulen zur Erziehungshilfe) eine besondere Bedeutung zu.

In Schulen zur Erziehungshilfe lernt eine kleine Kernpopulation von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Gefühls- und Verhaltensstörungen, die dringend spezieller pädagogischer und therapeutischer Hilfen bedürfen.

Die Bedeutung von Schulen zur Erziehungshilfe

In den Schulen mit Ausgleichsklassen in Sachsen-Anhalt lernen 0,15% aller Schülerinnen und Schüler. Hinter dieser Zahl verbirgt sich nicht nur ein pädagogisches Dilemma (Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen, die dringend pädagogischer Hilfe bedürfen ist weitaus höher), sondern auch die große Bedeutung dieser Schulform als ein nicht zu ersetzendes Angebot schulischer Erziehungshilfe für eine Schülerpopulation mit manifesten Gefühls- und Verhaltensstörungen.

Warum brauchen wir Schulen zur Erziehungshilfe?

Wir werden im Folgenden für solche Schulen die Bezeichnung „Schulen zur Erziehungshilfe“ vorschlagen, weil sich in diesem Namen die besondere pädagogische Aufgabe dieser Schulart ausdrückt. Wir gehen damit ab vom Begriff der Schulen mit Ausgleichsklassen, wie er in Sachsen-Anhalt bisher üblich ist, weil für uns die Vorstellung eines Ausgleichs von Verhaltensstörungen alleine durch eine spezielle Beschulungsvariante ohne die Berücksichtigung der komplexeren Lebenszusammenhänge dieser Schülerschaft zu optimistisch, den Erziehungsproblemen dieser Kinder und Jugendlichen nicht angemessen erscheint. Wir gehen von diesem Begriff auch ab, weil die begriffliche Verknüpfung von Schulen und Klassen einerseits relativ selbstverständlich ist, andererseits aber auch die begriffliche Kopplung von Schule mit „...klassen“ eine Tautologie darstellt. Darüber hinaus könnte der Begriff der „Schule mit Ausgleichsklassen“ eine organisatorische Starrheit (relativ starre Klassenstrukturen) beinhalten, die konzeptionell überwunden werden soll.

Die Besonderheit an Schulen zur Erziehungshilfe besteht in einer Erziehung, die sich der Aufgabe verpflichtet weiß, diese Kinder und Jugendlichen in der Bewältigung ihres Lebensalltags zu unterstützen, entwicklungsfördernde soziale, persönliche und emotionale Fähigkeiten aufzubauen und den individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angemessene schulische Leistungen und berufsqualifizierende Fähigkeiten erwerben zu können.

Die Schülerschaft dieser Schulart beschränkt sich auf eine kleine Kernpopulation von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Gefühls- und Verhaltensstörungen, die spezielle schulische Erziehungshilfen benötigen.

Eine Beschulung in einer Schule zur Erziehungshilfe wird nur angestrebt, wenn

- andere Beschulungsvarianten und
 - bereits ergriffene spezielle Erziehungsmaßnahmen erfolglos waren oder
 - ihr Erfolg nicht erwartet werden kann.
-
- Die Überweisung eines Schülers in die Schule zur Erziehungshilfe rechtfertigt sich nur in den speziellen pädagogischen Möglichkeiten, über die diese im Gegensatz zur Allgemeinen Schule verfügt.
 - Schulen zur Erziehungshilfe verfügen prinzipiell über vielfältige Erfahrungen und einen großen Methoden- und Wissenstand im Umgang mit schwierigsten Erziehungssituationen.

Die speziellen pädagogischen Möglichkeiten einer Schule zur Erziehungshilfe beinhalten z.B. diagnostische Maßnahmen, Erziehungsplanung, Beratung, Unterrichtsgestaltung, pädagogisch-therapeutische Arbeit, Sozialarbeit und Gestaltung des Schullebens. Sie sollten sich an den jeweiligen Kompetenzen und Problemen der Schülerschaft orientieren. Flexible pädagogische Konzepte sollten sowohl die Situation der Kinder und Jugendlichen und deren soziales Umfeld, als auch die besonderen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen einer Schule, sowie die Umfeldspezifik der Schule berücksichtigen. Gesetzliche Vorgaben und Rahmenbedingungen sollten die Notwendigkeit flexibler Konzepte der Schulen zur Erziehungshilfe stärker mitbedenken.

Im Interesse der Integration von Kindern und Jugendlichen versteht sich die Schule zur Erziehungshilfe prinzipiell als Durchgangsschule mit dem Ziel der frühest möglichen Rückschulung in die Allgemeine Schule. Wenn eine solche Rückschulung aufgrund der manifesten komplexen Probleme der Schülerinnen und Schüler nicht möglich erscheint, sollten Schulkonzepte und schulische Arbeitsprogramme andere Formen der Integration beinhalten.

Die Notwendigkeit des Besuchs der Schule zur Erziehungshilfe ist durch

Was leisten Schulen zur Erziehungshilfe?

Evaluationsmaßnahmen im Einzelfall regelmäßig zu überprüfen und kann in jedem Fall, wo dies erfolgversprechend ist, durch den Besuch anderer Schulformen auch im Zusammenhang mit integrationsstützenden Begleitmaßnahmen abgelöst und ersetzt werden.

Im Sinne der individuellen Hilfe und Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfasst die pädagogische Arbeit einer Schule zur Erziehungshilfe separierende und integrierende Angebote der schulischen Erziehungshilfe gleichermaßen. Die Weiterentwicklung der mobilen und ambulanten Hilfen für Kinder und die Beratung von Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schülern und Eltern in Allgemeinen Schulen gewinnt neben der Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit in der Schule zur Erziehungshilfe immer stärkere Bedeutung.

Schulentwicklung in Schulen zur Erziehungshilfe

Die besondere Bedeutung der Schulen zur Erziehungshilfe, ihre Existenzberechtigung in einem flexiblen Kontinuum schulischer Erziehungshilfen wird besonders deutlich an den Entwicklungsansprüchen, die an moderne schulische Erziehungshilfe gestellt werden.¹³

An welchen
Entwicklungsanforderungen
orientieren sich Schulen zur
Erziehungshilfe?

Sichtweisen auf Beeinträchtigungen und Förderung

- Gefühls- und Verhaltensstörungen sind als komplexe Problemstellung in pädagogischen Diskussionsrahmen zu interpretieren. Dabei sind nicht Globalaussagen über Störungen der Ausgangspunkt für Förderung, sondern deren differenzierte Darstellungen unter Berücksichtigung von Situationsbezug, Zeitlichkeit, Schweregrad, Wechselhaftigkeit, Normabhängigkeit und Mehrdimensionalität.
- Gefühls- und Verhaltensstörungen sind nicht personen- oder umweltzentriert, sondern Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relation, gestörter Handlungssysteme, gestörter Integration in Umfeld-Systeme.
- Gefühls- und Verhaltensstörungen sind keine feststehenden Größen, sondern Entwicklungsprozesse, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflussbar, aber nicht steuerbar sind.
- Die Wahrnehmung und Interpretation von Gefühls- und Verhaltensstörungen als Signalverhalten in Belastungssituationen ermöglicht deren positive Umdeutung als sinnvolle Anpassungsleistung
- Pädagogische Handlungsansätze richten sich an den Möglichkeiten emotionaler, sozialer und kognitiver Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus, sowie an deren Verhalten.
- Zielsetzungen erfolgen individualisiert und temporär.
- Förderangebote bauen auf der jeweiligen Komplexität sonderpädagogisch relevanter Problemlagen auf.
- Hilfeprinzipien sind vor allem Individualisierung, Flexibilität und Integration, aber auch Wohnortnähe, Mobilität und Ganztägigkeit.

Prozessdiagnostik

- Voraussetzung für Diagnostik sind möglichst umfassende Informationen über das Kind-Umwelt-System.
- Diagnostik dient in erster Linie der Kenntniserweiterung über Entwicklungskompetenzen unter Berücksichtigung materieller, sozialer, situativer und interaktionaler Umfeldbedingungen.

¹³ K.-H. Benkmann (1997) hat Tendenzen und Perspektiven einer künftigen Entwicklung des organisierten Systems der sonderpädagogischen Förderung im Bereich der schulischen Erziehungshilfe abgeleitet aus einer breiten Untersuchung der Konzepte verschiedenster Praxisprojekte. Wir lehnen uns hier an seine Darstellung der Entwicklungsansprüche an.

- Individuelle Erziehungsplanung versteht sich als Prozess, als Einheit der Feststellung des Förderbedarfs, Förderung der Persönlichkeit und schulischer Förderung, Umfeldinterventionen, Evaluierung und Fortschreibung.

Prävention

- Schwierigkeiten und Problemlagen werden frühzeitig erkannt. Hilfe soll rechtzeitig einsetzen, nicht erst bei relativ manifestem abweichendem Verhalten über lange Zeit, in verschiedenen Lebensbereichen und nach Ausschöpfung aller herkömmlichen pädagogischen Methoden in Regelschulen.
- Ein solcher Anspruch schließt Hilfe in bestehenden Erfahrungsräumen mit ein.
- Integrationsunterstützende Förderung ist nicht losgelöst von Beratungen und Angeboten der aktiven Beteiligung der Bezugspersonen umzusetzen.

Institutionelle und organisatorische Vielfalt

- Die Konsequenz dieser Entwicklungsaufgabe wären viele verschiedene Förderorte, um regionalisierte, dezentrale, wohnortnahe, flexibel handhabbare Angebote gewährleisten zu können.
- Schulen zur Erziehungshilfe sollten mobile und ambulante Hilfsangebote in Regelschulen bereitstellen können.
- Schulen zur Erziehungshilfe werden Stammschulen bei massiven Problemlagen und als alternative Lernangebote. Ambulante und schulintegrative Hilfen sollten ein wesentlicher Bestandteil ihrer Förderangebote sein.
- Hilfe und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen muss interdisziplinär und multiprofessionell organisiert werden:

Schülerorientierter und problemzentrierter Unterricht

- Die Betonung des Erziehungsgedankens beinhaltet persönlichkeits- und bildungsfördernde Aspekte.
- Ziele sind die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, der Abbau von Lerndefiziten und Verhaltensmängeln und der Aufbau neuer Lern-/Leistungsmotivation.
- Schwerpunkte sind schülerorientierte Lernformen, lebensweltorientierter Unterricht und die situationsorientierte Anwendung von Unterrichtsgrundsätzen.
- Der Unterricht wird durch sozial- und erlebnispädagogische Angebote, therapeutische Interventionen und umfeldbezogene Maßnahmen ergänzt.
- Alternative Lernangebote werden bereitgestellt.

Kooperation und Teamarbeit

- In der Schule zur Erziehungshilfe arbeiten Sonderschullehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gleichberechtigt zusammen.
- Die Kooperation mit allen Beteiligten (Kollegium, Regelschullehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Therapeuteninnen und Therapeuten, Eltern) erfolgt in unterschiedlichem Ausmaß, entsprechend dem individuellen

Erziehungsplan.

- Teamarbeit, als eine der wichtigsten Voraussetzungen für pädagogisches Handeln, ermöglicht ergänzende Sichtweisen, die Auflösung starrer Gewohnheiten, die Überwindung der Isolation des einzelnen Pädagogen/ der Pädagogin und die Erweiterung individueller Kompetenzen.

Professionelle Ansprüche

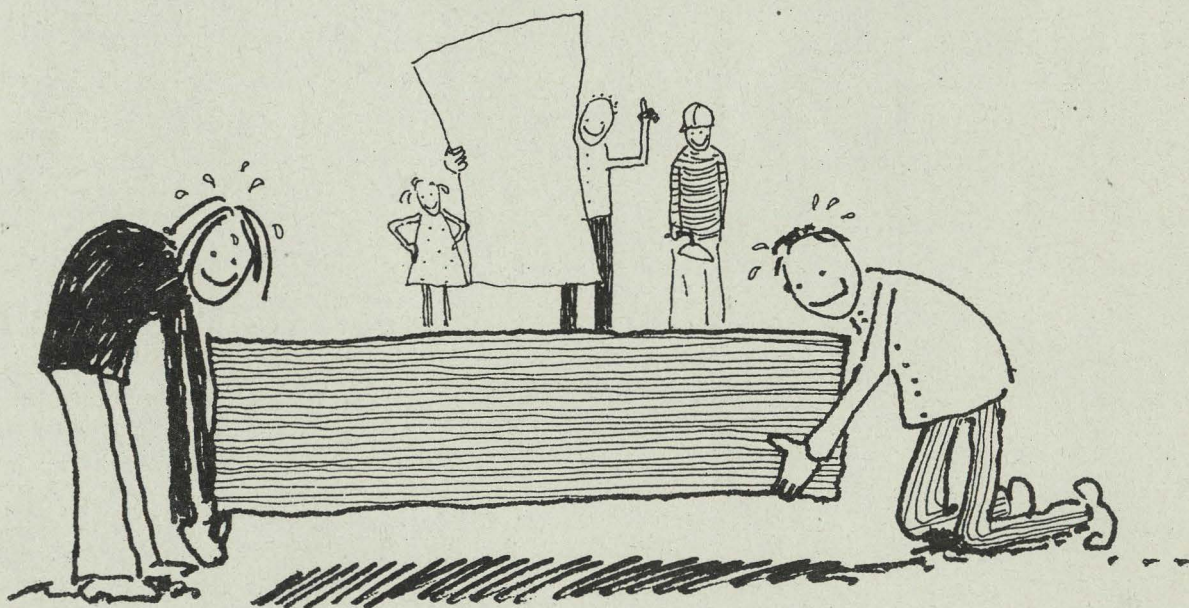
- Die professionellen Anforderungen an die Persönlichkeit schließen Bereitschaft zur Veränderung (aufgrund des Wandels der Bedingungen und Strukturen), Bereitschaft zur Kreativität (unkonventionelle Bewältigungsstrategien in komplexen Problemlagen) und die Akzeptanz der Begrenzungen der Handlungsspielräume immer schon ein.
- Ständige Kompetenzerweiterungen durch Weiterbildungen und aufgabenbezogene Zusatzausbildungen gelten als praktische Notwendigkeit in dieser anspruchsvollen und schwierigen Arbeit¹⁴

Die mit diesen Entwicklungsprinzipien verbundenen Ansprüche an professionelle Unterstützung und Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen stellen Kriterien dar, die die Komplexität und die pädagogischen Probleme an Schulen zur Erziehungshilfe (auch im Verhältnis zu Regelschulen) verdeutlichen, an denen sich die Schulen aber auch messen lassen müssen.

Die lernende Schule

Eigentlich hat unser Haus ja viele Grundsteine, die gemeinsam das Fundament bilden. Aber es gibt da einen, der hat einen besonderen symbolischen Wert für uns, weil er das Leben in unserem Haus charakterisiert. In diesen Grundstein ist unsere Geschichte und unsere Zukunft eingelassen. Und doch ist er nur die Form, die ihren Wert erst durch die Inhalte offenbart...

Was ist der Grundstein für das Haus?



Reflexive Erziehungshilfe

In Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse nehmen Gefühls- und Verhaltensstörungen, sowie schulische Lern- und Leistungsprobleme in auffälliger Weise zu. Neben der Betonung von Flexibilität ist der Blick über die Grenzen der eigenen Professionalität, die Suche nach neuen Impulsen und Orientierungen in einem bisher nicht gekannten Maße gefordert. Die schulische Jugendhilfe steht vor Herausforderungen, die eine weitere Professionalisierung des Arbeitsfeldes erfordern, um kreativ und flexibel auf die veränderten Umwelten und den individuellen Hilfebedarf der Kinder und Jugendlichen reagieren zu können. Deshalb müssen Schulen zur Erziehungshilfe selbst lernende Organisationen werden, wollen sie den veränderten Anforderungen entsprechen.

Ergebnisse der Schulforschung zeigen, dass es zwischen Schulen beachtenswerte qualitative Unterschiede gibt. Es gibt festgefahrene Schulsysteme und Schulsysteme, die sich weiterentwickeln.¹⁵

Schulsysteme, die sich weiterentwickeln, zeichnen sich durch ein Klima aus, dass als „Schulethos“ bezeichnet wird.

Die Lehrkräfte an diesen Schulen

- verstehen ihre Arbeit nicht als Routine, die man nach einigen leidvollen Jahren gelernt hat, sondern als fortdauernde Herausforderung,
- suchen nach besserer Passung der Unterrichtsmethoden mit den individuellen Lern- und Erziehungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler,
- sind auf Lernen eingestellt,
- kooperieren miteinander,
- weiten ihr pädagogisches Handlungsrepertoire durch gegenseitige Unterstützung und Hilfe aus,
- verständigen sich auf gemeinsame Standards für Schülerinnen- und Schülerverhalten, die sie in ihrer Schule auch durchsetzen,
- beteiligen die Eltern am Schulleben und informieren über die Erfolge ihrer Kinder,
- sind überzeugt von der Bedeutung ihrer Arbeit,
- sind optimistisch bezüglich der Lernfähigkeiten der Kinder,
- erfahren Anerkennung von den Kindern, den Eltern, dem Kollegium und der Schulleitung.

Die Schulleitungen, die diese Weiterentwicklung des Lehrkörpers an ihren Schulen erleichtern und unterstützen, sind für diesen Prozess von erheblicher Bedeutung.

Aus dieser Sicht hängt die Qualität einer Schule nicht allein vom Standard ihrer materiellen Ausstattung, sondern von einem kollegial geteilten Sinn (Schulethos) ab, der sich in der Übereinstimmung der Lehrkräfte über die Bedeutung ihrer Arbeit und dem Maß an kooperativer Zusammenarbeit der Professionellen ausdrückt. Im Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung stehen die verschiedensten Formen professioneller Selbstreflexion, bei der die Pädagoginnen und Pädagogen ihr eigenes Handeln hinterfragen, den Freiraum ihrer Entscheidungen immer wieder neu vermessen und ihre professionelle Identität entwickeln. Der Weg der Entwicklung zu einer solchen Schule ist lang und muss über mehrere Jahre angelegt werden. Unabdingbar braucht die Schule dazu Ressourcen und Unterstützung von außen. Wichtig ist, dass sich solche Innovationen und professionellen Weiterentwicklungen in den sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern von unten nach oben, also aus dem Feld selbst heraus entwickeln müssen. Veränderungen können nur in kleinen Schritten erwartet werden. Angesichts der erheblichen Herausforderun-

¹⁵ Rosenholtz, S.J.: Teacher's workplace. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1991

gen, die Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen sowohl für die Professionellen wie für die Organisationen der Erziehungshilfe darstellen, ist ein solches Schulethos die wichtigste Grundlage der pädagogischen Arbeit und ermöglicht sowohl Erziehungserfolge für die Schülerinnen und Schüler als auch das „berufliche Überleben“ der Professionellen.

Die Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation

„Schule als Haus des Lernens

- *ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet.*
- *ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden,*
- *ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken,*
- *ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben,*
- *ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann,*
- *ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt.*

Im „Haus des Lernens“ sind alle Lernende, in ihm wächst das Vertrauen, dass alle lernen können. Diese Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.“¹⁶

Geht es um Probleme oder Veränderungen in einer Schule zur Erziehungshilfe treffen wir vorwiegend auf drei Meinungen:

- Die Vorgaben für unsere Arbeit sind so eng, dass wir keinen Spielraum für Veränderungen haben.
- Ich bin als Pädagoge/ Pädagogin Einzelkämpfer/ Einzelkämpferin.
- Unsere Arbeit lässt sich nicht planen. Sie ist so vielschichtig, dass wir immer in der Situation entscheiden müssen.

Diese drei Argumente legen sehr unterschiedliche pädagogische Arbeitsstile nahe. Jede dieser Aussagen hat einen wahren Kern. Allerdings möchten wir im Folgenden die Ausschließlichkeit dieser Aussagen in Frage stellen und damit für eine Professionalisierung plädieren, die den hohen Anforderungen der pädagogischen Arbeit an einer Schule zur Erziehungshilfe entspricht.

(a) Wenn wir von Organisationen oder Strukturen sprechen, denken wir zuerst an die Vorgaben, die zur Einrichtung und Gestaltung einer Schule zur Erziehungshilfe geführt haben. Es gibt Gesetze, die die schulische Hilfe für bestimmte Kinder und Jugendliche festschreiben, es gibt Regelungen für die Feststellung des Förderbedarfs und für das Aufnahmeverfahren, es gibt die Rahmenrichtlinien und Stundentafeln, die Vorgaben über Klassenmessen und und und.

Diese Strukturmerkmale von Organisationen setzen einen Rahmen für die pädagogische Arbeit. Sie geben Orientierung und Handlungssicherheit, die bis zu einem gewissen Grade auch entlasten. Häufig erleben wir solche Vorgaben aber auch als Einschränkungen, die Innovationen und Veränderungen verhindern. Schulen zur Erziehungshilfe verändern sich ständig. Es gibt keinen Stillstand.

Was bedeutet die Forderung, dass Schulen zur Erziehungshilfe selbst lernende Organisationen sein sollen?

Was sehen wir, wenn wir die Schule zur Erziehungshilfe als Organisation betrachten?

¹⁶ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied; Krieffel, Berlin 1995, S.86

Jeder Tag ist neu und bringt unerwartete Ereignisse mit sich, Veränderungen, die nicht in ihrer Gesamtheit zu planen sind. Auch wenn die gesetzlichen Vorgaben und die äußeren Rahmenbedingungen relativ stabil sind, unterliegt das Leben in der Schule einem ständigen Wandel. Das beginnt mit der Bewertung, der Reflexion der vielen kleinen und großen Alltagsprobleme und der Reaktion auf diese und endet längst nicht bei den Beschlüssen der Schulkonferenz. Schulen zur Erziehungshilfe sind lebendige Organisationen.

(b) Jeder Pädagoge/ jede Pädagogin hat immer wieder viele gute Ideen, die er oder sie in das Schulleben einbringt. Pädagoginnen und Pädagogen engagieren sich für ihre Schule, weit über das Maß ihrer Dienstverpflichtungen hinaus. Wenn wir an dieser Stelle von der Schule zur Erziehungshilfe als lernender Organisation sprechen, dann geht es darum, dass Schulen zur Erziehungshilfe nicht ausschließlich als Gemeinschaft von Schülerinnen und Schülern, Pädagoginnen und Pädagogen unter bestimmten gesetzlichen und äußeren Voraussetzungen zu beschreiben sind, sondern, als Organisationen zu verstehen sind, die innerhalb gewisser Grenzen ihre eigenen Strukturen bestimmen können und im Sinne ihres pädagogischen Auftrags entwickeln müssen.¹⁷

(c) Schöpferische Vorstellungen und Veränderungen in Schulen zur Erziehungshilfe gehen meist von einzelnen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen aus. Dabei erfahren Sie mehr oder weniger Unterstützung. Nicht selten wird diese Unterstützung schmerzlich vermisst. Dabei werden wertvolle Energien verschwendet, gute Ideen können nicht umgesetzt werden. Enttäuschung und Entmutigung sind die Folge. Dem lässt sich entgegenwirken, wenn Sie es schaffen, Ihre Ideen und schöpferischen Vorstellungen in einen Prozess einzubringen, der von Ihrer Schule als Organisation getragen und verantwortet wird. Für gelingende Prozesse der gemeinsamen Qualitätsentwicklung in Ihrer Schule möchten wir im folgenden einige Anregungen geben.

Wie können lernende Organisationen charakterisiert werden?

Der Begriff „lernende Organisation“ kommt aus der Organisationsforschung und löst Vorstellungen ab, die davon ausgehen, dass Organisationen im wesentlichen zielorientierte, rational geplante Systeme mit festen Strukturen sind. Er besagt, dass Organisationen Systeme sind, die sich verändern, in denen jeder Akteur Einfluss auf Entwicklung haben kann.

Eine solche Perspektive ist optimistisch. Sie hält Strukturen für veränderbar, glaubt an die Möglichkeit des Einzelnen, Veränderungen zu initiieren und daraus einen kontinuierlichen Prozess der Qualitätsentwicklung werden zu lassen.

„Ziel eines Organisationsentwicklungsprozesses ist die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation.“¹⁸

¹⁷ vgl. dazu auch Rolff, H.-G.: Selbstorganisation durch Organisationsentwicklung, In: ders. (Hrsg.): Wandel durch Selbstorganisation, Weinheim München 1993, S.147ff

ebenso Philipp, Elmar: Gute Schule verwirklichen, Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung, 3. Auflage, Weinheim und Basel 1995

¹⁸ Rolff, H.-G.: Schulleitungsseminar: Grundkurs Organisationsentwicklung, Soest 1986

Betrachten wir unter diesem Blickwinkel zentrale Organisationsmerkmale und Fragen, die sich daraus für die Schule zur Erziehungshilfe entwickeln lassen:¹⁹

Organisationsmerkmale	Welche Fragen ergeben sich für eine Schule zur Erziehungshilfe?
1 Organisationen sind nicht nur Arbeitssysteme, die sich nach Aufgaben organisieren, sondern Handlungszusammenhänge mit eigenen Kulturen.	Welches Bild haben Sie von Ihren Aufgaben, ihren Möglichkeiten und Grenzen? Welche unterschiedlichen Auffassungen von Erziehung gibt es in Ihrem Kollegium? Welche kulturellen Stile sind in Ihrem Kollegium vorhanden? Gibt es Freundschaften unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern?
2 In Organisationen gibt es sehr unterschiedliche Bilder von den eigenen Strukturen.	Wer beeinflusst in der Schule den Prozess der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung in wichtigen Fragen? - die Schulleitung - erfahrene oder jüngere Kolleginnen und Kollegen? - bestimmte Gruppierungen
3 Organisationen sind immer in Bewegung, dadurch erhalten sie ihre Stabilität.	Welche Veränderungen gab es warum im Kollegium? Wie hat sich die Schülerschaft verändert (Zahlen und Probleme)? Gibt es neue Richtlinien? Wie gehen Sie in Ihrer Schule damit um? Sind besondere Probleme aufgetreten? Wie hat die Schule darauf reagiert?
4 Ziele, Werte, Motive werden nicht als Handlungsursachen begriffen - und deshalb ist das Handeln auch nicht durch sie erklärbar. Ziele dienen auch der Selbstdarstellung.	Ist das Handeln in der Schule allein aus den pädagogischen Leitideen zu erklären? Welche Rolle spielen die Begeisterung für ein bestimmtes Fach, Resignation, Streben nach Einfluss, Wunsch nach Ruhe...?

An dieser Stelle sollte deutlich werden, dass man die Abläufe in einer Organisation nicht allein durch individuelles Verhalten erklären kann. Ebenso wichtig, wie der einzelne Pädagoge/ die Pädagogin und sein/ ihr Verhalten sind die Interaktionsmuster, die Strukturen und Kulturen, die sich entwickelt haben. Sie verengen und erweitern Verhaltensspielräume und Einflussmöglichkeiten für den Einzelnen.

¹⁹ Nach: Horster, L.: Wie Schulen sich entwickeln können, Bönen 1998, 4. Auflage

Was sind Schulen als lernende Organisationen?

„Eine ihren Entwicklungsprozess selbst organisierende Schule, an deren Gestaltung die Lehrkräfte (wir ergänzen alle Pädagoginnen und Pädagogen) und Schüler/innen/ Schüler, die Schulleitung, die Eltern, Hausmeister und weiteres Personal mitwirken, nennen wir eine 'Lernende Schule':

- Eine solche Schule steht in der Tradition der pädagogischen Aufklärung, aber sie nimmt die Konzepte und Modelle des 'Lernenden Unternehmens', der Organisationsentwicklung und der Schulkultur auf.
- Sie entfaltet eine soziale Architektur, in der Menschen mit ihren Stärken und Schwächen zu gemeinsamen Problemlösungen ermutigt werden.
- Und sie verfügt über Instrumentarien, um die eigene Praxis kritisch zu reflektieren, um aus Widerständen und Konflikten zu lernen und um die gesetzten Entwicklungsziele selbstbewusst zu verantworten.“²⁰

In Anlehnung an das oben skizzierte Organisationsverständnis bedeutet dies:

- (a) In einer lernenden Schule werden die Spielräume für die Gestaltung der schulischen Arbeit und des Schullebens wahrgenommen und genutzt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und das Kollegium fühlen sich aktiv verantwortlich für die Gestaltung der Schule.
- (b) Organisationsentwicklung ist immer Teamentwicklung. Pädagoginnen, Pädagogen und Schülerschaft mit ihren Stärken und Schwächen nehmen auf das Leben in der lernenden Schule Einfluss und gestalten es.
- (c) Organisationsentwicklung in einer lernenden Schule ist nicht Vollzug von Geplantem aber auch nicht nur situatives Reagieren. In der lernenden Schule werden Veränderungen planmäßig und offen, zielorientiert und auf die eigenen Gegebenheiten abgestimmt, langfristig und situativ verstanden.

Wenn eine Schule zur Erziehungshilfe als Organisation systematisch lernt und sich verändert, geschieht das auf verschiedenen Ebenen. Es geht darum, Problemsichten zu ermitteln, gemeinsam Kompromisse zu finden, Entscheidungen zu treffen und die Ebenen sinnvoll zu vernetzen. In nachfolgender Tabelle wurden die verschiedenen Ebenen von uns zusammengefasst.

Lernebenen	Beispiele für Lerninhalte
Vision	Zukunftsorientierung Entwicklung eines Leitbildes Formulierung zentraler Werte
Schulprofil	Programmatik Konzepte Arbeitsprogramme
Inhalte	Entwicklungsschwerpunkte Arbeitsbereiche Arbeitsformen Projekte Besonderheiten
Organisation	Jahrgänge und jahrgangsübergreifende Klassen Fachgruppen Raumkonzepte mobile Dienste Ambulanzen Kooperation Elternarbeit

²⁰ Ekholm, M u.a.: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1996, S. 73

Leernebenen	Beispiele für Lerninhalte
Team	tragfähige Arbeitsstrukturen Kooperation im Kollegium Teamleitung Verantwortungsübernahme Konfliktmanagement
Pädagoginnen/ Pädagogen	Fortbildung innerschulische Weiterbildung Supersivion

Dienstliche Weisungen übergeordneter Verwaltungsebenen werden in der Schule häufig eher als Störfaktoren erlebt, die den Schulalltag durcheinanderbringen. Sie sind aber wichtige Instrumente zur Umsetzung des staatlichen Bildungsauftrages und sichern Chancengleichheit.

Rechtliche Vorgaben und Verwaltungsvorschriften können Wandel und Veränderungen in der Schule bewirken. Ob diese Veränderungen positive Innovationen im Sinne professioneller Qualitätsentwicklung werden, hängt einerseits davon ab, ob die Gründe für diese Vorgaben einsichtig und nachvollziehbar sind und ob sie die Situation in den Schulen berücksichtigen. Dabei haben die Schulpflichtverwaltungen wichtige Aufgaben in der Beratung und Moderation von Schulentwicklungsprozessen.

Die positive Innovationskraft von Weisungen ist vor allem auch davon abhängig, wie diese in der Schule akzeptiert und umgesetzt werden, und ob sie Teil eines internen Schulentwicklungsprozesses werden.

Qualitätsentwicklung der Schulen ist dabei immer ein Selbstentwicklungsprozess auf lokaler Ebene. Sie kann von außen nur angestoßen werden. Inwieweit solche Impulse angenommen werden, entscheidet sich in der Schule selbst. Die schulischen Erfahrungen werden im täglichen Vollzug schulischen Lebens aufgearbeitet und beeinflussen weitere Entscheidungs- und Handlungsprozesse. In vielen Schulen werden diese wichtigen Alltagserfahrungen einer systematischen kollegialen Reflexion nur in eingeschränktem Maße unterzogen.

Ein Vergleich soll die Unterschiede im Umgang mit pädagogischen Alltagserfahrungen verdeutlichen:

Alltägliches Bewerten und Reflektieren

- ungeplant
- unregelmäßig/ punktuell
- beruht auf einzelnen Eindrücken und Einzelmeinungen
- individuelle Erfahrungen als Basis
- ungeklärte Bewertungskriterien
- keine klaren Fragestellungen
- wird nicht dokumentiert

Systematische Reflexion

- geplant
- regelmäßige Aktivität
- beruht auf unterschiedlichen Sichtweisen und breiter Datenbasis
- Informationen werden gezielt gesammelt
- vorab geklärte Bewertungskriterien
- klare Fragestellungen
- Dokumentation

Beispiel:

Alltägliches Bewerten und Reflektieren

- Pausengespräche über besondere Verhaltensschwierigkeiten in einer Klasse

weiteres Vorgehen:

- unterschiedliche Problemwahrnehmung und Handhabung je nach Situation und Pädagogin/Pädagogen

Systematische Reflexion

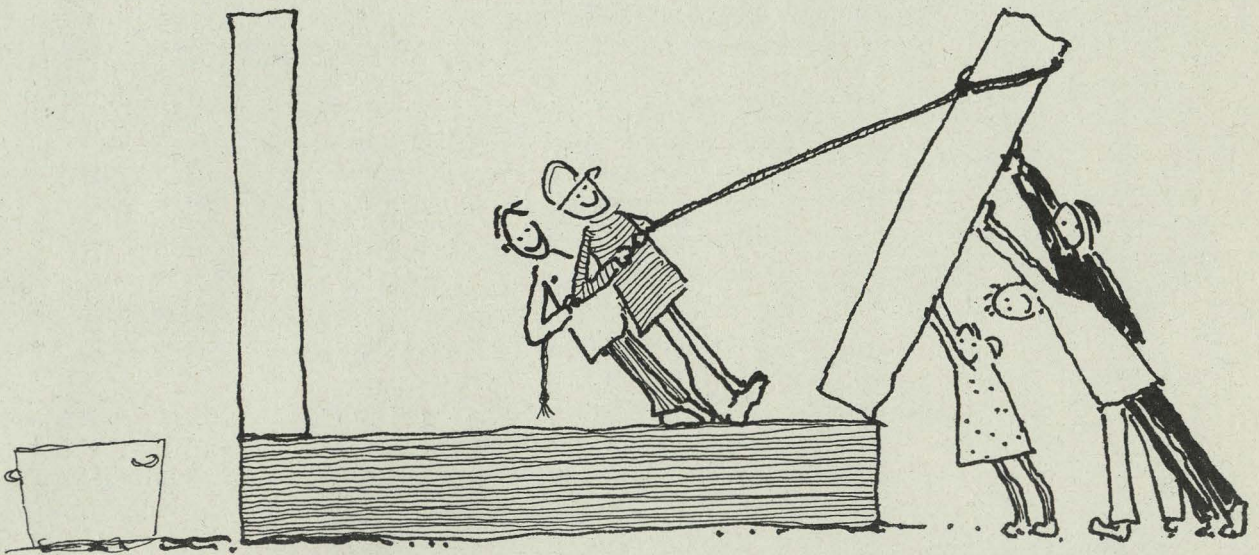
- Selbstbefragung zu Häufigkeit und Situationen, in denen die Klasse besonders schwierig ist; auf der Basis der Auswertung gemeinsamer Problem-diskussionen

- Erweiterung oder Veränderung der Problemsicht, gemeinsame Strategieplanung, situative Entscheidung wird leichter

Professionelle in der schulischen Erziehungshilfe

Die Ecksteine, welche die Mauern unseres Hauses zusammenhalten, die dem Fundament erst seine Festigkeit und dem ganzen Bauwerk seinen Halt geben, sind gleichzeitig die Schlusssteine unserer Kuppel, in denen sich der Bau vollendet. Wir selber sind diese Ecksteine, mit uns fängt die Entwicklung unseres Hauses an. Die Veränderung unseres Hauses setzt unsere Arbeit am Bau voraus...

Welches sind die Ecksteine?



Die Pädagoginnen und Pädagogen

Gerade in der Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen werden die Grenzen der Erziehung und ihrer Intentionen immer wieder deutlich.

Pädagogischer Optimismus und Grenzerfahrungen²¹

Aus eigenem Wunsch heraus wollte ich Lehrerin an einer Sonderschule werden. Vor fünf Jahren erhielt ich die Möglichkeit, von der Grundschule an die Schule mit Ausgleichsklassen zu wechseln. Damals konnte ich nur schwer abschätzen, welchen Kindern und Jugendlichen ich von nun an begegnen würde. Mit einer großen Portion Optimismus und Elan wollte ich für diese Schüler dasein. Doch sehr bald merkte ich, Kinder mit Verhaltensstörung sind besondere Kinder. Von ihrer Umwelt erfahren sie zumeist Ablehnung und Stigmatisierung. Sie fallen auf und vor allem bereiten sie größere Schwierigkeiten. Ich möchte bekennen, es gab und gibt oftmals Situationen, wo ich denke, persönliche Grenzen erreicht zu haben.

Was steckt hinter diesen Auffälligkeiten, hinter diesem Anderssein? Im Lehrerkollegium konnte ich Verständnis, Trost und Zusammenhalt erfahren. Uns Lehrer verbinden irgendwo dieselben schweren Probleme und Schutzmechanismen. Daraus erwachsen jedoch auch alltägliche Unzufriedenheit, Ratlosigkeit, Leere, Gleichgültigkeit. Jedem von uns wird bewusst, es soll sich etwas ändern, damit Schüler und Lehrer wieder gern in die Schule kommen und unsere Schule ihrem pädagogischen Auftrag gerecht wird.

Wo packen wir es an? Wer hat noch Kraft dafür? Welche Voraussetzungen sind notwendig, um Veränderung durchzuführen? Gibt es Partner außerhalb der Schule? ...

Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen provozieren mit ihrem Verhalten, suchen Aufmerksamkeit, brechen Regeln und testen Grenzen aus. Diese Schülerinnen und Schüler bedrohen die schulische Ordnung. Sie reagieren gar nicht oder unerwartbar auf konventionelle Sanktionen und bedrohen dadurch die Lehrenden in ihrer Berufsrolle. Die Lehrkräfte werden durch das schwierige Verhalten dieser Schülerinnen und Schüler in ihrer Person herausgefordert und, sie können sich diesen Herausforderungen nicht entziehen. Die Pädagoginnen und Pädagogen, die mit solchen Kindern konfrontiert sind, fragen immer wieder danach, was man mit diesen tun kann oder tun soll? Nun ist diese Frage natürlich berechtigt, und es gibt Hinweise und Erfahrungswerte im Umgang mit schwierigem Verhalten. Aber der tatsächliche Zugang zu diesen Problemen liegt eher in der reflexiven Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit diesen pädagogischen Herausforderungen. Annette Lauer²², selbst Lehrerin, fasste diesen Zusammenhang in der Formulierung: *schwierige Schüler fordern schwierige Lehrer*. Sie meinte damit Lehrkräfte,

- die auf schwieriges Verhalten nicht nur mit konventionellen Sanktionen reagieren,
- die sich auf die Suche ihrer Schülerschaft nach Grenzen einlassen und sich in diesem Prozess mit ihren eigenen Grenzen und ihrem Umgang damit konfrontieren,
- die schwieriges Verhalten nicht nur als Bedrohung und Verletzung einer gegebenen oder geforderten Ordnung verstehen, sondern als Aufforderung, die schulische Ordnung zu verändern, weiterzuentwickeln und in kreativer Weise an unkonventionelle pädagogische Situationen anzupassen,
- die schwieriges Verhalten als Aufforderung für eigenes Lernen verstehen und sich auf einen gegenseitigen Lernprozess mit diesen Kindern einlassen.

²¹ Frau Hagemann, Lehrerin in der Schule mit Ausgleichsklassen, Erich - Weinert - Str., Halle

²² Lauer, A.: Schwierige Schüler fordern schwierige Lehrer, Süddeutsche Zeitung, 1998, S. 61

Die pädagogische Arbeit bei Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen wird hier verstanden als ein offener Prozess, in dem vorhandene Ordnungsmuster und Strukturen immer wieder durchbrochen und gleichzeitig in den pädagogischen Aushandlungsprozessen mit diesen Schülerinnen und Schülern immer wieder neu aufgebaut werden. Die pädagogische Arbeit bei Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen lässt sich zu großen Teilen als künstlerisch-kreativer Akt beschreiben. Auf der Seite der Schülerschaft erfordert es Vertrauen in die Erwachsenen und deren Glaubwürdigkeit, die nur in solchen Prozessen entstehen kann. Für die Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet dies

- die Wahrnehmung der Stärken und Fähigkeiten des Schülers/ der Schülerin,
- den Glauben und das Vertrauen in seine/ ihre Gestaltungs- und Lernfähigkeit,
- die Bereitschaft, die pädagogischen Selbstbeschreibungen und die eigene professionelle Identität offenzuhalten und weiterzuentwickeln.

Pädagogisches Handeln braucht dazu aber auch Autonomie- und Gestaltungsräume und wird gestützt durch kollegiale Austauschprozesse, kollegiale Unterstützung und kollegiale Solidarität.

Das was wir tun, um diese Kinder in ihrer Entwicklung und ihrer „Verwirklichung des rechten Lebens zu fördern und zu stützen“²³, das was wir pädagogisch tun, muss an den Fähigkeiten der Kinder, an ihrer Problemsicht, ihren Einsichts- und Verständnismöglichkeiten ansetzen.

Für die Professionellen in den Arbeitsfeldern der Erziehungshilfe bedeutet dies den Abschied von expertenorientierten Berufsrollen zugunsten des Umgangs mit verantwortungstragender Unsicherheit („Berufsethos“) gegenüber diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Familien. Die professionelle Arbeit in der Erziehungshilfe fordert deshalb Bescheidenheit und den Abschied von der pädagogischen Vorstellung sicher bestimmbarer Wirkungen des pädagogischen Handelns.

Angesichts dieser grundlegenden Ambivalenzen pädagogischen Handelns – bestimmen zu wollen, was unsicher bleibt- müssen die Gütekriterien moderner Erziehungshilfe neu bestimmt werden zwischen

- der Autonomie (Autonomeförderung),
- den Autonomie- und Erfahrungsräumen der Kinder und Jugendlichen (Lernumwelten),
- den Grenzen, die wir ihnen pädagogisch und ethisch begründet setzen,
- sowie der „Fürsorge“, die sie erleben müssen.

Von zentraler Bedeutung ist angesichts der gesteigerten pädagogischen Unsicherheiten das Berufsethos der professionellen Erzieher im Arbeitsfeld der Verhaltensgestörtenpädagogik. Die Entscheidung für diesen Beruf basiert auf der Bereitschaft, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die sich den Erziehungsbemühungen und den Erwartungen der Gemeinschaft in weitem Maße entziehen. Wer sich diesen Herausforderungen professionell stellt

- ist grundsätzlich bereit, sich mit kindlichem Fehlverhalten und Aggressionen auseinanderzusetzen,
- weiß, dass Verhaltens- und Einstellungsänderungen nicht kurzfristig erreicht werden können, sondern langfristig anzustreben sind,
- ist sich bewusst, dass soziale Beziehungen in kleinen Schritten aufgebaut und von den Kindern und Jugendlichen immer wieder neu auf ihre Tragfähigkeit hin getestet werden müssen,
- weiß, dass Fehlverhalten nicht einfach aufgegeben werden kann, sondern neue alternative Verhaltensweisen in kleinen Schritten über längere Zeiträume hin aufgebaut, ausprobiert und erlernt werden müssen.

Was bedeutet pädagogische Profession?

²³ Speck, O.: Chaos und Autonomie in der Erziehung. München: Reinhardt 1996

Was brauchen die Professionellen in der Erziehungshilfe?

Die Professionellen in der Erziehungshilfe brauchen Enthusiasmus, Optimismus, die Überzeugung in die Wichtigkeit ihrer Arbeit und den Glauben an die Entwicklungspotentiale der Kinder und Jugendlichen mit denen sie zusammen sind. Sie brauchen gleichzeitig aber auch Ausdauer und hohe Frustrationstoleranz, um die Widerstände gegen die Welt, die die Kinder und Jugendlichen an ihnen erproben, immer wieder aufs neue auszuhalten. Und sie brauchen Wissen und Methoden im Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen, sowie vielfältige Unterstützung, um das leisten zu können.

Aufseiten der Pädagoginnen und Pädagogen verlangt die Arbeit in der Erziehungshilfe bestimmte Einstellungs- und Haltungsvoraussetzungen. Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen legen ihre belasteten Biographien, ihre oft jahrelange Geschichte von Versagungen und Versagen nicht an der Schultüre ab. Sie aktualisieren ihre Ängste, Enttäuschungen, Selbstzweifel und Aggressionen im Schulalltag und können einen geregelten Unterrichtsablauf ebenso wie pädagogisch-therapeutische Angebote damit boykottieren. Diese Schülerinnen und Schüler sind Spezialisten darin, eigene Ängste und Aggressionen in den Pädagoginnen und Pädagogen zu wecken und sich in Opposition zu ihnen zu bringen. Immer wieder versuchen sie, sich pädagogischen Intentionen und jeglichem Zugriff in einem schwer aushaltbaren Maße zu entziehen. Genau dieses Aushalten und Ertragen von problematischem Verhalten und im Gegensatz dazu die permanenten Auseinandersetzungen des Erwachsenen mit der Frage danach „Was lasse ich zu? - Wo setze ich Grenzen?“, durchziehen den Alltag der Pädagoginnen und Pädagogen und fordern sie emotional und persönlich heraus. Wichtig erscheint hier, die täglichen Erfahrungen auch im kollegialen Austausch zu reflektieren und sich im Sinne einer Selbstbefragung, die oftmals unauflösbare pädagogischen Alltagsprobleme, immer wieder neu zu vergegenwärtigen:

- Welche Erwartung habe ich an diese Schülerin/ diesen Schüler?
- Sind diese Erwartungen gerecht?
- Sind diese Erwartungen zu hoch, sind sie zu niedrig, sind sie kulturell-, alters- und entwicklungsangemessen?
- Kann ich einem Kind erlauben, was ich einem anderen verbiete?
- Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Behandlung?
- Wieviel Nähe gehe ich ein? Wieviel Distanz brauche ich und/oder die Kinder?

Natürlich verbindet sich mit Schule zudem immer auch die Frage nach den unterrichtlichen und pädagogischen Qualitäten (Prinzipien, Inhalte, Strategien, Gestaltung), die störendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit auslösen oder beeinflussen können. Viel zu oft wird dieser Aspekt übersehen. Es ist schwierig für Lehrkräfte eine Klasse zu führen, zu unterrichten und gleichzeitig die Perspektive der Kinder einzunehmen. Eine Herausforderung ist eine solche Sichtweise für jede Pädagogin/ jeden Pädagogen. Genau diese Perspektivenübernahme, die Infragestellung der eigenen Sicht, ist eine der wichtigsten reflexiven Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule zur Erziehungshilfe, der sie sich vor allem außerhalb von Unterrichtssituationen im Sinne der didaktischen und pädagogischen Reflexion der schulischen Alltagserfahrungen stellen müssen.

Das Team

Die Qualität dieser Schulen lebt von den Pädagoginnen und Pädagogen, die zusätzliche Aufgaben übernehmen und das Schulleben aktiv gestalten.

Die Schule zur Erziehungshilfe als Organisation entwickelt ihre Identität nicht nur über Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Alltagsbewältigungen, sondern

auch und vor allem über das Profil der Pädagoginnen und Pädagogen. Ein solches Profil (professionelle Identität) entwickelt sich in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit und deren organisatorischen Rahmenbedingungen. Besonders bereichernd für das Klima einer Schule und das Schulleben ist es, wenn diese Auseinandersetzung in einem offenen kollegialen Zusammenhang stattfindet. Das Schulleben wird durch die individuelle Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen und punktuellen gemeinsamen Arbeiten in Jahrgangsguppen, Klusenteams von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Projektvorbereitungen und pädagogischen Konferenzen gestaltet. Die Qualität kollegialer Austauschprozesse ist sowohl für die Alltagsorganisation, die Bewältigung von Konflikten, als auch für angestrebte Veränderungen von großer Bedeutung. Sie als Pädagoginnen und Pädagogen wissen selbst am besten, wie oft Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen als Helfende und Unterstützende, als Berater, aber auch als „Blockierer“ erleben. Sie sind als Kollegium eine Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen, d.h. Sie arbeiten nicht nur gemeinsam, sondern diese Gemeinsamkeit lässt sich auf eine bestimmte Weise, nämlich als Gruppe beschreiben.

Eine Gruppe lässt sich definieren als

- eine begrenzte Anzahl von Menschen,
- die über einen eng begrenzten Zeitraum hinaus miteinander in Interaktion stehen,
- die sich als Gruppe verstehen und wahrnehmen,
- die sich in Verhalten und Arbeitsleistungen gegenseitig beeinflussen.

Gruppen haben

- Ziele, die nur zum Teil mit den Zielen der einzelnen Mitglieder übereinstimmen,
- unterschiedliche Führungsstrukturen (formale Verantwortung für Arbeitsaufgaben, informelle Führung als sozial-emotionaler Einfluss),
- Gruppennormen und setzen Einzelpersonen unter „Konformitätszwang“, der realisiert wird durch Gruppendruck, Gruppenerwartungen oder persönliche Einwilligung in Normen,
- nicht auf allen Gebieten leistungsfördernden Einfluss auf Einzelpersonen²⁴.

Die Anforderungen an Schulen zur Erziehungshilfe, an jeden Einzelnen und an das Kollegium sind aufgrund der gestiegenen pädagogischen Komplexität hoch und verändern sich ständig. Das kann zu Krisen führen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen diese Veränderungsabsichten ausschließlich als von außen gefordert erleben und deshalb abwehren. So verengen sich vorhandene Handlungsspielräume, Entwicklungspotentiale werden nicht genutzt, man hemmt sich ungewollt selbst und andere.

Deshalb möchten wir an dieser Stelle Ihren Blick darauf lenken, dass Qualitätsentwicklung in der Schule immer auch Teamentwicklung bedeutet. Teamarbeit ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches pädagogisches Handeln. Sie ermöglicht ergänzende Sichtweisen, die Auflösung starrer Gewohnheiten, die Überwindung der Isolation des einzelnen Pädagogen/ der Pädagogin, die Erweiterung individueller Kompetenzen, Vertrauen in die eigene Arbeit und kollegiale Solidarität. Teamentwicklung fordert deshalb die Gruppe (das Kollegium) heraus, sich mit sich selbst zu beschäftigen.

„Damit die Selbstreflexion nicht zur Nabelschau und zum Selbstzweck wird, sollte die Teamentwicklung bewusst, zielorientiert und methodisch durchgeführt werden.“²⁵

²⁴ nach: Rolf, H.G. u.a.: Manual Schulentwicklung, Weinheim 1998

²⁵ ebd., S. 174

Was unterscheidet ein Team von einer Gruppe von Kolleginnen und Kollegen?

Dafür möchten wir hier einige wenige Anregungen geben.

Ein Team ist eine Gruppe plus Faktor X.

Dieser Faktor umfasst eine Reihe von Qualitäten, die sich im Laufe der Zeit unter günstigen Umständen entwickeln.

- Übereinkunft* über Ziele, Daseinszweck und Funktion der Gruppe
- Konsens* über Regeln und Normen sowie Bewertung von Gruppenleistungen
- Kohärenz* Zusammenarbeit unter unterschiedlichen Konstellationen
- Konsistenz* Kontinuität des Gruppengeschehens in der Zeit
- Kontingenz* Geschlossenheit und Verbundenheit unterschiedlicher handlungsleitender Programme und Reaktionsmuster
- Identität* Bindung an überindividuelle Motive und Interessen
- Binnenstruktur und interne Differenzierung* in Rollen und Zuständigkeiten⁶



Gruppen entwickeln sich durch neue Aufgaben, neue Menschen, Veränderungen von außen und die Erfahrungen des Gruppenalltags. Sie als Pädagoginnen und Pädagogen können für diese Veränderungen offen sein oder eher abwehrend reagieren..

Teams entwickeln sich nicht im Selbstlauf. Erst wenn gemeinsames und ergänzendes pädagogisches Handeln systematisch überdacht wird, Konflikte zu Entwicklungsanlässen, nicht zu Krisen werden und Methoden, Ziele, sowie die Qualität pädagogischer Arbeit immer wieder in Frage gestellt und überprüft werden, wird aus einem Kollegium einer Schule zur Erziehungshilfe ein Team. Für den einzelnen Pädagogen/ die Pädagogin heißt das, sich mit den eigenen Stärken und Schwächen aufgehoben zu fühlen in einem Kollegium, das sich durch seine Vielfalt ergänzt.

In einem Team gibt es verschiedene Rollen, die erst in ihrer Gesamtheit, ihrem Gegenspiel und gegenseitigen Ergänzung das Team charakterisieren. Wenn Sie sich und Ihr Kollegium anschauen, können Sie möglicherweise sehr schnell entscheiden, wer eher die Impulse für Neues gibt und wer eher das Bewährte bewahren will; wer individuell strategisch plant oder wer es vorzieht, mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam zu arbeiten; wer kreativ und offen Neues ausprobiert, oder wer seine Arbeit eher systematisch organisiert; oder auch wer seine Arbeit eher an den zu erbringenden Leistungen oder an den Schülerinnen und Schülern orientiert. All diese Rollen sind in einem guten Team unverzichtbar. Die unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen, die sich ergänzen, bereichern das Schulleben nicht nur, sondern ermöglichen erst Kompetenzerweiterungen, innovative und unkonventionelle Entwicklungen, die in der Schule zur Erziehungshilfe auch umsetzbar sind.

Wie kann sich ein Team selbst beschreiben?

Rollen in erfolgreichen Teams⁷:

Der Strategie

typische Eigenschaften: weitblickend
tatkräftig
ideenreich
konzeptionell

positive Qualitäten denkt über den „Tellerrand“ hinaus
erkennt Kräftefelder in Systemen
hat großes Interesse an Erneuerungen

mögliche Schwächen kann sich in unrealistische Ideen und Projekte verrennen
erkennt bewährte Routinen; eventuell nicht



⁶ Schley, W.: Systemberatung und Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, Hagen 1997, S. 73

⁷ ebenda

Der Ideengeber

typische Eigenschaften

individuell
ernsthaft
unorthodox

positive Qualitäten

hat innovative Begabungen
Vorstellungskraft
hohen Intellekt und viel Wissen

mögliche Schwächen

„schwebt“ manchmal „in den Wolken“
neigt dazu praktische Details oder das Protokoll zu übersehen



Der Aktivierer

typische Eigenschaften

extravertiert
enthusiastisch
wissbegierig
kommunikativ

positive Qualitäten

besitzt die Eigenschaft, schnell Kontakt zu Personen aufnehmen zu können
will alles Neue erforschen
nimmt Herausforderungen an

mögliche Schwächen

läuft Gefahr, das Interesse an einer Sache zu verlieren, wenn sie zur Normalität wird



Der Gestalter

typische Eigenschaften

dynamisch
aktiv

positive Qualitäten

hat den Willen und die Bereitschaft, Veränderungen umzusetzen und Trägheit zu bekämpfen

mögliche Schwächen

neigt zu Provokationen, Ärger und Ungeduld



Der Moderator

typische Eigenschaften

ruhig
beherrscht
selbstsicher

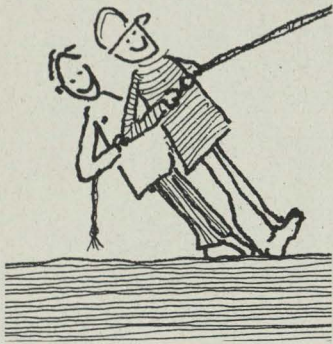
positive Qualitäten

besitzt die Eigenschaft, potentielle Mitarbeiter ohne Vorurteile einzubinden
hat eine starke Wahrnehmung für objektive Gegebenheiten

mögliche Schwächen

zuweilen fehlen eigene kreative Fähigkeiten





Der Teamworker
typische Eigenschaften

sozialorientiert
freundlich
empfindsam

positive Qualitäten

kann gut auf Menschen und Situationen eingehen
und den Teamgeist fördern

mögliche Schwächen

ist eventuell in Krisensituationen unentschlossen
vermeidet Konflikte lieber

Der Qualitätssicherer
typische Eigenschaften

sorgfältig
gewissenhaft
fleißig

positive Qualitäten

hat die Energie, angefangene Dinge in bester Qualität
durchzuziehen

mögliche Schwächen

neigt dazu, sich über Kleinigkeiten aufzuregen
kann eventuell nicht gut improvisieren

Der Systematiker
typische Eigenschaften

nüchtern
besonnen
vorsichtig

positive Qualitäten

beurteilt Situationen sachlich
ist an Praxis orientiert

mögliche Schwächen

hat eventuell weniger eigene Ideen
kann andere nicht so gut motivieren

Der Zuverlässige
typische Eigenschaften

konservativ
loyal
pflichtbewusst

positive Qualitäten

kann gut organisieren
arbeitet hart und diszipliniert
orientiert sich an Bewährtem

mögliche Schwächen

ist mitunter nicht sehr flexibel
nicht sehr empfänglich für neue Ideen

Schley führt aus, dass ein gutes Team wie eine gute Mannschaft sei, in der alle Spielpositionen besetzt sind und in der es Offenheit über die jeweiligen Stärken und Schwächen gibt, so dass jeder Spieler optimal eingesetzt werden kann. Der Erfolg ergibt sich erst aus dem Zusammenspiel. Deshalb empfiehlt Schley im Kollegium einmal eine Mannschaftsaufstellung auszuprobieren. Welche Rolle schreibe ich mir, welche Rolle meinen jeweiligen Kollegen/ meiner Kollegin zu?

Zum einen kann eine Diskussion über die Unterschiede in den Selbst- und Fremdzuschreibungen einen Diskussionsprozess im Team einleiten, der zu mehr Offenheit und Klarheit untereinander führen kann. Zum anderen zeigt eine solche Mannschaftsaufstellung, welche Positionen im Team zu stark besetzt sind und wo es Lücken gibt. Im Teamentwicklungsprozess können so gemeinsam einzelne Rollen stärker berücksichtigt werden.

Teamentwicklung ist ein Prozess, der sich nicht in seiner Gesamtheit aber nach Kriterien beschreiben lässt, der nicht zu steuern, aber zu beeinflussen ist. Ein produktiver Teamentwicklungsprozess kann in vier Phasen unterteilt werden:²⁹

*Wie kann sich ein Team entwickeln?*²⁸

Orientierungs- und Testphase

- Klärung von Positionen und Erwartungen
- höfliches Abtasten und freundliches Verstehen
- Alles wird akzeptiert.
- Interessengegensätze sind noch nicht erkennbar.

Zentrale Fragen in dieser Phase sind:

- Was sind die Aufgaben und Ziele des Teams?
- Wer hat welche Position?
- Wer leitet, wer moderiert...im Team?
- In welcher Beziehung stehe ich zum Team?
- Wo ist Unterstützung zu erwarten?
- Von wem sind wir abhängig?
- Was erwarten wir von uns selbst?

Auseinandersetzungsphase

- Streitphase mit Übertreibungen und gegenseitigen Zuschreibungen
- Bildung von Untergruppen, Fraktionskämpfe
- viele offene Fragen
- Unvereinbarkeiten, Abgrenzungen, Auseinandersetzungen, Blockaden

(Die Auseinandersetzungsphase ist besonders bedeutsam für den Prozess der Teamentwicklung, weil erst hier notwendige und mögliche Veränderungen angesprochen werden. Zuweilen erscheint es sinnvoll, für diesen Prozess einen Unbeteiligten als Moderator zu gewinnen.)

Zentrale Fragen in dieser Phase sind:

- Wer will das Gleiche wie ich?
- Wer will etwas anderes?
- Wer erkennt meine Bemühungen an?
- Wer gibt mir Sicherheit?
- Wer ist mein Freund, wer sieht die Dinge anders?
- Wer übt die Kontrolle aus?

²⁸ Unter dem Stichwort schulinterne Kooperation gehen wir auf praktische Aspekte der Teamentwicklung im 4. Kapitel noch einmal näher ein.

²⁹ in Anlehnung an Philipp, E.: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden, Weinheim 1996

Regel- und Konsensphase

- Aushandlungsprozess für Auseinandersetzungen und produktive Wirkungen
- Spielregeln entwickeln
- Normen aushandeln
- Grenzen ziehen
- Positionen klären
- Konsens bilden (Einigen im Dissens - unterschiedliche Meinungen und verschiedenes Herangehen an Probleme mit gemeinsamer Zielsetzung)

Zentrale Fragen in dieser Phase sind:

- Wie werden Konflikte verarbeitet?
- Welche Normen vereinbaren wir?
- Wer hat welche Rolle?
- Wer ist wie beteiligt?

Produktivitätsphase

- konstruktive Neuorientierung
- Teammitglieder bemühen sich um Kooperation.
- Teammitglieder haben ihre Positionen, Rollen und Aufgaben gefunden.
- Neue Lösungen werden erarbeitet.
- Gruppenaktivitäten richten sich auf Aufgaben und Funktionen.
- Informelle Kontakte sind fördernd.
- Probleme werden nicht mehr verdrängt, es werden keine Schuldigen mehr gesucht und niemand zieht sich mehr in resignierend zurück.
- Unterschiedlichkeit wird nicht länger als Belastung, sondern als Qualität erlebt.
- Erfolge in konkreten Veränderungsprojekten

Eine Gruppe braucht um ein Team zu werden Ziele, klare Rollen- und Aufgabenverteilungen, Entscheidungs- und Handlungsspielräume, regelmäßigen Austausch, Erfolgserlebnisse, Unterstützung und eine kompetente Leitung.

Die Teamleitung

Schulleitungen umfassen nicht nur den Schulleiter/ die Schulleiterin, ihr gehören auch die Lehrerkonferenz, die Schulkonferenz und häufig auch ein Leitungsteam an. Die Anforderungen an die Schulleitung sind komplex und vielschichtig. Sie lassen sich in Handlungsdimensionen zusammenfassen, die stichpunktartig benannt werden können:

Handlungsdimensionen der Schulleitung ³⁰

<u>Führung</u>	Zielklärung
	Systementwicklung
	Personalentwicklung
	Evaluation

³⁰ Nach: Rolff, H.-G. u.a. Manual Schulentwicklung, Weinheim 1998, S. 204ff

Management Dienststellenleitung
Budgetmanagement
Qualitätsmanagement
Gesundheitsmanagement

Moderation Projektplanung und -durchführung
Teamentwicklung
Konfliktbearbeitung

Dabei wandelt sich das Leitbild kompetenter Schulleitungen. Sie gelten als Motoren von Entwicklung, die als „teamcoach“ diese Rolle nicht allein spielen. Schulentwicklungsprozesse benötigen Pädagoginnen und Pädagogen, die sich als Akteure und Gestalter verstehen. Dafür brauchen sie weniger Vorgaben und Kontrolle, als vielmehr die Unterstützung der Schulleitung.

„SchulleiterInnen stehen im Zentrum unterschiedlicher Erwartungen. Sie sind Ansprechpartner für LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, Schuladministration und -gestaltung, öffentliche Einrichtungen und das soziale Umfeld der Schulen. Bei ihnen bündeln sich Informationen, werden Entscheidungen getroffen, Aufgaben verteilt, Abläufe geplant, Probleme gelöst, Entwicklungen reflektiert und Konzepte geprüft. (...) Sie sind

- Hierarchiespitze
- Repräsentanten des Systems,
- Ansprechpartner im Alltag,
- Visionäre,
- Krisenmanager,
- Richtungsgeber,
- Administratoren,
- Klärungshelfer,
- Ratgeber,
- Schlichter,
- Ermutiger, schließlich und nicht zuletzt Kollege und Mensch.“³¹

An die Schulleitung werden aufgrund ihrer besonderen Position unterschiedlichste Erwartungen gestellt.

Dabei muss sie sich mit den verschiedensten Schwierigkeiten auseinandersetzen; dafür nur einige Stichworte: in Ausmaß und Intensität zunehmende

- Verhaltensauffälligkeiten,
- Qualitätsanforderungen,
- Elternerwartungen,
- Ressourcenknappheit,
- Kooperationsnotwendigkeit oder auch
- Missverständnisse,
- Unvereinbarkeiten,
- Meinungsverschiedenheiten,
- Erwartungen der Öffentlichkeit.

Nicht alle Schwierigkeiten in der Schule führen zwangsläufig zu Konflikten. Aber wenn Konflikte wahrgenommen werden, dann werden sie meist in Verbindung mit außerschulischen Partnern gebracht. Konflikte mit Eltern, der Schulaufsicht, den

³¹ Schley, W. Systemberatung und Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, Hagen 1997, S. 102

Politikern, den Medien, der Wirtschaft beeinflussen die Arbeit in der Schule zum Teil ganz erheblich und können die Pädagoginnen und Pädagogen belasten. Schulleitern und Schulleiterinnen kommt eine wichtige Funktion als Konfliktmanager zu. Konflikte führen zu Spannungen und werden als unangenehme Belastungen erlebt. Wegen ihrer meist negativen Bedeutungszuschreibung werden die inner-schulischen Konflikte oft nicht oder nur „hinter vorgehaltener Hand“ angesprochen und hemmen so die schulische Arbeit.³²

Es gehört immer noch nicht zu unserem pädagogischen Selbstverständnis, Probleme und Konflikte als Entwicklungskatalysatoren zu verstehen. Das Angeben von Problemen wird immer noch als Bankrotterklärung der pädagogischen Praxis und pädagogischer Kompetenzen verstanden, die wir lieber verschweigen, um uns nicht dem Vorwurf der Unfähigkeit auszusetzen. Deshalb ist eine besondere Aufgabe der Schulleitung in der Organisations- und Teamentwicklung das Konfliktmanagement. Sie müssen Konflikte erkennen können, deren Ursachen und Dynamik analysieren und über Methoden und Konzepte zur Konfliktbehandlung verfügen. Damit soll keineswegs gesagt sein, dass nur Schulleiter und Schulleiterinnen als Konfliktmoderatoren in der Schule fungieren sollten. Aber ihnen obliegt die übergeordnete Verantwortung für die Qualität der schulischen Arbeitsprozesse. Deshalb ist es für die Schulleitung besonders wichtig, Konflikte produktiv managen zu können, sowohl deren Eskalation als auch deren Vermeidung zu verhindern.

Umgang mit Konflikten

Warum sind Kooperation und Konflikte Motoren der Teamentwicklung?

Zusammenarbeit, Unterstützung, Vertrauen, Verbindlichkeit und gegenseitiges Verstehen sichern die notwendige Gemeinsamkeit für kooperative Teamarbeit. Lebendige Auseinandersetzungen, das offene Streiten, das Ringen um Lösungen ermöglichen Teamentwicklung. Harmonie und Auseinandersetzung gehören zur kooperativen Teamarbeit.

„Das Zusammenleben und Arbeiten in der Schule braucht beide Qualitäten. Ohne Kooperation ist Schule nicht zu machen und ohne Streit ist die Gemeinsamkeit nur Form, hohl und ohne Substanz.“³³

Kooperation durch Harmonie

Akzeptanz
Verstehen
Versöhnung
Friedlichkeit
Höflichkeit

und Auseinandersetzung

Konfrontation
Konflikt
Streit
Kampfgeist
Unerbittlichkeit

Was sind Konflikte?

Konflikte lassen sich nicht vermeiden. Wir müssen lernen mit ihnen umzugehen. Es gibt zunächst persönliche Entscheidungskonflikte, die wir täglich mit uns selber austragen müssen. Nach Lewin können wir zwischen drei Formen dieser inneren Konflikte unterscheiden:

- 1 Wir müssen uns zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden, die wir beide als positiv erleben, von denen wir aber nur eine wählen können.
Wer die Wahl hat, hat die Qual.
- 2 Wir müssen uns zwischen zwei Gegebenheiten entscheiden, die wir beide negativ erleben - Welches wird das kleinere Übel sein? -
und dann *in den sauren Apfel beißen.*

³² vgl. auch Neubauer, Walter F. u.a.: Konflikte in der Schule, Berlin 1992, 4. Auflage

³³ Schley, W. Systemberatung und Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, Hagen 1997

- 3 Wir müssen uns zwischen zwei Alternativen entscheiden, die jede positive und negative Aspekte hat.
Das ist wohl die Form eines inneren Konfliktes, die uns am häufigsten begegnet.

Innere Konflikte führen zu Verunsicherungen. Wenn wir mit ihnen nicht mehr allein zurechtkommen und die Entscheidungen, zu denen wir uns genötigt sehen, uns zu sehr belasten, können diese auch direkte Auswirkungen auf äußere, zwischenmenschliche Konflikte haben.

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion

- zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen u.s.w.),
- wobei wenigstens ein Akteur
- Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen
- und/oder Fühlen
- und/oder Wollen
- mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt,
- dass im Realisieren eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge.“³⁴

Konflikte haben immer etwas mit gegenseitigen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Interessen zu tun, die sich ausschließen oder unvereinbar scheinen. Deshalb eskalieren Konflikte, wenn sie ausbrechen so oft, Meinungen verhärten sich, Positionen werden so unvereinbar, dass keine Verständigung mehr möglich erscheint. Glasl hat in seinem Buch die Eskalation von Konflikten in Form einer Treppe dargestellt, deren wesentliche Elemente wir hier übernehmen wollen³⁵.

Warum ist Konfliktmoderation so wichtig?

Verhärtung	Standpunkte prallen aufeinander bestehende Spannungen erzeugen Verkrampfungen noch gibt es aber keine starren Lager und Parteien Es überwiegt noch die Überzeugung, dass die Konflikte durch Gespräche zu lösen sind.
Debatte	Polarisation, Schwarz-Weiß-Denken verbale Gewalt Subgruppenbildung um Standpunkte Es gibt einen scheinbaren Überlegenen und einen Unterlegenen.
Taten	Tatsachen werden geschaffen. nonverbales Verhalten dominiert Misstrauen Fehlinterpretationen bestimmen die gegenseitige Wahrnehmung.
Koalitionen zur Imagesicherung	Gerüchte bezogen auf Wissen und Können einander in negative Rollen manövrieren und bekämpfen Werben um eigene Anhänger Die Gerüchteküche kocht.

³⁴ Glasl, F.: Organisationsentwicklung, Stuttgart 1975, S.14f

³⁵ Nach: Glasl, F.: Konfliktmanagement: Ein Handbuch zur Diagnose und Behandlung von Konflikten für Organisationen und ihre Berater, Bern und Stuttgart 1990

Gesichtsverlust	öffentliche und direkte Angriffe Demaskierungen und Enttäuschungen Isolation Es geht nur noch um Prinzipien.
Drohstrategien	Drohung und Gegendrohung Permanenter Stress

Die drei letzten Stufen der Treppe seien hier der Vollständigkeit halber genannt, sie sind vor allem typisch für politische oder auch wirtschaftliche Konfliktkämpfe.

begrenzte Vernichtungsschläge	absolut keine Verständigung mehr möglich nur noch Versuch, den eigenen Schaden klein zu halten
Zersplitterung	Desintegrieren des feindlichen Systems
gemeinsam in den Abgrund	totale Konfrontation Vernichtung um den Preis der Selbstvernichtung

Konfliktmanagement ist so wichtig, damit Konflikte nicht eskalieren und zur teilweisen oder totalen Handlungsunfähigkeit führen.

Ein anderer Aspekt gilt der Akzeptanz und der Nichtvermeidung von Konflikten. Konflikte sind sinnvolle und produktive Entwicklungskräfte. Sie sind der Antrieb, ohne dessen Energie jede Teamentwicklung zum Stillstand käme. Erst die Auseinandersetzung in Konflikten ermöglicht es im Team Spannungen produktiv umzusetzen, Verständnis füreinander zu lernen, Kompromisse zu finden und für schwierige Aufgaben neue Lösungen zu finden. Das wird aber nur gelingen, wenn Konflikte moderiert und Eskalationen vermieden werden.

Wie kann man mit Konflikten produktiv umgehen?

Erfolgsversprechende Interventionsstrategien unterscheiden sich nach dem Typ der jeweiligen Konflikte³⁶:

- Neue Lösungen zur Bewältigung von Aufgaben- und sachorientierten Konflikten können durch die Systematisierung der Auseinandersetzung mit Hilfe von Problemanalysen, Entscheidungstechniken und Konferenzgestaltungen gefunden werden.
- Verständnis füreinander zu entwickeln kann das Ergebnis sozio-emotionaler Konflikte sein, wenn es dem Konfliktmoderator/ der -moderatorin gelingt, durch Empathie für beide Seiten die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien wieder zu öffnen.
- Die Suche nach Kompromissen kann in vielen Verhandlungskonflikten produktiver sein, als der Versuch einen Konsens für eine Variante zu finden, oder Mehrheitsentscheidungen durch Abstimmungsverfahren zu erwirken. Einen solchen Kompromiss zu erwirken, erfordert die Moderation des Verhandlungsprozesses.
- Selbst Machtkonflikte können zu produktiven Spannungen führen, wenn ihre zweiseitige Struktur verdeutlicht wird und gegenseitige Abhängigkeiten visualisiert werden.

³⁶ Konflikttypologie nach Mastenbroek zitiert nach Rolf, H.-G.: Manual Schulentwicklung, Weinheim 1998, S. 188

Den produktiven Umgang mit Konflikten zu lernen erfordert vor allem eine veränderte Wahrnehmung von Problemen: Das schließt zunächst eine Konfliktklärung ein, die emotionale und sachliche Anteile erkennen lässt und es ermöglicht, diese in der Konfliktbehandlung zu berücksichtigen. Konfliktmanagement und -moderation erfordern zudem die Berücksichtigung bestimmter Prinzipien. Die folgende kurze, von Schley übernommene Übersicht ist eine Anregung.³⁷ Konflikte zu managen heißt in Notsituationen einzugreifen. Dabei geht es vor allem darum, blockierende Verhärtungen von Fronten oder die Ausweitung und Eskalation eines Konfliktes zu vermeiden. Konfliktmanagement, wie es in der folgenden Übersicht vorgestellt wird, ist dafür geeignet, weniger allerdings für die wirkliche Nutzung des Entwicklungspotentials, das in Konflikten steckt. Vor allem bei sozio-emotionalen - und Machtkonflikten wird es manchmal notwendig sein, diese zunächst einzugrenzen und handhabbar zu machen.

10 Prinzipien des Konfliktmanagements - „Notausrüstung“³⁸

Systemausschnitt definieren

- Wer ist vom Konflikt und der Klärung betroffen?
- Wer ist an der Klärung zu beteiligen?

Kontrakte schließen

- Übereinkünfte zwischen Konfliktpartnern
- als verbindliche Verabredungen festhalten

Spielregeln festlegen

- komplexe Situation entflechten, in Einzelschritte auflösen,
- für diese Verfahrensvorschläge benennen

Aktiv zuhören

- Verstehen und
- das Verstandene zur Überprüfung, ob es so gemeint war, wiedergeben

Offene Fragen stellen

- interessiert und konkret nachfragen
- Wie-Fragen, keine Warum-Fragen

Realität der Situation benennen

- subjektive Sichtweisen als Realitäten anerkennen
- auch die nicht aufgedeckten Themen im Konflikt ansprechen

Visualisierung der Konfliktstruktur anstreben

- Konflikt sichtbar machen, Problembilder erstellen

Feedback verabreden

- gezielte Rückmeldungen von Konfliktpartnern einholen und diesen auch solche geben

Ziele und Ergebnisse festhalten

- Maßnahmenpläne zur Steuerung der Zielumsetzung,
- Schaffung von Verbindlichkeiten

³⁷ Zur vertiefenden Auseinandersetzung empfehlen wir neben der schon genannten Lektüre:

- Becker, A. / Becker, H.: Psychologisches Konfliktmanagement, München 1992
- Buchen, H./ Horster, L./ Rolf, H.-G. (Hrg.): Schulleitung und Schulentwicklung - Erfahrungen, Strategien, Konzepte, Berlin 1994
- Schwarz, G.: Konfliktmanagement, Wiesbaden 1995

Maßnahmen verabreden

- Reden schafft Voraussetzung, Handeln bringt Veränderung!

Zu einer wirklich produktiven Veränderung - und damit einer neuen Vision, der Weiterentwicklung des Schulkonzeptes, der Vereinbarung neuer pädagogischer Inhalte, der Umstrukturierung der Arbeitsorganisation, der professionellen Kompetenzerweiterung im Team oder der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen - bedarf es aber der Bereitschaft aller Konfliktparteien, gemeinsamer Zielvereinbarungen und vor allem des veränderten gemeinsamen Handelns. Um einen solchen Umgang mit aufgaben- und sachorientierten - oder auch Verhandlungskonflikten zu ermöglichen, sind Teamleiter und -leiterinnen als Moderatoren gefragt, die

- die Konflikte frühzeitig erkennen,
- offen und sensibel für deren innovative Kraft sind,
- die Fähigkeit besitzen, alle Teammitglieder in den Entwicklungsprozess einzubeziehen, der durch Konflikte angestoßen werden kann.

Teammoderatorinnen und -moderatoren halten die produktiven Veränderungen in Gang, indem sie Inhalte und Teamprozesse so klären und unterstützen, dass sich alle Teammitglieder als Verursacher und Gestalter von Entwicklung erleben können. Dabei möchten wir besonders aufmerksam machen auf den Unterschied zwischen Konfliktmanagement und Konfliktmoderation. Die Konfliktmoderation wird in fünf Phasen untergliedert, wobei der eigentliche Prozess der Konfliktlösung oder der Kompromissverhandlung eingebettet ist in Vorbereitungsphasen und die Umsetzung neuer Handlungsformen.

Phasenmodell der Konfliktverarbeitung mit Hilfe von Moderation³⁹

1. Selbstklärung

Zunächst bedarf es der bewussten Entscheidung eines potentiellen Konfliktmoderators / einer -moderatorin, einen Konflikt anzusprechen und zu einem konstruktiven Umgang mit diesem beizutragen. Dazu erscheint es sinnvoll, selbst Klarheit über eigene Betroffenheit und Ziele zu erlangen.

- Wie erlebe ich den Konflikt?
- Was genau stört mich?
- Was will ich ansprechen?
- Welche Beziehung habe ich zu den Konfliktpartnern?
- Was will ich in diesem Konflikt erreichen?

2. Motivationsklärung

Wenn der eigene Entschluss gefasst wurde, einen Konflikt zu moderieren, muss sich der/ die Moderierende um die Bereitschaft des Teams (oder auch der Parteien) zur offenen Auseinandersetzung und zur produktiven Lösung dieses Konfliktes bemühen.

2.1. Basis schaffen

- Beschreibung des eigenen Situations- bzw. Konflikterlebens, der eigenen äußeren und inneren Wahrnehmung
- eigene Sicht der inneren und äußeren Folgen des Konfliktes darlegen, der Bedeutung des Konfliktes für mich und in Beziehung zu anderen

2.2. Vorabsprachen

- Verabredung zum Gespräch

³⁸ Nach: Schley, W.: Systemberatung und Organisationsentwicklung, Hagen 1997, S. 115f

³⁹ ebd., S. 112f

- Bedingungen für Gespräch vereinbaren

3. Konfliktlösung

Folgende Schritte können bei dem Bemühen um einen veränderten Umgang mit Konflikten hilfreich sein.

3.1. Einstieg in das Konfliktgespräch

Die Darstellung der Sicht der einzelnen Teammitglieder, die Beschreibung ihres Konflikterlebens nimmt eine Schlüsselposition im Ablauf des weiteren Geschehens ein. Nur wer sich mit seiner Sichtweise ernst genommen und verstanden fühlt, wird bereit sein, sich in den angestrebten Veränderungsprozess aktiv einzubringen. Deshalb sind die Anforderungen an den Konfliktmoderator/ die Konfliktmoderatorin besonders hoch. Er oder sie muss in der Lage sein, eigene Betroffenheit und Meinungen in dieser Phase zurückzustellen und

- aktiv zuhören,
- nicht unterbrechen,
- nicht „zurechtrücken“,
- nicht rechtfertigen,
- versuchen zu spiegeln, zu akzeptieren und zu verstehen.

3.2. Formulierung der Konfliktstruktur

Um den Konfliktablauf und die bisherigen Strategien des Umgangs zu verdeutlichen, kann der Konflikt in Form eines „Teufelskreises“ oder Analyse der Grundbotschaften visualisiert werden. Bildliche oder symbolische Darstellungen helfen dabei die Unterschiede herauszuarbeiten:

- Polaritäten und jeweilige Polbesetzung von Handlungsweisen
- Unterschiede in Sichtweisen und Wahrnehmung
- unterschiedliche Interessen

3.3. Gemeinsame Zielformulierung

Was wollen wir erreichen? Diese Frage wird in einem Team immer sehr verschieden beantwortet werden. Aufgabe der Moderation ist es jetzt, die bestehenden Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, um so eine gemeinsame Zielstellung zu ermöglichen, die für alle Beteiligten einen möglichen Kompromiss darstellt.

- Formulieren der Punkte über die Konsens besteht
- Erarbeitung eines gemeinsamen Zieles

3.4. Sammeln von Lösungsvorschlägen

Das angestrebte Ergebnis dieses Arbeitsschrittes sind gemeinsame Lösungsvorschläge, die von allen annehmbar sind. Dafür wird ein Dreischritt vorgeschlagen:

- ungewichtete Sammlung aller Ideen zur Realisierung des Zieles
- Gewichtung der Lösungen
- gemeinsame Entscheidung zur Auswahl der Lösungsschritte

3.5. Maßnahmeplan

Die Konfliktlösung muss sich im Handeln abbilden, nicht nur im Reden über den Konflikt!

Die Erarbeitung eines Umsetzungsplanes sollte sehr detailliert erfolgen mit

- zeitlichen Festlegungen und
- Schrittfolgen.

4. Realisierung der Maßnahmen

Vom Ziel zu konkreten verbindlichen Umsetzungen zu gelangen, ist nun Aufgabe aller Pädagoginnen und Pädagogen in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kooperationspartnern. Der Moderator/ die Moderatorin kann zur Unterstützung des Gelingens auf Festlegungen zur Umsetzung und unterstützende Maßnahmen dringen:

- Welche Hilfsmittel brauchen wir zur Durchsetzung unseres Umsetzungsplanes?
- Wer ist indirekt von unseren Lösungsschritten betroffen?
- Wen wollen wir wie beteiligen?
- Wen müssen wir informieren?
- Welche begleitenden Unterstützungen und Spielregeln könnten uns helfen?

5. Überprüfung und Evaluation

Mit der Realisierung von neuen Handlungsformen im Ergebnis einer solchen Konfliktverarbeitung kann ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess auf den Weg gebracht werden. Deshalb ist es besonders wichtig Rückmeldungen zu verabreden, die die Diskussion der Umsetzung der verabredeten Maßnahmen, deren Effektivität zur Konfliktlösung und die Zufriedenheit mit den angestrebten Lösungen ermöglichen.

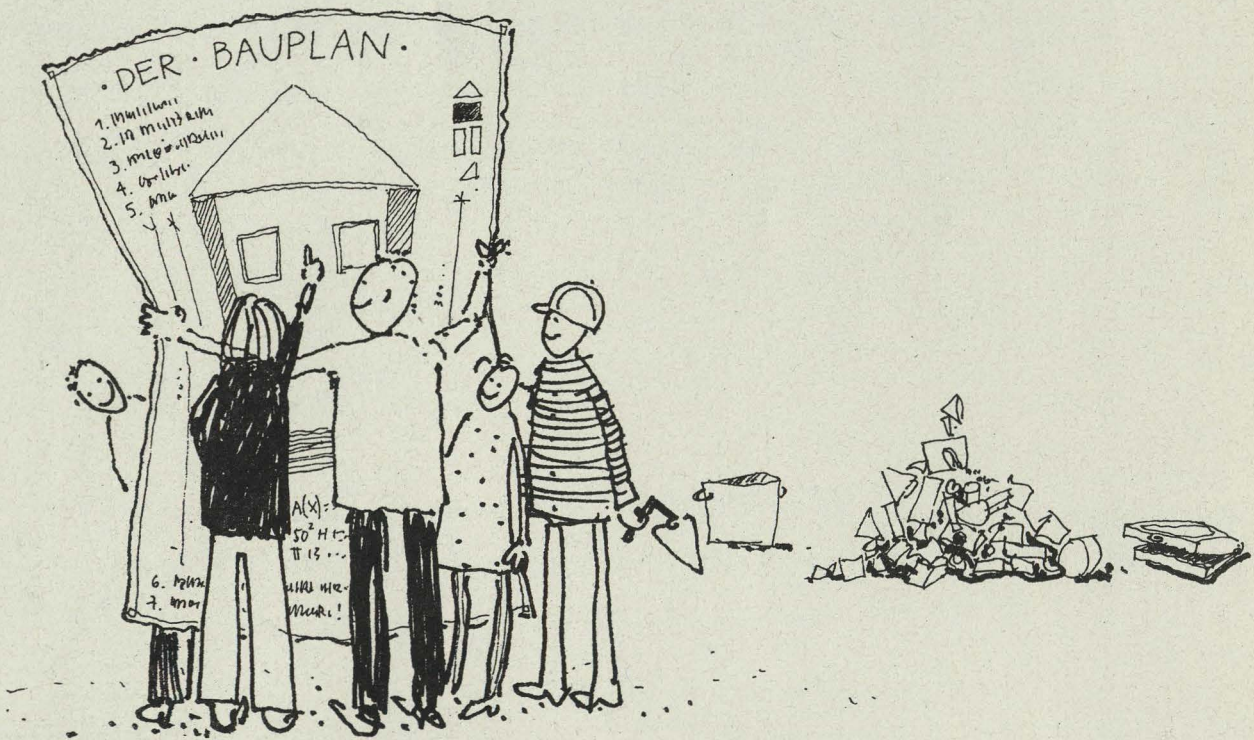
- Verabredung von Kontrollpunkten und Überprüfungsgesichtspunkten
- Verabredung der Folgen bei Nichteinhaltung
- Festlegungen über weitere Verfahrenswege

Eine reflexive Auseinandersetzung mit Konflikten im oben skizzierten Sinne ermöglicht die Aufrechterhaltung produktiver Veränderungsprozesse. Die formalen Verfahrensschritte der Konfliktmoderation können auch auf die reflexive Auseinandersetzung mit Konzepten und Arbeitsprogrammen, sowie den Arbeitsfeldern in Schulen zur Erziehungshilfe angewandt werden.

Konzepte und Arbeitsprogramme in Schulen zur Erziehungshilfe

Auch der Bauplan unseres Hauses ist etwas Besonderes. Wir holen ihn immer wieder aus seiner Schublade und orientieren uns an ihm. Zuweilen brauchen wir den Bauplan, um uns zu vergewissern, dass wir nicht auf Sand gebaut haben; manchmal müssen wir nachschauen, was noch tragfähig ist an unserem Bau und was wir verändern wollen. Wenn wir mit unseren Nachbarinnen und Nachbarn zusammenarbeiten nutzen wir ihn, um uns besser verständigen zu können und dem Vermieter unseres Hauses können wir anhand der Bauzeichnung unsere Arbeit und unsere Vorstellungen besser verdeutlichen. Und wir fertigen mit dem Bauplan viele Zeichnungen, die uns seine Umsetzung erleichtern.

Wie sieht der Bauplan aus?



Brauchen Schulen zur Erziehungshilfe Konzepte und Arbeitsprogramme?

Um die Frage gleich zu beantworten, wir meinen „ja“ und zwar unbedingt, gerade weil die pädagogische Arbeit in einer Schule zur Erziehungshilfe so situationsabhängig und nie vollständig vorzuplanen ist. Die besondere Aufgabe einer Schule zur Erziehungshilfe⁴⁰ kann nicht allein durch die verantwortliche Arbeit des einzelnen Pädagogen/ der Pädagogin oder allein durch guten Unterricht oder aber mit Hilfe selbst aufgestellter Erziehungspläne für jeden einzelnen Schüler/ jede Schülerin erfüllt werden. Die besonderen Schwierigkeiten der Arbeit an Ihrer Schule erfordern, wie beschrieben, die reflexive Auseinandersetzung mit Zielen, Problemen und Problemlösungen des pädagogischen Alltags.

Reflexive Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule zur Erziehungshilfe findet ihre unverzichtbare Rückkopplung im Team und in Kooperation mit anderen Partnern und Partnerinnen, die Hilfe und Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen leisten können. Für die Qualität der Schulentwicklung in diesem Sinne sind alle Organisationsebenen von Bedeutung.

- Vision/Leitidee
- Schulprofil
- Inhalte
- Organisation
- Team
- Kooperation
- Pädagogin/ Pädagoge

Jede Schule hat ihr ganz eigenes und spezifisches „Gesicht“.

Größe, Umfeld, Schülerpopulation, besondere Bedingungen und Aktivitäten, Traditionen und vieles anderes mehr verbieten generalisierende Beschreibungen und Konzeptvorschläge für Schulen zur Erziehungshilfe.

Dennoch gibt es vielfältige formale und inhaltliche Gemeinsamkeiten, die sich in der gemeinsamen Arbeit für und mit Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen ergeben. Das Ziel jeder Schule zur Erziehungshilfe sollte es sein, das Wissen über die eigene Schule und die eigene Arbeit zu erweitern, um die Angemessenheit von Handlungsstrategien und Organisationsstrukturen überprüfen und verbessern zu können.

Die „... regelmäßige, systematische Selbstreflexion pädagogischer Arbeit dient dabei als Grundlage für die Planung und Weiterentwicklung der eigenen schulischen Arbeit“⁴¹

Die Basis einer systematischen Selbstreflexion ist ein kreatives, anforderungsbezogenes Schulkonzept, das auf einer guten Vision der eigenen Arbeit aufbaut. Ein solches Konzept wirkt aber nur handlungsleitend für die pädagogische Arbeit, wenn es für diese übersetzt und untersetzt wird, d.h. wenn aus dem Schulkonzept ein Arbeitsprogramm entwickelt wird, das die konzeptionellen Ideen auf die spezifischen Aufgaben und Arbeitsinhalte der jeweiligen Schule sowie deren Organisation überträgt.

Wie unterstützen Konzepte und Programme die Arbeit an Schulen zur Erziehungshilfe?

Fünf gute Gründe für die Selbstreflexion der pädagogischen Arbeit:

1. Arbeitsalltag von Pädagoginnen und Pädagogen

Reflexion kann unterstützen und situatives Handeln erleichtern.

- Entwicklung von Handlungsstrategien
- Gestaltungs- und Methodenabsprache für Unterrichts- und Erziehungsarbeit und adäquate Handlungsformen in Problemsituationen
- Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler

⁴⁰ Vgl. Abschnitt „Begründung einer Schule zur Erziehungshilfe“

⁴¹ Burkard, Ch.: Selbstevaluation, Materialien zur Lehrerfortbildung, Bönen 1996, S.12, (2.Auflage)

2. Schulentwicklung

Durch Reflexion können Veränderungen systematisch gestaltet werden.

- Nutzung von Gestaltungsspielräumen der Schule
- Entwicklung und Umsetzung eines Schulprofils
- Selbstorganisation
- Teamarbeit
- Entwicklungsschwerpunkte
- Selbstentwicklung - Bewahren und Verändern
- Steuerungsinstrument zur Qualitätsentwicklung

3. Qualitätssicherung

Manchmal fehlt es im problembeladenen Schulalltag an Kraft, Mut und Motivation. Systematische Reflexion hilft, die Erfolge der eigenen Arbeit wahrzunehmen und Probleme als Entwicklungspotentiale zu nutzen.

- Verantwortung für die Qualität der eigenen Arbeit
- Qualitätskontrolle und Korrektur (Evaluation)

4. Außendarstellung

Die systematische Reflexion der pädagogischen Arbeit erhöht das Wissen über die eigenen Kompetenzen, stärkt professionelle Unterschiede in ihrer Spezifik, erleichtert die Darstellung der alltäglichen besonderen Arbeit nach außen und damit das Verständnis bei anderen für die notwendige Erschließung von Ressourcen.

- Arbeits- und Entwicklungsaufgaben und deren derzeitiger Stand
- anstehende Entscheidungen und deren Begründungen

5. Kooperation

Die systematische Darstellung der eigenen Arbeit unterstützt die Beteiligung aller Partner/ Partnerinnen bei Entscheidungsprozessen und der gemeinsamen Gestaltung des Schullebens.

- Kinder und Jugendliche
- Eltern
- Schul- und Schulverwaltungsamt
- Schulträger
- im Jugendhilfeverbund
- Regelschule
- weitere Kooperationspartner
- Öffentlichkeit

Leitlinien und offene Gestaltungsansätze, wie wir sie hier vorstellen, können Orientierungen sein, die dann in jeder Schule individuell mit Leben zu füllen sein werden. Wird von Pädagoginnen und Pädagogen über Gestaltung und Weiterentwicklung von Schule nachgedacht, geht es einerseits um das Wohl der Schüler und Schülerinnen, andererseits aber immer auch um die Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes, dessen Umfeld und die Lebensqualität aller Beteiligten. Um die Entwicklung der eigenen Schule nicht dem Zufall oder der Aktivität Einzelner zu überlassen, sondern als verantwortlichen Prozess kooperativer Zusammenarbeit zu gestalten, empfiehlt es sich, ein gemeinsames Arbeitsprogramm zu erstellen. Damit wird ein Prozess der Gestaltung und Reflexion in Gang gebracht, der eine regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung ermöglicht. Ein solcher Prozess vollzieht sich in mehreren Phasen, die sich nicht zeitlich, aber durch Aufgabenschwerpunkten abgrenzen lassen.

Wie kann ein Arbeitsprogramm entwickelt werden?

Leitideen

Welche Grundvorstellungen die pädagogische Arbeit an einer Schule zur Erziehungshilfe leiten, scheint zunächst selbstverständlich zu sein. Wir möchten dennoch Ihr Augenmerk zunächst auf mögliche eigene Leitideen richten, die die Selbstverständlichkeit für einen Moment zurückstellen. Bitte beachten Sie, wieviele verschiedene Erwartungen an Ihre Arbeit gestellt werden.

Was sind unsere wichtigsten pädagogischen Ziele?

Für eine solche Vergewisserung oder auch Problematisierung der eigenen Leitideen eignet sich die Methode der Kartenabfrage.

- Im Rahmen einer pädagogischen Konferenz schreiben alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen die drei Erwartungen an Ihre Arbeit auf Karteikarten, die sie selbst als die wichtigsten ansehen und jeweils mindestens eine Erwartung, die sie als ungerechtfertigt empfinden. Dazu notieren Sie bitte, von wem die genannten Erwartungen gestellt werden.
- Danach sortieren Sie gemeinsam Ihre Karteikarten nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden (eventuell in Gruppen).
- Für die verschiedenen Erwartungsgruppen suchen Sie dann Überbegriffe, die Sie als Ziele Ihrer Arbeit formulieren.
- Diskutieren Sie gemeinsam, welche der so erhaltenen Zielformulierungen Leitideen Ihrer Arbeit sein können.
- Welche Ziele würden Sie nicht als Leitideen Ihrer Arbeit bezeichnen?
- Formulieren Sie im Anschluss daran, die wichtigsten Grundideen der gemeinsamen pädagogischen Arbeit.
- Überlegen Sie gemeinsam ob und wie Sie die dahinter stehenden Erwartungen an Ihre Arbeit dennoch berücksichtigen müssen.

Als Beispiel dafür, welche Leitgedanken bei der Wahl des Namens der Schule als Programm bedeutsam waren, sollen an dieser Stelle Reflexionen von Pädagoginnen und Pädagogen der Astrid - Lindgren - Schule Parchen eingefügt werden.

Bei den Überlegungen, welcher Schulname gewählt werden sollte, spielten zwei Sachverhalte eine vorrangige Rolle:

- 1 **Es sollte sich um einen Namen handeln, mit dem schon nach außen dokumentiert wird, dass es sich um eine Schule für besondere Kinder handelt. Dabei wurde ganz bewusst auf einen traditionellen**

Namen (Makarenko, Comenius; Salzmann u.ä.) verzichtet, um auch in der Namensgebung auf neue Wege hinzuweisen.

- 2 Wir suchten einen Namen, der symptomatisch ist für die Toleranz gegenüber dem Anderssein und für den verständnisvollen Umgang mit Kindern, die anders sind.

Wir haben uns letztendlich für den Namen Astrid Lindgren entschlossen, weil dieser Name weltweit mit ganz besonderen Kindern in Verbindung gebracht wird. Kinder, die sich sehr bewusst außerhalb eingefahrener gesellschaftlicher Normen bewegen, aber durch ihre liebenswerte Darstellung für Sympathie und Toleranz werben.

Bei der Gestaltung des schulischen Alltags versuchen wir, den Namen der Schule Programm werden zu lassen, was sich aber durchaus öfter als sehr schwierig erweist. Dabei ist dies weniger eine Frage der theoretischen Grundlagen und konzeptionellen Überlegungen, als mehr ihrer praktischen Umsetzung. Es erweist sich als problematisch, eingefahrene pädagogische Gleise zu verlassen, sich in einer, doch völlig anderen Lehrerrolle zurecht zu finden und genügend Nervenstärke und hohe Frustrationstoleranz mitzubringen, um mit Kindern, die sich regelmäßig außerhalb jeden Normgefüges bewegen, effektiv arbeiten zu können. Es dürften noch einige Jahre des gegenseitigen Lernens vergehen, ehe der Name unserer Schule wirklich und wahrhaftig Programm wird.

Konzepte

Am Beginn der Erarbeitung eines Plans zur Qualitätsentwicklung für die eigene Schule können große Probleme (innerschulische oder Vorgaben von außen) stehen, die Veränderungen erzwingen. Es können aber auch Fragen sein, denen sich lernende Organisationen im Sinne professioneller Selbstentwicklung permanent stellen.

*Was wollen wir?
Was wollen wir nicht?*

Solche Fragen können zum Beispiel sein:

- Was ist der besondere Auftrag unserer Schule?
- Was wollen wir in Zukunft erreichen?
- Welche spezifischen Erziehungsziele verfolgen wir?
- Welche zentralen Werte sollen uns dabei leiten?
- Was heißt das für - unsere Schule als Organisation?
 - die Leitung der Schule?
 - das Team der Pädagoginnen und Pädagogen?
 - die Kooperation in der Schule?
(Pädagoginnen und Pädagogen, andere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Schülerinnen und Schüler, Eltern)
 - die Kooperation mit anderen Beteiligten im Unterstützungsprozess?
 - die Aufnahme an unserer Schule?
 - unsere Hilfe in anderen Systemen, vornehmlich in Regelschulen?
 - unsere Diagnostik?
 - gemeinsame Erziehungsplanung?
 - die Gestaltung des Unterrichts?
 - die Gestaltung pädagogisch-therapeutischer Prozesse?
 - die Gestaltung des Schullebens?

Die je eigenen Antworten auf diese Fragen werden das besondere „Gesicht“ - die Größe, das Umfeld, die Schülerpopulation, das Pädagogenteam, die besonderen Bedingungen und Aktivitäten, sowie die Traditionen Ihrer Schule zur

Erziehungshilfe berücksichtigen. Die einzelnen Abschnitte des Konzeptentwurfs sollten in kleinen Gruppen von Pädagoginnen und Pädagogen unter Mitwirkung der Schülerschaft, Eltern und anderen Beteiligten erarbeitet und gemeinsam im Plenum der Schulkonferenz besprochen werden.

Wie erreichen wir, was wir erreichen wollen?

Schulprofil

Zum Profil einer Schule zur Erziehungshilfe gehören neben den Leitideen und der Programmatik für die pädagogische Arbeit, wie sie in einem Konzept festgeschrieben wird, die konkreten Bedingungen.

Ein Schulprofil:

- die Leitideen
- das Schulkonzept
- die Schülerinnen und Schüler mit ihren besonderen Stärken und Problemen
- die Beteiligung des sozialen Umfeldes der Schule
- die Mitarbeitenden mit ihrer Qualifikation und ihren besonderen Fähigkeiten
- die Arbeitsschwerpunkte, Arbeitsformen, Projekte, pädagogisch-therapeutische Angebote
- Organisation und Beteiligung an Diagnostik und Erziehungsplanung
- Lernorganisation, Lerngruppen, Klassenstrukturen, Unterrichtsmethoden, Erziehungsmittel
- Raumkonzepte, Gestaltung der Schule, sowie Nutzung des Schulgeländes und des Umfelds
- Arbeitsstrukturen, Organisation der Kooperation im Kollegium, Fachgruppen, Verantwortungsregelung
- Fortbildung, innerschulische Weiterbildung, Supervision
- konkrete Kooperationsvereinbarungen (mit genannten Kooperationspartnern)
- Nutzung von Angeboten im Schulumfeld

Die Umsetzung des Schulkonzeptes in ein Schulprofil kann über Arbeitsprogramme erfolgen, die das Vorgehen vom Ziel bis zu seiner Umsetzung festlegen. Die Voraussetzung dafür ist eine genaue Analyse der schulischen Situation in allen aufgeführten Bereichen.

Bestandsaufnahme

Tun wir, was wir tun wollen?

Pädagogische Arbeit vollzieht sich im konkreten Handeln. Die Stärken und Schwächen dieses Handelns konkret beschreiben und bewerten zu können, ist ein wichtiger Aspekt pädagogischer Professionalität. Dabei geht es nicht nur um Transparenz und Qualitätskontrolle, sondern auch ganz wesentlich um die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit.

- Eine solche Bestandsaufnahme kann eine Projektgruppe von Lehrkräften, pädagogischen und technischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen vorbereiten. Zunächst sind klare Fragestellungen und Bewertungskriterien zu erstellen. (Sie werden sich, entsprechend der Problemstellung, auf einige wenige Bereiche beschränken.)
- In die Datensammlung können auch Schülerinnen und Schüler und Eltern einbezogen werden.
- Die Analyse der gewonnenen Daten kann wiederum von der Projektgruppe vorgenommen werden. In deren Bewertung sollten alle Betroffenen einbezogen werden.

- Die gemeinsame Auswertung der Daten ist die Voraussetzung gemeinsamer Entscheidungen, die unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigen und in der pädagogischen Praxis der Schule umsetzen.

Durch diese Art der Auswertung werden sich Schwerpunkte für eine Qualitätsentwicklung abzeichnen. Die Ergebnisse sollten allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Schüler- und Elternvertretung vorgestellt und gemeinsame pädagogische Ziele formuliert werden. Das ist die Bedingung dafür, dass aus Betroffenen Beteiligte werden und viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, aber auch Schülerinnen und Schüler und eventuell Eltern Aufgaben eigenverantwortlich übernehmen.

Arbeitsprogramme

Arbeitsprogramme sind ein wichtiges Hilfsmittel auf dem Weg die „lernende Schule“ im Schulalltag Wirklichkeit werden zu lassen. Die Planung eines konkreten Schulprogramms stellt Zielsetzungen, Arbeitsschwerpunkte und Teilaufgaben mit Zeitvorgaben dar und erläutert diese.

Konzepte und Arbeitsprogramme sollen einem ständigen Diskussionsprozess ausgesetzt werden. Dieser dient der Abwägung und Beurteilung von Möglichkeiten und Chancen. Kritische Einwände, positiv gewertet, können zur Überarbeitung und Präzisierung beitragen.

Wie soll es weitergehen?

vom Ziel - zur Umsetzung - zum Ziel:

- Ziele vereinbaren
- Fragestellungen und Bewertungskriterien
- Daten sammeln
- Daten auswerten
- Daten interpretieren
- gemeinsame Entscheidung zu Veränderungen
- Arbeitsprogramme (Maßnahmen verabreden)
- Arbeitsprogramme realisieren
- Rückmeldungen
- Ergebnisse festhalten (Daten sammeln)
- Ziele mit den Ergebnissen vergleichen und neue Ziele formulieren

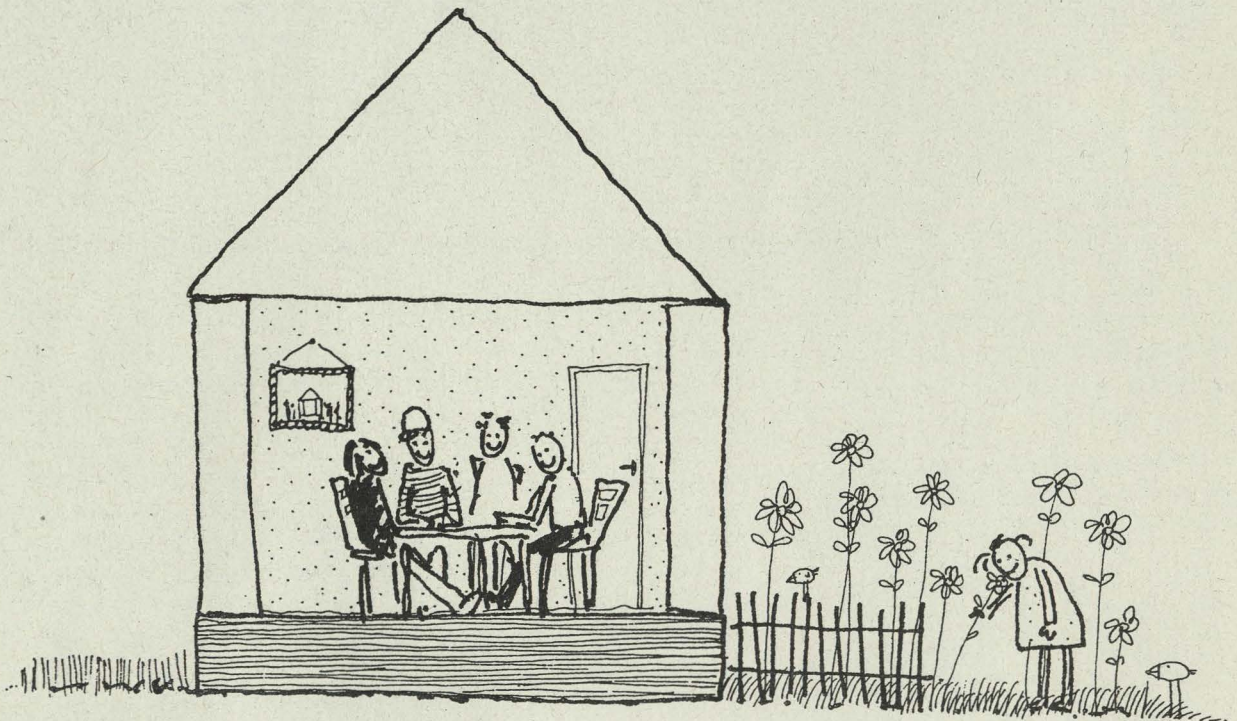
Arbeitsprogramme beziehen sich wie pädagogische Konzepte auf konkrete Arbeitsinhalte und deren Organisation. Nachdem wir in diesem Schwerpunkt vor allem Anregungen zur Organisation geben wollten, wenden wir uns im Folgenden den „Inhalten“ der Schule zur Erziehungshilfe zu.

4. Schule als fürsorgliche Gemeinschaft

Manchmal nehmen wir uns die Zeit, darüber nachzudenken, warum unser Haus so ist, wie es ist. Bewohner, Bewohnerinnen und Bau; Fundament und Ecksteine, Bauplan und Arbeitshilfen haben wir bedacht. Sie geben die Bedingungen vor, denen unser Haus genügen soll. Finden wir ihre Besonderheiten, die Ansprüche und Erwartungen (die man alle nicht auf den ersten Blick, nur bei längerem und genauem hinschauen sieht), in Architektur, Innenausstattung und Landschaftsgestaltung wieder?...

Was ist mit unseren Zimmern,
mit unserem Garten?

Können wir hier gut leben,
lieben und streiten,
arbeiten, lernen und spielen,
lachen und weinen, uns ärgern,
wütend sein
und miteinander reden?



Vorüberlegungen

Die schulische Sonderung von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen ist nur durch den Schweregrad der Störung und durch die Intensität individueller pädagogisch-therapeutischer Förderangebote in der Schule zur Erziehungshilfe gerechtfertigt. Eine gesonderte Beschulung in diesem Sinne kann nur einen geringen Prozentsatz aller Kinder betreffen. Sie muss von speziellen pädagogischen Prinzipien geleitet sein. Dazu gehören

- planmäßige, systematische und möglichst durch Beobachtung geleitete Interventionen,
- kontinuierliche Feststellung und Überprüfung von Entwicklungsfortschritten und individuellen schulischen Leistungserfolgen,
- Strukturierung der Lernumwelt und der Lernaufgaben,
- individuell gestaltete pädagogisch-therapeutische Maßnahmen, die den Lern- und Verhaltensproblemen der Kinder entsprechen,
- Maßnahmen, die auf verschiedenen Interventionsebenen, wenn erforderlich in Vernetzung mit den wichtigsten kindlichen Lebenswelten aufeinander abgestimmt sind (z.B. im Jugendhilfeverbund),
- Möglichkeiten aktiven Lernens an Beispielen (Lernstrategien, Modell-Lernen),
- Rhythmisierung, flexible Gestaltung des Unterrichts und Wechsel der Unterrichtsformen,
- Kontinuität der Maßnahmen, wenn erforderlich auch über längere Zeiträume (soweit möglich auch Kontinuität der sozialen Beziehungen),
- Orientierung auf Transfer individueller Lern- und Entwicklungsfortschritte in außerschulischen Lebensfeldern⁴²,
- die breite Verfügbarkeit von Dialog- und Hilfeangeboten in schulischen, sozialen und emotionalen Erfahrungsfeldern.

Entscheidend für den schulischen Erziehungserfolg ist die soziale Struktur, die Atmosphäre und das Klima der Schule. Das Ziel ist deshalb die Gestaltung der Schule als „fürsorglicher Gemeinschaft“.

Schule zur Erziehungshilfe als fürsorgliche Gemeinschaft⁴³

Was versteht man unter einer Schule als „fürsorgliche Gemeinschaft“?

Kinder an Schulen zur Erziehungshilfe brauchen ein Erziehungsmilieu, in dem Achtung, Mitgefühl und „Fürsorge“ im Mittelpunkt stehen. Sie müssen sich im pädagogischen Dialog als Person mit Stimmungen, Gefühlen, einer eigenen Geschichte und Spielräumen individueller Lebensgestaltung anerkannt fühlen. Im Rahmen fürsorglicher Gemeinschaften müssen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit, Erfolge, Lob, Bestätigung, Freundschaft, Hilfe, aber auch Konflikte und Widerstand erleben. Sie können gemeinsam Feste feiern und Sinn in der Hilfe für den anderen und der Solidarität mit seiner Not erleben. Beziehungsfähigkeit, Beziehungen und Vertrauen wachsen auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen und Erlebnisse, gemeinsam verbrachter Zeit und geteilter Erinnerungen. Es ist die Kontinuität einer fürsorglichen Gemeinschaft - in der gemeinsame Geschichten, kollektive Zusammenhänge erlebt werden - die Grundlage ist, auf der Vertrauen, Hoffnung und Optimismus für das eigene Leben entwickelt werden können. Wir können pädagogisch nichts erreichen, was die Kinder nicht auch selbst anstreben.

⁴²vgl. auch Kauffman, J.M.: Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. In: Phi Delta Kappan 1995 (76)

⁴³ Opp, G.: Die Schule als „Caring-Community“, In: Jantzen, W.: Geschlechterdifferenz in der Behindertenpädagogik. Zürich 1997

Deshalb müssen wir unsere Ziele und Maßnahmen mit den Lebensgeschichten, Lebensentwürfen und den subjektiven Problemdeutungen der Kinder in pädagogisch-reflexiven Prozessen vermitteln, eingebettet in den Schutz der fürsorglichen Gemeinschaft. Die Kinder brauchen Unterstützung bei den vielfältigen Entscheidungen, die sie in ihrem Leben zu treffen haben und die sich daran orientieren müssen, dass Handlungsmöglichkeiten und Alternativen nicht zunehmend eingengt, sondern erweitert werden.

Wie drückt sich Fürsorge im Schulhaus aus? Welche Bedeutung und Effekte hat Fürsorge? Wir müssen diese Frage auf der Ebene der Wahrnehmung der beteiligten Individuen, also der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte und zusätzlich auf der Ebene der sozialen Werte, Prioritäten und Qualitäten der Institution Schule stellen.⁴⁴

- Wenn sie von den Lehrkräften als Persönlichkeit anerkannt und respektiert werden.
 - Wenn die Lehrkräfte ihnen zuhören und ihre Anstrengungen anerkennen.
 - Wenn die Lehrerinnen und Lehrer fürsorglich sind.
 - Wenn sie eine eher aktive als passive Rolle in den schulischen Lernprozessen übernehmen können.
 - Wenn mit ihnen gesprochen, statt über sie hinweg geredet wird.
 - Wenn die Lehrkräfte sensibel in der Wahrnehmung ihrer Lernprobleme sind.
-
- Wie sichtbar und ansprechbar ist unsere Schulleitung?
 - Wieviel Unterstützung wird von den Lehrkräften angeboten?
 - Wie hoch ist der Grad der Sicherheit bzw. das Ausmaß der Gewalt an unserer Schule?
 - Wie ist die Qualität der Interaktionen zwischen den Schülergruppen?
 - Wie ist das Verhalten der Schülerinnen und Schüler allgemein?
 - Wie verfügbar sind extra curriculare Aktivitäten und Angebote?
 - Wie hoch ist die Beteiligung der Schülerschaft bei Entscheidungsprozessen?
 - Wie ist der Zustand der Schulgebäude?⁴⁵
-
- Wenn sich die Schülerinnen/ Schüler von den Lehrkräften geschätzt fühlen.
 - Wenn sie an die Lernfähigkeit und die Zukunftschancen der Kinder glauben.
 - Wenn es gute Beziehungen zwischen Schülerschaft, Lehrkräften, Eltern und Schulleitung gibt und die Lehrkräfte im professionellen Dialog stehen.
 - Wenn sie die Schule als wichtigen Einflussfaktor für die Zukunft der Schüler und Schülerinnen sehen.
 - Wenn Regeln in der Schule so klar sind, dass sich die Kinder ihrer bewusst sind.
 - Wenn sich die Kinder den Regeln und Werten der Schule verpflichtet fühlen.
 - Wenn die Schülerinnen und Schüler ihr vorhandenes Wissen einbringen können.
 - Wenn sie vorhandenes Wissen kritisch überprüfen.
 - Wenn umfassende Diskussionen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Ideen darstellen und auf die Ideen anderer eingehen können, Bestandteil des alltäglichen Klassenlebens sind.
 - Wenn diese Diskussionen einfühlsam und nachdenklich sind und zwischenmenschliche Aspekte berücksichtigen.
 - Wenn die Schülerinnen und Schüler gerne und mit Ausdauer lernen.
 - Wenn es Diskussionen zu pädagogischen Fragen und langfristige Planungen im Kollegium gibt.

Wann sehen Schülerinnen und Schüler ihre Schule als fürsorgliche Gemeinschaft?



Was sind Kriterien einer fürsorglichen Gemeinschaft aus der Schulhausperspektive?

Wann ist die Schule für die Lehrerinnen und Lehrer eine fürsorgliche Gemeinschaft?

⁴⁴ Phelan et al.: Speaking up: Students' Perspectives on school. In.: Phi Delta Kappan. 1992 (73)

⁴⁵ ebenda, 701

- Wenn die Lehrkräfte gemeinsame pädagogische Wertvorstellungen teilen.
- Wenn es Möglichkeiten der Supervision für sie gibt.
- Wenn sie in Konfliktsituationen psychologische Beratungen nutzen können.
- Wenn Feste gemeinsam gefeiert werden.
- Wenn es Ansätze für eine systematische Evaluation der schulischen Prozesse gibt.

Schulinterne Kooperation

Wenn wir von Kooperation und Zusammenarbeit sprechen, dann meint Kooperation die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen, während Zusammenarbeit oder wie man im englischen Sprachgebrauch immer häufiger sagt Kollaboration eher bedeutet, dass es gemeinsame Ziele gibt, die durch Zusammenarbeit erreicht werden sollen (z. B. Prävention von Schulversagen). Der in der anglo-amerikanischen Fachdiskussion in jüngerer Zeit häufig verwendete Begriff der Kollaboration (Collaboration: Zusammenarbeit, Mitarbeit) ist im Deutschen, obgleich historisch betrachtet ein Kollaborator eine Hilfslehrkraft war, wegen anderer Bedeutungsinhalte belastet. Allerdings ist auch der Begriff der Zusammenarbeit im schulischen Kontext mehrdeutig. Drei Dimensionen der Zusammenarbeit lassen sich in unserem Arbeitszusammenhang grob unterscheiden:

- kollegiale Zusammenarbeit im Schulhaus (schulinterne Kooperation),
- kollegiale Zusammenarbeit mit integrativer Zielsetzung,
- interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Professionen.

Im Folgenden sollen Fragen der kollegialen Zusammenarbeit im Schulhaus diskutiert werden. Die kollegiale Zusammenarbeit mit integrativer Zielsetzung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit werden im Kapitel 5 des Leitfadens diskutiert.

Dabei ist gar nicht so klar, was mit den Begriffen kollegiale Zusammenarbeit oder schulinterner Kooperation inhaltlich gemeint ist. Geht es um kollegiale Beratung, professionellen Austausch, Peer coaching, Team teaching oder geht es um die kollegiale und oftmals eher informelle Konversation außerhalb des Klassenzimmers? Kritisch wird auch vermerkt, dass der Zeitaufwand für kollegiale Zusammenarbeit im Stundendeputat der Lehrkräfte zu wenig berücksichtigt wird. Und nicht zuletzt wird festgestellt, dass sich die Lehrprofession traditionell als individualistisch versteht, die Lehrkräfte eher „Einzelkämpfer“ sind.

Gleichwohl gehen neuere Schulentwicklungsvorstellungen und Schulqualitätsdiskussionen sehr entschieden davon aus, dass die Qualität schulischer Angebote von der Kollegialität und dem Maß der Zusammenarbeit des Kollegiums und einer gemeinsam getragenen Schulkultur einem miteinander geteilten pädagogischen Ethos und der Qualität der Konsensfindung in einem Schulhaus abhängen.

Lernen, so hatte uns bereits Wygotski gezeigt, ist ein sozialer Prozess der Veränderung und Entwicklung von Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten. Erfolgreiche Lernprozesse fördern Selbstvertrauen, Freude und das Gefühl, etwas erreicht zu haben. Wer Erfolge erlebt, neigt dazu, sich zu öffnen, hat genügend Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, um Probleme einzugestehen, um sich zu öffnen und gewinnbringende Kommunikations- und Austauschprozesse mit der Umwelt zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Andererseits führen Misserfolge und Scheitern zu einem geringeren Selbstwertgefühl, gefährden die eigene professionelle Identität,

Was umfasst der Begriff
„kollegiale Zusammenarbeit“
bzw.
„schulinterne Kooperation“ ?



verringern die Motivation etwas zu versuchen und können im Extremfall zu Apathie, Vermeidungsverhalten und/oder Aggressionen führen. Wir kennen solche Wirkungsketten und ihre zirkulären Beschleunigungsprozesse aus der pädagogischen Praxis nur zu gut. Aber diese Prozesse lassen sich auch bei den Professionellen beobachten. Kollegiale Zusammenarbeit setzt genau an diesem Punkt ein. Sie stärkt das, was stark ist, und ermöglicht durch Wissens- und Kompetenzstransfer, dass gestärkt und entwickelt wird, was gestärkt werden muss. Im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit haben die Professionellen die Chance, miteinander und voneinander zu lernen.

Das Dilemma der Schulen scheint dabei zu sein, dass unter ihren Lehrkräften viel zu oft ein Klima der professionellen Isolation und der Vereinzelung entsteht, das die professionelle Autonomie von innen aushöhlt und professionelle Weiterentwicklung eher verhindert als vorantreibt. Andererseits ist die Notwendigkeit der Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität in der Schule, angesichts der steigenden Varianz der Lernvoraussetzungen innerhalb der Schülerschaft, weitgehend unbestritten.

Im Rahmen eines modernen Verständnisses der Lehrtätigkeit wird deshalb unter dem Begriff der kollegialen Zusammenarbeit verstärkt nach neuen Formen des gemeinsamen Lernens im kollegialen Zusammenhang gesucht, die in schulischen Arbeitskontexten infolge eines individualistisch verengten Begriffs pädagogischer Freiheit vernachlässigt wurden. Dies darf nun aber nicht zu gegenteiligen Überbeziehungen, etwa zu einem Kollegialitätszwang führen. Kollegiale Zusammenarbeit kann nicht verordnet werden. Grundsätzlich basiert kollegiale Zusammenarbeit auf Freiwilligkeit. Auch Professionelle haben ein Recht auf den Schutz ihrer Individualität, insbesondere auch auf Schutz vor Gruppendruck.

Kollegiale Zusammenarbeit bedeutet auch nicht, gleicher Meinung sein zu müssen oder Übereinstimmung in jedem Fall herzustellen. Vielmehr bezieht gewinnbringende Zusammenarbeit ihre Dynamik aus unterschiedlichen professionellen Sichtweisen und Kompetenzen, aus Widerspruch, Herausforderung und der reflexiven Auseinandersetzung der Professionellen mit ihrer eigenen Praxis. Dies setzt den Respekt, die Achtung vor der Professionalität des anderen voraus. Hargreaves⁴⁶ nennt fünf Dimensionen, die eine Kultur der Zusammenarbeit in der Schule auszeichnen:

Spontaneität

Zusammenarbeit entwickelt sich vor allem spontan aus der sozialen Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer heraus. Gelingende Zusammenarbeit kann nicht verordnet werden. Allerdings kann sie durch die Schulleitungen und Schulverwaltung unterstützt und erleichtert werden.

Was zeichnet die Kultur der Zusammenarbeit aus?

Freiwilligkeit

Zusammenarbeit entsteht nicht durch Verwaltungsvorschriften oder durch Zwang. Sie erwächst und entwickelt sich aus der Erfahrung heraus, dass kollegiale Zusammenarbeit Spaß macht und produktiv ist für die Lösung pädagogischer Probleme, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer alltäglich konfrontiert sind.

Entwicklungsorientierung

In einer Kultur der Zusammenarbeit engagieren sich die Lehrkräfte für Projekte und Initiativen aus eigener Verpflichtung heraus. Sie selbst bestimmen die Ziele für die sie sich engagieren und auch bei Forderungen und Verpflichtungen von außen werden ihnen Entscheidungsmöglichkeiten gelassen.

Flexibilität

Zusammenarbeit ist nicht immer eine zeitlich und räumlich geplante Aktivität. Zeitlich vorgeplante Treffen können Teil einer Kultur der kollegialen Zusammenarbeit sein. Sie sind nicht unbedingt die dominante Form der Zusammenarbeit. Vielmehr wird das Zusammenarbeiten von Lehrerinnen und Lehrern eher informell über Lob,

⁴⁶ Hargreaves, A.: *changing teachers, changing times*. New York, Columbia University: College Press 1994, 192 f.

Dank, Vorschläge und den Austausch neuer Ideen, die Besprechung von Problemen miteinander, das Übernehmen der Klasse oder das gemeinsame Führen von Elterngesprächen, stattfinden.

Unvorhersagbarkeit

In einer von der Kultur der Zusammenarbeit geprägten Schule haben die Lehrerinnen und Lehrer die Kontrolle über die Projekte, an denen sie arbeiten. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind deshalb schwer vorhersagbar. Dies liegt im Widerspruch zu Vorstellungen von zentraler administrativer Kontrolle über die Prozesse im Schulhaus.

In der Schule zur Erziehungshilfe scheint es selbstverständlicher als in jeder anderen pädagogischen Einrichtung, dass Erziehung und Unterricht eine untrennbare Einheit bilden. Die schulische Sonderung rechtfertigt sich ja gerade erst durch den besonderen Erziehungsbedarf der Kinder und Jugendlichen. Sie benötigen Hilfe, Unterstützung und intensive pädagogische Förderung, um für ihre Probleme mit sich und ihrer Umwelt konstruktive Umgangsweisen zu erlernen. Die Verschränkung von Erziehungs- und Bildungsauftrag in der schulischen Erziehungshilfe auszuweiten und das Ernstnehmen der Subjektivität der Kinder und Jugendlichen scheint das herkömmliche Verständnis schulischer Vermittlungsprozesse zu sprengen. Die Frage stellt sich ‚Können die Lehrkräfte ministerielle Lehrplanvorgaben einhalten und gleichzeitig einen flexiblen und offenen Unterricht planen und durchführen, der den individuellen Lern- und Erziehungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird?‘

Natürlich ist man geneigt, mit einem schnellen Nein auf diese Frage zu antworten. Im Prinzip kann es für diese Anforderungen immer nur Annäherungen geben. Dabei handelt es sich um eine für die Pädagogik konstitutive Spannung zwischen Praxis und Idealität, die ausgehalten werden muss.

Vielleicht antworten Sie auf die oben gestellte Frage etwas einschränkend: „Es wird uns nicht immer gelingen. Aber im Prinzip ist das unser Auftrag, den wir im Rahmen unserer Möglichkeiten erfüllen wollen. Daran arbeiten wir. Dafür tragen wir die Verantwortung.“

In der ersten Untersuchung der Rahmenbedingungen von zehn Schulen mit Ausgleichsklassen in Sachsen-Anhalt⁴⁷, wurde festgestellt, dass in diesen insgesamt nur 33 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiteten. Obwohl sich deren personelle Situation und die Einsatzgebiete in den einzelnen Schulen in den letzten Jahren verändert haben, wird die derzeitige Situation von allen befragten Schulleitungen als defizitär beschrieben. Trotz personalpolitischer und finanzieller Einwände und unterschiedlicher Arbeitsansätze, besteht Einigkeit darüber, dass in Schulen zur Erziehungshilfe dem sozialen Lernen ein besonderer Stellenwert zugemessen werden muss. Zum einen ist es unabdingbar, dass direkt in den Schulen auch Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten, die keine Lehrkräfte sind. Die Schulsozialarbeit muss einen breiten Raum im Alltag der Schule einnehmen, um pädagogische Probleme systematisch bearbeitet zu können.

„Wir verstehen im folgenden unter Schulsozialarbeit sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule – bzw. von Lehrerinnen und Lehrern mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen –, in denen es sich um sozialpädagogisches Handeln am Ort bzw. im Umfeld der Schule handelt.“⁴⁸

Pädagogisches Handeln im Sinne der Schulsozialarbeit ist nicht ausschließlich im Rahmen und Umfeld des Unterrichts möglich. Zum anderen sind kollegiale Konsultationen und Zusammenarbeit im Kollegium unerlässlich, damit jeder seine Kompetenzen in einen gemeinsamen Prozess einbringen kann.⁴⁹

⁴⁷ vgl. Opp, G. u.a.: Zwischenbericht des Projektes „Erfassung struktureller, materieller und personeller Rahmenbedingungen der Schulen mit Ausgleichsklassen in Sachsen-Anhalt, Halle 1998

⁴⁸ Olk, Th. u.a.: Forschungsbericht Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt, Halle 1996, S.68

⁴⁹ Wir sind uns bewusst, daß Schulträger und -verwaltungen unter einem starken Vermittlungsdruck zwischen dem Wünschenswerten und dem Finanzierten stehen. Dennoch sind sie

Wie können Erziehungs- und Bildungsauftrag in einer Schule zur Erziehungshilfe miteinander vereinbart werden?

Warum kann pädagogische Arbeit in einer Schule zur Erziehungshilfe nicht nur von den Lehrkräften geleistet werden?

Gerade die Schulen zur Erziehungshilfe sind, wie eingangs beschrieben, mit ihren spezifischen Situationsbedingungen und Problemlagen so differenz, dass einheitliche Vorgaben eher blockieren, als pädagogisch verantwortbares und verantwortetes Arbeiten unterstützen. Wir plädieren deshalb an dieser Stelle für mehr Autonomie der Schulen, die sowohl Entscheidungen über die Anzahl und den Einsatz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, als auch über die Verfügung von bereitgestellten Ressourcen einschließen sollte. Sozialarbeit in der Schule zur Erziehungshilfe ist ein so breit gefächertes Arbeitsfeld, dass es Teil kollegial verantworteter Schulentwicklungsprozesse sein muss, flexibel Arbeitsschwerpunkte auszuhandeln.

Die Schule zur Erziehungshilfe stellt ein ganz spezielles Angebot im Rahmen einer breiten Maßnahmenpalette dar, um Kinder und Jugendliche zu unterstützen, ihre Schwierigkeiten mit sich und ihrem sozialen Umfeld bewältigen zu können. Zu diesen Problemen gehören neben Leistungsverweigerung oder -versagen auch soziales Verhalten, sowie der Umgang mit Versagungen und Alltagsproblemen. Der Unterricht, auch an einer Schule zur Erziehungshilfe, ist zunächst am Lernen und an der Bewältigung von Lehrstoffen ausgerichtet. Es geht um Wissensvermittlung und Verhaltenserwartungen. Dabei bieten der Unterricht und sein Umfeld (Pausen, Projektvorbereitungen, spezielle Lernhilfen, Hausaufgabenbetreuung usw.) Anlässe für pädagogisch thematisierbare und auswertbare Situationen. Hier haben Lehrerinnen und Lehrer ihr „Feld“ pädagogischer Arbeit, vielfältige Möglichkeiten, aber auch Grenzen.

Das kann aber nicht alles sein, was eine Schule zur Erziehungshilfe zu leisten hat. Der Umgang mit Versagungen, das Einüben von Fähigkeiten im sozialen Miteinander, das Erlernen von Alltagsstrategien, die Gestaltung der eigenen Freizeit, müssen gelernt und reflektiert werden. Dieses kann nicht allein vom Lehrkörper geleistet werden. In einer Schule zur Erziehungshilfe ist es unumgänglich, dass Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlichen professionellen Möglichkeiten und Fähigkeiten in verschiedenen Aufgabenbereichen gleichberechtigt zusammenarbeiten, sich in ihrer Erziehungsarbeit ergänzen und unterstützen.

Jeder Pädagoge/ jede Pädagogin hat verschiedenste Stärken, Interessen und Fähigkeiten, die, wenn sie in ihrer Vielfalt in die Gestaltung schulischen Lebens einbezogen werden, diesem seine ganz besondere Form geben. Es gibt aber auch Unterschiede, die sich aus der Verschiedenheit der Rolle ergeben. Das impliziert Schwerpunkte und Einschränkungen, die in der Reflexion pädagogischer Möglichkeiten zu berücksichtigen sind.

Lehrkräfte sind Spezialisten für die Gestaltung sequenzierter Lernprozessen. Sie strukturieren Lernangebote, evaluieren Erfolge und reflektieren Schwierigkeiten, geben Anregungen und Unterstützung, fördern und bewerten. Dabei unterliegen sie strukturellen Zwängen. Sie können und sollen Schülerinnen und Schülern Partner und Helfer sein. Sie erfahren Probleme und Belastungen ihrer Schülerschaft meist vermittelt über das Verhalten im Unterricht und müssen Hilfe in Anforderungssituationen integrieren, bzw. zusätzliche Angebote bereitstellen.

Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter⁵⁰ haben leichter die Möglichkeit, andere Perspektiven einzunehmen. Ihr Arbeitsfeld ist weniger fest strukturiert, sie können im Sinne einer Nachfrageorientierung individuelle Lebenslagen eher berücksichtigen und unkonventionelle Angebote erproben.⁵¹

Unter dem Sammelbegriff 'pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter' sollen hier alle Pädagoginnen und Pädagogen integriert werden, die unter dem Schwerpunkt sozialen Lernens in der Schule zur Erziehungshilfe tätig sind bzw. sein könnten.

Warum brauchen wir Sozialpädagogik in einer Schule zur Erziehungshilfe?

Was sind Voraussetzungen unterschiedlicher professioneller Möglichkeiten und Fähigkeiten?

an dieser Stelle besonders gefordert, nach Wegen zu suchen, Abhilfe zu schaffen. Veränderungen der Mitarbeiter- und Stundenkontingente dürfen im Interesse der Kinder und Jugendlichen mit erhöhtem Erziehungsbedarf nicht nur unter finanziellen Gesichtspunkten betrachtet werden. Es ist notwendig, in eine Kosten-Nutzenkalkulation auch langfristige Wirkungen mit einzubeziehen. Es geht um Schulentwicklung und diese ist nicht ausschließlich durch die Schulen und nicht ohne Veränderungen der Rahmenbedingungen zu leisten. -siehe s. 66



Wie kann soziales Lernen in der Schule zur Erziehungshilfe organisiert werden ?

Dabei werden

- Erzieherinnen und Erzieher,
- Diplompädagoginnen und -pädagogen,
- Sozialpädagoginnen und -pädagogen,
- Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter,
- Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter (Kunst, Musik, Sport, Handwerk,...),
- Honorarkräfte,
- Praktikantinnen und Praktikanten,
- Zivildienstleistende oder auch
- Absolventinnen und Absolventen eines freiwilligen sozialen Jahres

je nach Kompetenz und Zugang zu den Kindern und Jugendlichen verschiedene Aufgaben ausfüllen können, die Teil eines Aushandlungs- und Reflexionsprozesses sein sollten.⁵² Sowohl im Sinne der Ausrichtung pädagogischer Tätigkeit an den konkreten Problemlagen der Schülerschaft als auch einer internen Professionalisierung erscheint es dabei wenig sinnvoll, den Einsatz als pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Unterricht von der außerunterrichtlichen Arbeit zu trennen.

Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können „Spezialisten für Zusammenarbeit“ sein. Die Möglichkeiten und Formen dieser Zusammenarbeit sind sehr vielseitig und umfassen Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schulverwaltungen, anderen Jugendhilfeangeboten, kulturellen und sozialen Einrichtungen des Umfeldes.⁵³

Zusammenarbeit im Unterricht

Formen der Einzelbetreuung und der Unterrichtsassistenz sind im Unterricht an der Schule zur Erziehungshilfe, im Rahmen der begleitenden Rückführung an die Regelschule oder im Sinne einer besonderen Unterstützung in der integrativen Beschulung möglich. Die spezifische Rolle pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist dabei weniger die der unterstützenden Lehrkraft, als die des Helfers bei individuellen Lernproblemen. Anders als die Lehrkräfte, die den Unterrichtsablauf lenken müssen und dabei alle Kinder ihrer Klasse einbeziehen, Lernangebote geben und deren Erfolg kontrollieren müssen, ist es Aufgabe pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schülern zu helfen, je nach ihren spezifischen Möglichkeiten das Angebotene zu verarbeiten. Da sie dabei nicht der Pflicht unterliegen, Ergebnisse bewerten zu müssen, haben sie auch in der Unterrichtssituation einen anderen Zugang zu den Problemen der Kinder als die Lehrkräfte. So können sich Lehrkräfte und pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Unterricht als gleichberechtigte Partner mit unterschiedlichen Aufgaben ergänzen und haben im Anschluss die Möglichkeit, aus verschiedenen Perspektiven das Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und zu kritisieren. Selbstverständlich ist das kein einfacher Prozess, leicht wird Kritik als gegenseitiger Angriff aufgefasst. Ein solcher kollegialer Arbeitsstil entlastet aber auch die Lehrenden von ihrer Belastung „Einzelkämpfer“ zu sein, alles gleichzeitig „im Griff haben zu müssen“ und ermöglicht gemeinsames Nachdenken über kontinuierliche Arbeit und Veränderungen.

Zusammenarbeit bei schulinternen Aktivitäten

Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können besondere themenzentrierte Angebote machen. Anders als der Unterricht, der für Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, nehmen diese an solchen Veranstaltungen freiwillig teil oder nehmen sie eben nicht an. Das setzt solche Angebote unter einen besonderen Druck. Sie müssen attraktiv sein, damit Schülerinnen und Schüler sich angesprochen

⁵⁰ Wir verzichten bewusst auf die Berufsbezeichnung „Schulsozialarbeiter“, weil sozialpädagogische Arbeit an Schulen zur Erziehungshilfe von Pädagogen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Berufsbezeichnungen geleistet wird.

⁵¹ Vgl. Flösser, G./ Otto H.-U./ Tillmann K.-J.: Schule und Jugendhilfe, Opladen 1996

⁵² vgl. Olk Th. u.a.: Forschungsbericht Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt, Halle 1996, S.310ff

fühlen und einen Teil ihrer Freizeit in der Schule verbringen möchten.

Diese Projekte, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenhilfe- und -betreuung, Workshops, Gesprächsgruppen, Exkursionen und Ausflüge müssen deshalb eingebettet sein in einen Rahmen niederschwelliger Angebote, die die Kinder einladen, sich in den Pausen, vor oder nach dem Unterricht zu treffen, um sich zu unterhalten, Musik zu hören oder zu spielen. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen für sie präsent und erreichbar sein, auch ohne spezielle Angebote oder spezifische Problemlagen Partner des Schulalltags werden, um in besonderen Situationen Zugang zu finden.

Besonders wichtig scheint in diesem Bereich der Zusammenarbeit die Unterstützung von Schüleraktivitäten. Bei dieser Hilfe zur Selbsthilfe nehmen pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Beraterfunktion ein und unterstützen, ohne Eigeninitiativen Kindern zu lenken. Ein solches pädagogisches Herangehen kann Autonomie und soziale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise fördern, eben weil es pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus ihrer anderen Rolle heraus leichter fällt als Lehrkräften, Gesichtspunkte des Lerninteresses oder der Schulordnung zugunsten von „Experimenten“ zurückzustellen. Ein weiterer Schwerpunkt schulinterner Kooperation kann die Organisation von schulinternen Weiterbildungen, Seminaren und Supervisionsangeboten durch pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sein.

Zusammenarbeit in individuellen Problemlagen und im Umfeld schulischer Konfliktsituationen

Soziale Notlagen, individuelle Schwierigkeiten und Leistungsprobleme erfordern die intensive sozialpädagogische Arbeit mit dem einzelnen Kind oder Jugendlichen. Diese individuelle Fallarbeit der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter setzt eine enge Kooperation und den fachlichen Austausch mit allen am Erziehungsprozess Beteiligten voraus.

Konflikte, die Kinder mit den Anforderungen der Schule, mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, mit Lehrkräften haben, die Schwierigkeiten, die sie sich selbst und die sie ihnen bereiten, sind breit gestreut. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in solche emotional aufgeladene und belastete Situationen nicht unmittelbar involviert sind, können Vermittler werden. Dazu müssen sie Moderation bei Problemen anbieten und in manchen Fällen zu Anwälten der Kinder werden. Sie sind Pädagoginnen und Pädagogen, aber keine zusätzlichen Lehrkräfte. Ihre Rolle ermöglicht es, in festgefahrenen Konfliktsituationen Handhabungsangebote zu machen. Ihre Arbeit als „Krisenmanager“ schließt auch ein, dass sie Berater für Lehrkräfte sein können und diese bei Problemen mit Klassen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern unterstützen. Ihre Kompetenz für Konfliktmanagement ergibt sich sowohl aus ihrer spezifischen Ausbildung, als auch aus ihrer Rolle als „dritte Instanz“ in der Schule.



Zusammenarbeit im außerschulischen Bereich

Die außerschulische Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen umfasst

- Hilfen für Schülerinnen und Schüler in ihrem sozialen Umfeld,
- Elternarbeit,
- Unterstützung bei Schulübergängen, bei Berufsfindung und -bewerbung,
- die Kooperation mit Regelschulen und Vorschuleinrichtungen,
- gemeinwesenorientierte Angebote, also die Kooperation mit Vereinen, Betrieben und Institutionen,
- Netzwerkarbeit mit anderen Angeboten der Jugendhilfe und freien Trägern der Jugendarbeit.

⁵³ dazu: Eberle, H.-J.: Unterstützen und Integrieren, Sozialpädagogik in der Schule, Bad Heilbrunn 1985; Tillmann, K.-J. Schulsozialarbeit, München 1982

Schwerpunkte sozialpädagogischen Handelns

Das Repertoire sozialpädagogischer Handlungsmethoden umfasst dabei ein breites Spektrum:

- „die Einzelfallhilfe (individuelle Beratung und Unterstützung, Krisenintervention, individuelle Unterstützung bei Lern- und Leistungsstörungen etc.),
- die Gruppenarbeit (Hausaufgabengruppen, Interessengruppen, Freizeitgruppen, Projektgruppen etc.),
- die Ansätze der Gemeinwesenarbeit (Stadtteilarbeit, soziokulturelle Arbeit) sowie nicht zuletzt
- die Institutionenberatung (Beratung der Institution Schule im Hinblick auf sozialpädagogische Fragen).“⁵⁴

Wie kann kollegiale Kooperation in einer Schule zur Erziehungshilfe organisiert werden?

Die Aufgabenfelder in einer Schule zur Erziehungshilfe sind komplex und ihre Organisation ist differenziert. Nicht alle Pädagoginnen und Pädagogen können ständig kooperieren. Das führt zur Bildung von Gruppen. Diese Gruppenbildungsprozesse sollten im Interesse der Qualitätsentwicklung nicht allein dem Interesse und der Sympathie aneinander und zueinander überlassen werden, sondern im Sinne der Teamentwicklung als Netzwerk zur Selbstorganisation der pädagogischen Arbeit definiert werden.

Dazu noch einmal Schley:

*„Kleine Einheiten sind leistungsfähiger, die Informationswege sind kürzer, die Abstimmungen bilden sich natürlicher ab.“*⁵⁵

Er empfiehlt Teams von 5-7 Pädagoginnen und Pädagogen (Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter)

- wegen der stärkeren Einbindung in Entscheidungen,
- wegen der besseren Verbindlichkeit der Absprachen,
- wegen verantwortlicher Umsetzungen im Team,
- wegen flexiblerer Möglichkeiten zu Korrekturen, Veränderungen und situativen Anpassungen,
- wegen dem größeren Vertrauen und der wachsenden Risikobereitschaft in überschaubaren Einheiten.
- Weil das Feedback persönlicher, wirkungsvoller und annehmbarer wird.
- Weil Teams die Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder weiterentwickeln.
- Weil komplementäre Stärkeergänzung Schwächen Einzelner ausgleichen kann und alle voneinander lernen.⁵⁶

Solche Teams agieren sehr selbständig und flexibel, treffen Absprachen untereinander und vertreten sich gegenseitig. Inhaltlich sind die verschiedensten Teamstrukturen möglich, z.B.

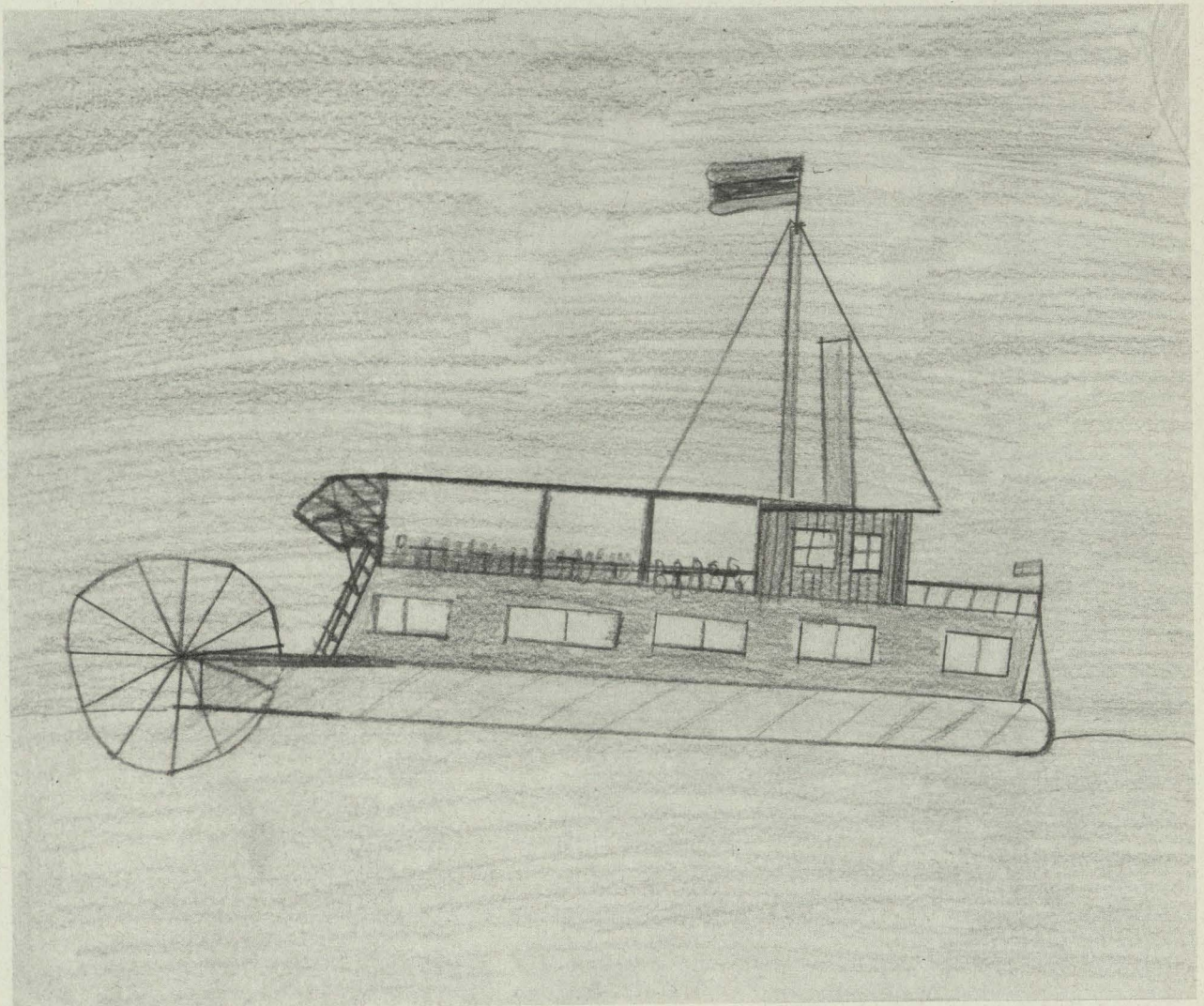
- nach Lerngruppen
- nach Klassenstufen
- nach Art oder Einsatzort in integrativen Förderangeboten
- nach Erziehungsschwerpunkten
- nach Lehrgebieten
- nach Konzeptschwerpunkten
- nach Entwicklungsschwerpunkten
- nach Problemfeldern

⁵⁴ Olk Th. u.a.: Forschungsbericht Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt, Halle 1996, S.313

⁵⁵ Schley, W.: Systemberatung und Organisationsentwicklung, 1997, S.150

⁵⁶ Vgl. Rollen im Team

Im Rahmen der Schulorganisation bilden viele kleine Teams eine große Einheit. Deshalb sollte auch die Koordination der Teams organisiert sein. Je nach Größe der Schule zur Erziehungshilfe können verschiedene Ebenen eingezogen werden, die die pädagogische Arbeit der Teams koordinieren und aufeinander abstimmen.



„Unsere Klassenfahrt nach Arendsee“

Zeichnung von Rene W., 5. Klasse
zum Thema: Was mir an der Schule am besten gefällt.

Arbeitsfelder in der schulischen Erziehungshilfe

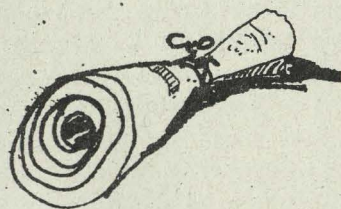
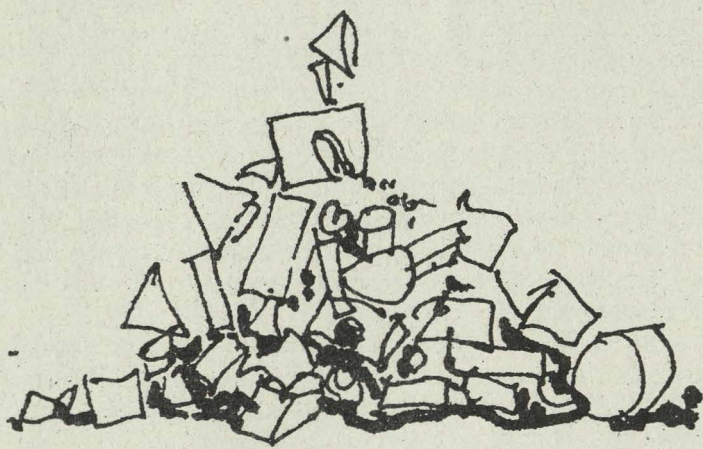
Wir haben alles vorbereitet. Das war nicht einfach. Wir haben unterschiedliche Meinungen und Ansichten über das, was in unserem Haus ist und das was sein soll. Wir haben uns gestritten, aber wir haben es geschafft, einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. Das war manchmal zum verzweifeln, aber es hat auch Spaß gemacht. Irgendwie war das wie der erste frische Frühlingswind, der durch unsere Fenster kommt. Wir sollten uns vielleicht öfter solche Stunden gönnen... Aber jetzt beginnen wir den Gang durch unser Haus und das Gelände. Wir schauen nach, ob das, was wir sehen, so ist, wie wir es uns vorstellen und wenn es nicht so ist, wollen wir anschließend gemeinsam überlegen, was wir tun können, um unsere Wünsche zu verwirklichen...

Welche Zimmer gefallen uns und warum?

Was wollen wir renovieren?

Welche Zimmer wollen wir anbauen?

Was machen wir in unserem Garten?



Diagnostik

Wozu dient Diagnostik?

Das eigentliche Ziel von Diagnostik ist das Sammeln von Informationen, die für schulische Entscheidungen benötigt werden. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um die Beantwortung von vier Fragebereichen:

- Besteht für ein bestimmtes Kind überhaupt besonderer Förderbedarf?
 - Wenn ja, welche Auffälligkeiten dominieren im Erscheinungsbild?
 - Was sind mögliche Auslöser und Ursachen für die Auffälligkeiten?
 - Über welche Fähigkeiten verfügt die Schülerin/ der Schüler?
 - und schließlich: Hatten die eingeleiteten Fördermaßnahmen Erfolg?
- Dabei basieren die folgenden Ausführungen auf der Definition von Gefühls- und Verhaltensstörungen, die bereits im Kapitel 2 besprochen wurde.

Beispiel. 1:

Steffen, 8 Jahre alt, wird von seinem Klassenlehrer als „verhaltensauffällig und konzentrationsgestört“ zur Begutachtung empfohlen. Für die Diagnostizierenden stellt sich nun zunächst die Frage, ob die Einschätzungen des Klassenlehrers zutreffend sind.

Steffen macht im Gespräch mit der Sonderschullehrerin einen kooperativen und aufgeweckten Eindruck, provoziert aber gerne durch obszöne Ausdrücke und verlangt andauernd Begründungen für die an ihn gerichteten Aufforderungen (die er dann jedoch ausführt). Die Auswertung des vom Lehrer ausgefüllten SVS-Fragebogens⁵⁷, auf dem Lehrkräfte Verhaltensmerkmale von Schülerinnen und Schülern über einen Zeitraum von vier Wochen einschätzen, ergibt, dass Steffen im Vergleich zu seinen Altersgenossen keine auffälligen Verhaltensabweichungen zeigt. Die von der Sonderschullehrerin im Gespräch mit den Eltern gesammelten Informationen reichen ebenfalls nicht aus, um die diagnostischen Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens oder eine Aufmerksamkeitsstörung gemäß DSM IV oder ICD 10⁵⁸ zu erfüllen.

Die Eltern schildern ihn als „nervig mit seiner Fragerei“ und berichten von gewissen Schwierigkeiten, seine Hausaufgaben am Stück zu Ende zu bringen. Gravierende Erziehungsprobleme gibt es aber ihren Auskünften zufolge nicht. Steffen selbst berichtet bereitwillig, dass es ihm schwerfällt, bei den Schulaufgaben oder im Unterricht bei der Sache zu bleiben. Er sagt jedoch, dass er zu dem Lehrer, der ihn zur Begutachtung empfohlen hat, ein schlechtes Verhältnis habe und sich von ihm ungerecht behandelt fühle.

Somit lässt sich die Hypothese, Steffen sei verhaltensgestört, nicht aufrechterhalten. Anhand der Ergebnisse des Konzentrationstests d2⁵⁹ lässt sich Steffen als ein Kind mit zwar relativ niedrigem, aber durchaus durchschnittlichem Konzentrationsvermögen charakterisieren.

Da die bisherigen Ergebnisse eine Diagnose von Verhaltenstörungen nicht stützen, und auch die Befunde zur Konzentration nicht zur Annahme eines gravierenden Defizits berechtigen, das spezielle Fördermaßnahmen erforderlich machen würde, lehnt die Sonderschullehrerin in ihrem Gutachten die Aufnahme an eine Sonderschule ab.

Die Diskrepanz zwischen der Verhaltensbewertung des Klassenlehrers und den Ergebnissen der Begutachtung lassen sich möglicherweise durch die Annahme erklären, dass er sich durch Steffen überfordert fühlt und aus diesem Grund seine persönlichen, subjektiven Kriterien für „Verhaltensauffälligkeiten“ eine relativ niedrige Schwelle haben. Der Lehrer lehnt jedoch ein klärendes Gespräch ab.

⁵⁷ Fingerle, M. & Mutzeck, W.: SVS - Die Entwicklung eines Screening-Instruments für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich. Sonderpädagogik 1996 (26) 180-193.

⁵⁸ DSM IV: Diagnostisches und Statistisches Manual (Saß, H., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M.: Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen. DSM-IV. Göttingen 1996) ICD 10: International Classification of Diseases (Weltgesundheitsorganisation). Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V (F) / Klinisch- diagnostische Leitlinien.



Die Diagnose von Gefühls- und Verhaltensstörungen erschöpft sich aber keineswegs in der Feststellung, ob ein Kind an eine Schule zur Erziehungshilfe kommt oder nicht. Es handelt sich im Gegenteil um einen fortlaufenden Prozess, um eine strukturierte Abfolge einzelner Diagnoseschritte mit jeweils eigener Vorgehensweise und z.T. eigenen Verfahren, der sich über die gesamte Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler erstreckt.

Technisch gesprochen, handelt es sich um eine Art diagnostisches Programm mit einer für Sonderschulen spezifischen Mischung aus diagnostischen Fragestellungen, Vorgehensweisen und Methoden. Die Elemente dieses im Folgenden als förderdiagnostisches Programm (FÖPRO) bezeichneten diagnostischen Vorgehens sind der allgemeinen psychologischen und schulischen Diagnostik entnommen und spiegeln die Entwicklungen wider, die auf diesem Feld in den letzten Jahren stattgefunden haben⁶⁰. Wesentliche Bestimmungsmerkmale des förderdiagnostischen Programms sind im kombinierten Einsatz von status- und prozessdiagnostischen Zielsetzungen, adaptiven Strategien, der Annahme einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive und der wechselseitigen Verzahnung, der Integration von Diagnostik und Erziehungsplanung zu sehen.

Das förderdiagnostische Programm gliedert sich in drei Phasen:

- die Eingangsdiagnostik (Statusdiagnostik),
- die eingehende Diagnostik der Bedürfnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften eines aufgenommenen Kindes, seiner Umwelt und seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt (Statusdiagnostik II), und schließlich
- das Sammeln von Informationen über das Wechselspiel zwischen dem Schüler/ der Schülerin und seiner/ ihrer Umwelt, bzw. regelmäßige Einschätzungen seiner/ ihrer Entwicklung (Prozessdiagnostik).

Die Phasen 2 und 3 entsprechen einer Förderdiagnostik im engeren Sinne des Wortes, da sie u.a. dazu eingesetzt werden, die spezifischen Erziehungsmaßnahmen auszuwählen, die Schülerinnen und Schüler benötigen.

Aus praktischen Gründen liegt es nahe, den Umfang zu erstellender Gutachten an den jeweiligen Abschnitt des diagnostischen Prozesses anzupassen. So lassen sich die Befunde der Eingangsdiagnostik relativ übersichtlich zusammenfassen. Die in den Phasen 2 und 3 zu sammelnden Informationen (das eigentliche Fördergutachten) lassen sich hingegen kaum auf eine oder zwei Seiten komprimieren. Während es in der pädagogischen Ausbildung aus didaktischen Gründen unumgänglich ist, Studierende ausführliche Fördergutachten erstellen zu lassen, lässt der Schulalltag häufig keine Zeit, über jedes Kind ein Fördergutachten zu schreiben, das allen formalen Anforderungen genügen würde. Soll Diagnostik jedoch einen Sinn haben, ist es aber notwendig, ihre Ergebnisse zu dokumentieren und auf diese Weise, z.B. auch für das Kollegium in Fallkonferenzen, nachvollziehbar zu machen.

Im Rahmen von diagnostischen Tätigkeiten muss man sich vor Augen halten, dass sowohl zu Beginn als auch während des ganzen diagnostischen Prozesses immer wieder vorläufige Annahmen und Vermutungen (Hypothesen) formuliert werden, über deren Richtigkeit erst anhand der gesammelten Informationen entschieden werden kann. Wie Beispiel 1 zeigt, steht eine Hypothese bereits am Anfang der Eingangsdiagnostik, ja, sie ist genaugenommen sogar Anlass der Begutachtung. Aber auch nach der Aufnahme in eine Förderschule versucht die diagnostizierende Lehrkraft aufgrund der ihr zur Verfügung stehenden Informationen, Vermutungen über denkbare Ursachen für das kindliche Erleben und Verhalten oder über geeignete Fördermaßnahmen zu formulieren (z.B. Aussagen des Stils „Es könnte sein dass Schülerin A das Verhalten X aufgrund von Y zeigt“ oder „Ein Sozialtraining könnte die Defizite von Schüler Z kompensieren“). Diese Hypothesen sind keineswegs als unabänderliche Schlussfolgerungen anzusehen, sondern unterliegen im Grunde einem fortdauernden Anpassungs- und Reformulierungsprozess.

Welche Bedeutung haben die Phasen der Förderdiagnostik?

Bern 1993.

Bei diesen Verfahren handelt es sich um Kriterienkataloge für psychische Störungen, auch für Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter.

⁵⁹ Brickenkamp, R.: Test d2 Aufmerksamkeits-Belastungs-Test. Göttingen 1981.

⁶⁰ siehe z.B. Jäger R. S., & Petermann, F. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik. 3. Aufl.,

Beispiel 2:

Achim, 9 Jahre alt, wurde aufgrund massiver Verhaltensprobleme in eine Schule zur Erziehungshilfe aufgenommen. Es besteht der Verdacht, dass Achim unter einer hyperkinetischen Störung leidet [Hypothese 1].

Die Eingangsdiagnostik (Statusdiagnostik I) ergab eine überdurchschnittliche Aggressivität und Störungen des Sozialverhaltens sowie das Vorliegen einer hyperkinetischen Störung. Ein adaptiver Intelligenztest (AID) führt zum Ergebnis, dass Achim zwar große Schwankungen in den Einzeltests zeigt, dass sein intellektuelles Potential jedoch eigentlich zu groß ist, als dass eine Aufnahme an eine Schule für Lernbehinderte gerechtfertigt wäre. Zusammen mit seinen Verhaltensschwierigkeiten ergibt sich daraus die Empfehlung, Achim an einer Schule zur Erziehungshilfe aufzunehmen. Die Hypothese [1] wurde also bestätigt und präzisiert.

(Statusdiagnostik II): Im Elterninterview stellte sich weiterhin heraus, dass Achim bei der Geburt seines kleinen Bruders vor zwei Jahren nachts einzunässen begann. Zu diesem Zeitpunkt verließ der Vater die Familie, z.Zt. lebt die Mutter mit ihren Kindern allein und verdient sich ihren Lebensunterhalt als Produktionshelferin. Ihre im gleichen Haushalt lebende Mutter kümmert sich zwar um die Kinder, ist mit Achim jedoch ebenso überfordert wie die Mutter. Sie schildert ihn als aggressiv und unbeherrscht. Im Klassenverband bietet sich ein ähnliches Bild. Achim ist zwar an Kontakten mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern interessiert, rastet aber beim kleinsten Anlass aus, wodurch er nach und nach sozial isoliert wird. Auch gegenüber den Lehrkräften verhält er sich aggressiv und trotzig. Seine Leistungen lassen aufgrund seiner niedrigen Aufmerksamkeitsspanne stark zu wünschen übrig. Er bleibt nur bei der Sache, wenn er ständig beaufsichtigt wird. Andererseits hat er ausgeprägte musische Interessen, wo er z.B. im Kunsterziehungsunterricht viel Kreativität zeigt. Abgesehen von seiner Impulsivität scheint er meistens recht positiv gestimmt zu sein und kommt über viele Enttäuschungen relativ schnell hinweg. Anzeichen für Depressivität oder Ängstlichkeit zeigt er nicht.

Aufgrund seines hyperkinetischen Syndroms werden für Achim einfache und strukturierte Lernmaßnahmen eingeleitet. Für seine Verhaltensprobleme einigt man sich auf ein Programm, das mit positiven und negativen Sanktionen arbeitet (Hypothesen 2 und 3). Hierbei handelt es sich nicht um Hypothesen über die Symptomatik oder die Entstehungsbedingungen der Störung. Wiederum geht es um Hypothesen, denn es wird angenommen, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen dazu geeignet sind, Achims Defizite zu kompensieren. Ob diese Annahme stimmt, muss sich erst praktisch erweisen.

(Prozessdiagnostik): Nach einigen Wochen stellt sich heraus, dass Achim zwar von dem strukturierten Unterricht zunächst profitiert, dass sich aber sein Sozialverhalten wenig ändert und schließlich auch seine Lernfortschritte wieder nachlassen. In Gesprächen zeigt er Einsicht in seine Probleme, sagt aber auch, dass er „halt nichts dagegen machen könne, immer wütend zu werden“ und dass es „fies sei, immer auf ihm herumzuhacken“. Er versteht auch nicht so recht, warum er immer Schwierigkeiten mit anderen hat und warum die anderen ihn so schlecht behandeln. Außer den Kunsterziehungsunterricht findet er alle Fächer langweilig und „doof“.

Die Lehrerin kommt zum Schluss, dass das zentrale Problem von Achim in seiner mangelnden Impulskontrolle zu sehen ist. Sie vermutet, dass dieses Problem im Verein mit Achims niedriger Aufmerksamkeitsspanne dazu geführt hat, dass er Verhaltensweisen entwickelt hat, mit denen er sich zwar kurzfristig durchsetzen kann, deren langfristige (soziale) Konsequenzen er jedoch nicht durchschauen kann. Während er sich in seiner Familie durch sein Verhalten noch die Aufmerksamkeit seiner Mutter und seiner Großmutter sichern konnte, bricht er damit ein,

als er in die Schule kommt. Hier zeitigt sein Verhalten Folgeprobleme, die er nicht mehr kontrollieren kann, was durch sein Schulversagen noch verschlimmert wird. Aus diesem Grund sind die bisherigen Versuche, sein Verhalten allein mit Hilfe von Sanktionen zu ändern, wenig erfolgversprechend, da sie für Achim die Reaktionen seiner Umwelt nicht verstehbar machen (Hypothese 4).

Die Lehrerin beschließt in Absprache mit ihrem Kollegium, für Achim nicht nur die Maßnahmen zur Reizreduktion und stärkeren Strukturierung des Unterrichts beizubehalten, sondern diese Richtlinien auch auf sein Sozialverhalten auszudehnen (Hypothese 5).

Anstatt nur mit Sanktionen zu arbeiten, sollen ihm klare Verhaltensmaßgaben gemacht werden und es soll ihm klar und ohne ihn abzuwerten, erläutert werden, was der Grund für die Maßgaben, bzw. die Sanktionen ist. Außerdem beschließt sie, Rollenspiele als Unterrichtselemente einzuführen, wovon nicht nur Achim, sondern auch ihre anderen Schülerinnen und Schüler profitieren könnten (Hypothese 6). Eine Einbindung solcher Elemente in den Kunsterziehungsunterricht wäre zwar unter motivationalen Gesichtspunkten vielversprechend, lässt sich aber aus inhaltlichen und organisatorischen Gründen nicht durchführen.

Evaluation: Nach einem Jahr sind Achims Aggressionen zwar noch vorhanden, doch treten sie seltener auf und sein Verhalten ist durch die Rollenspiele vor allem wesentlich durchschaubarer und berechenbarer geworden, sowohl für ihn als auch für seine Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrkräfte. Er verfügt nun über ein besseres Verständnis für das Verhalten seiner Umwelt und auch in Ansätzen über ein erweitertes Verhaltensrepertoire. Auch seine Schulleistungen haben sich gegen Ende des Jahres wieder verbessert.

Je nachdem, ob die Hypothesen über die im Laufe des Schuljahrs mit dem Kind gemachten Erfahrungen und seinem gezeigten Verhalten übereinstimmen oder nicht, werden sie beibehalten oder dem neu gewonnenen Wissen über den Schüler/ die Schülerin angepasst. In dieser Einstellung spiegelt sich nicht nur die allgemeine wissenschaftstheoretische Orientierung des förderdiagnostischen Programms wider, sondern insbesondere auch die Akzeptanz der unvermeidbaren Subjektivität diagnostischer Aussagen. Denn es ist im allgemeinen davon auszugehen, dass nicht alle der Eindrücke, die man von einem Kind und seinem Erleben hat, im strengen Sinne als objektiv angesehen werden können. Sie sind vielmehr das Ergebnis von Überlegungen und Vorannahmen, die sozusagen im Blickfeld der Lehrkraft stattfinden, und im Prinzip auch immer Raum für Fehleinschätzungen lassen.

Das Ziel des FÖPRO ist es, für einen Schüler/ eine Schülerin zunächst die geeignetste Schulform auszuwählen und im Anschluss daran Informationen zu sammeln, um einen auf die spezifischen Bedürfnisse und Eigenschaften des Kindes abgestimmten Erziehungsplan entwickeln zu können.

Zur Beantwortung der eingangs aufgeführten Fragestellungen stehen eine Reihe von Methoden zur Verfügung, die von Interviews bis zu standardisierten Tests reichen. Die Vielfalt der Verfahren ist für Praktiker oft verwirrend und schwer zu durchschauen, doch eine eingehende Behandlung aller Verfahren mit Anwendungsempfehlungen verbietet sich hier schon aus Platzgründen. Hinweise darüber, welche Verfahren zur Verfügung stehen, liefern Verlagskataloge und die einschlägige Fachliteratur⁶¹. Falls möglich, sollte bei der Auswahl auf die Hilfe von Fachleuten zurückgegriffen werden, denn die Eignung eines Verfahrens für die Erfassung von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen ist nicht immer leicht zu beurteilen.

Generell lässt sich jedoch sagen, dass es weder erfolgversprechend ist, sich allein auf ein einziges Interview zu verlassen noch ein Übermaß an Tests einzusetzen. Am günstigsten dürfte eine Mischung verschiedener diagnostischer Erhebungsmethoden sein, die dem jeweiligen Abschnitt des diagnostischen Prozesses angemessen ist.

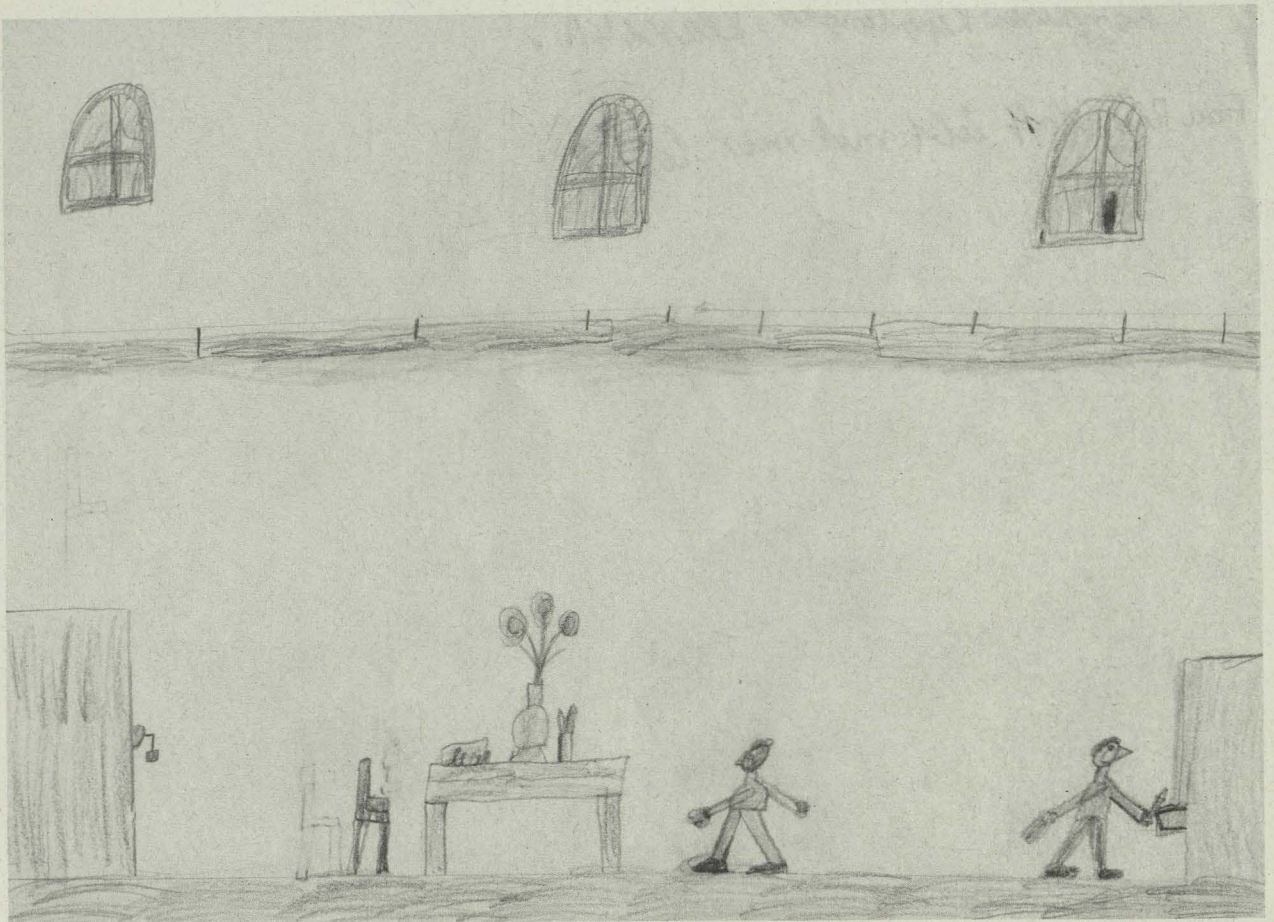


*Gibt es objektive
Verhaltenseinschätzungen?*

⁶¹ z.B. Brickenkamp, R. (Hrsg.): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen 1997.

Boerner, K.: Das Psychologische Gutachten. Weinheim 1995.

Günstig ist auch Interviewtechniken und standardisierte Verfahren (Fragebogen und Tests) miteinander kombinieren sollte, da Tests in der Regel die bessere Zuverlässigkeit bieten, Interviewtechniken hingegen die größere Breite der Information sowie die Möglichkeit der besseren Anpassung an den Gesprächspartner/ die -partnerin und die Situation. Es handelt sich also weniger um gegensätzliche, als vielmehr um sich gegenseitig ergänzende Verfahren. Die Ergebnisse der einzelnen diagnostischen Schritte sind ausreichend zu dokumentieren, da sie die Grundlage des Gutachtens bilden. Es muss für Leser und Leserinnen nachvollziehbar sein, wie Begutachtende zu ihren Schlüssen kamen.



„ Frau R. übt mit mir lesen.“

Zeichnung von Franziska K., 4. Klasse
zum Thema: Was mir an der Schule am besten gefällt

1. Eingangsdiagnostische Phase

Phase 1 - Statusdiagnostik I

Das Standardverfahren für die Eingangsdiagnostik ist das Interview. In Gesprächen mit den Eltern, dem Kind und dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin werden systematisch die Informationen erhoben, die benötigt werden,

- um die Frage nach der Aufnahme an eine Förderschule zu beantworten und
- um einen Überblick über die bisherige Biographie des Kindes zu erhalten.

Punkt (2) fällt eigentlich in die zweite Phase des förderdiagnostischen Programms, es bietet sich aber aus offensichtlichen Gründen an, diese Informationen im gleichen Gespräch zu erheben.

Aus praktischen Gründen empfiehlt es sich auch, zur Beantwortung der Eingangsfrage vorab ein sogenanntes Screening-Verfahren einzusetzen.

Als Screening-Verfahren bezeichnet man Fragebögen, die

- auch von Laien ausgefüllt werden können,
- verhältnismäßig wenig Zeit zum Ausfüllen und Auswerten benötigen,
- aber dennoch die wesentlichen Informationen für eine vorläufige Beantwortung der Frage nach speziellem Förderbedarf bereitstellen.

Solche Fragebögen (z.B. die TRF⁶², die CBCL⁶³, oder das SVS) bestehen im Grunde aus einer Auflistung von Verhaltensauffälligkeiten, die von Eltern und/oder Regelschullehrkräfte danach beurteilt werden, ob und in welcher Schwere (bzw. Häufigkeit) sie beim Kind zu beobachten sind. Die Antworten auf die einzelnen Fragen, die als Zahlen vorliegen, werden addiert und die resultierende Summe mit Normwerten verglichen. Im Vergleich mit den Ergebnissen anderer Kinder gleichen Alters und gleichen Geschlechts zeigt sich, ob das Verhalten des zu begutachtenden Schülers /der Schülerin überhaupt als überdurchschnittlich auffällig bezeichnet werden kann. Erst wenn dies der Fall ist, besteht Veranlassung, ein Begutachtungsverfahren einzuleiten. Da die Fragebögen bereits vorab an Lehrkräfte und Eltern ausgegeben werden können, stellen sie eine Zeitersparnis für die begutachtenden Sonderschullehrerinnen und -lehrer dar, denen dann lediglich die Auswertung obliegt. Zusätzlich bieten die Screening-Verfahren bereits eine erste Übersicht über Art und Schwere eventuell vorliegender Symptome, die als Grundlage für das nun durchzuführende Interview mit Kind, Eltern und Lehrkraft dienen kann.

Besteht keine Möglichkeit, ein Screening-Verfahren einzusetzen, muss sich die Eingangsdiagnostik allein auf Interviews stützen.

Eine umfassendere Diagnoseform stellt die Ergänzung der erwähnten Verfahren mit einer Verhaltensbeobachtung in der Regelschule dar. Sie ist zwar aus organisatorischen Gründen eher die Ausnahme, ist jedoch z.B. ein Verfahren der Wahl, wenn die einzelnen Informationsquellen, z.B. Screening, Aussagen des Kindes und seiner Eltern und Pädagogenaussagen gravierende Diskrepanzen aufweisen. Darüberhinaus existieren in der Fachliteratur Zusammenstellungen diagnostischer Kriterien (z.B. DSM IV, ICD 10) für eventuell vorliegende spezifische kinder- und jugendpsychiatrische Störungsbilder (sog. Syndrome). Es ist zwar eindeutig nicht die Aufgabe der von Lehrkräften durchzuführenden schulischen Eingangsdiagnostik, psychiatrische Diagnosen zu vergeben, die Kenntnis dieser Diagnosekriterien ist aber dennoch nützlich. Sie wurden entwickelt, um die Diagnose von Störungen zu vereinheitlichen und stellen daher einen Bezugsrahmen dar, der in Zweifelsfällen als Entscheidungshilfe herangezogen werden kann.

Zur Beantwortung der Frage, welche Schulform wahrscheinlich die geeignetste ist, ist es in Zweifelsfällen oft notwendig, mit Hilfe von Tests Informationen über Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit eines Kindes zu erheben. Für Auskünfte über

Welche diagnostischen Verfahren können bzw. sollten verwendet werden?

⁶² Döpfner, M. & Melchers, P.: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen - TRF. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik 1993.

⁶³ Döpfner, M., Schmeck, K. & Berner, W.: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen - CBCL 4-18. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik 1994.

die Intelligenz steht z.B. der adaptive Intelligenztest AID⁶⁴ zur Verfügung, zur Einschätzung der Konzentrationsfähigkeit z.B. der KT⁶⁵. Der Einsatz solcher Testverfahren setzt allerdings Erfahrung und Hintergrundwissen voraus, so dass vorab zu klären ist, wer diese Verfahren durchführen kann.

2. Förderdiagnostischer Abschnitt

Phase 2- Statusdiagnostik II



Wird die Eingangsfragestellung bejaht, beginnen die nächsten Schritte des diagnostischen Programms, die eigentliche Förderdiagnostik, die sich im Grunde genommen über die gesamte Schullaufbahn erstreckt.

Den Einstieg dazu bilden Interviews mit den Eltern, dem betroffenen Kind, Rückfragen bei den Lehrkräften, u. U. auch Verhaltensbeobachtungen, in denen nun nicht mehr nur der Schweregrad der Auffälligkeiten abgeklärt wird, sondern eine Reihe allgemeiner und problemspezifischer Informationen erhoben werden.

Das Ziel der weiteren Gespräche besteht darin, Informationen zu gewinnen, die dazu geeignet sind, einen Erziehungsplan zu entwickeln, bzw., sich für spezielle Fördermaßnahmen (z.B. Training des Sozialverhaltens, der Gefühlswahrnehmung, etc.) zu entscheiden. Dabei kann an eventuell bereits gewonnene Informationen bezüglich der Vorgeschichte der Kinder usw., angeknüpft werden.

Aus der hier zugrundegelegten Definition von Gefühls- und Verhaltensstörungen ergeben sich vier Verhaltens- und Fähigkeitsbereiche, die im Rahmen der Erziehungsplanung als Erziehungsziele angesehen werden können und daher auch für den förderdiagnostischen Teil des FÖPRO herausragende Bedeutung besitzen. Dabei handelt es sich im Einzelnen um die Bereiche

- schulische Leistungen,
- soziale Fähigkeiten (z.B. Konfliktbewältigung, Umgang mit anderen),
- persönliche Fähigkeiten (z.B. Umgang mit Belastungen, intellektuelle Fähigkeiten).
- Insbesondere bei Jugendlichen kommt dazu der Bereich der berufsqualifizierenden Fähigkeiten.

Es ist unerlässlich, sich während der Informationssammlung und -bewertung vor Augen zu halten, dass Gefühls- und Verhaltensstörungen aus einem Zusammenspiel von Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt entstehen, und es deswegen wenig Sinn macht, die Ursache für das Fehlverhalten allein im Kind zu suchen (systemisch-ökologische Perspektive). Daher ist es auch wichtig, Informationen aus den verschiedenen Lebensumwelten des Kindes zu erheben und miteinander zu vergleichen, sowie - wenn möglich - Verhaltensbeobachtungen in verschiedenen Kontexten durchzuführen. Der methodische Schwerpunkt liegt auf Gesprächen und Verhaltensbeobachtungen, die durch Fragebogen und Tests ergänzt und objektiviert werden können: Die momentan zur Verfügung stehenden Persönlichkeitstests und -fragebögen sind jedoch nicht immer dazu geeignet, Verhaltensursachen aufzuzeigen, die konkret genug sind, um aus ihnen Erziehungsmaßnahmen ableiten zu können. Eine Ausnahme bilden aber beispielsweise Tests wie der Attributionsstilfragebogen⁶⁶, mit dessen Hilfe man herausfinden kann, ob ein Kind die Ursachen für Fehler in unangemessener Weise bei sich selbst sucht, auch wenn es die fraglichen Vorgänge objektiv gar nicht beeinflussen konnte. Solche Fehlattritionen können mit gezielten Trainingsprogrammen angegangen werden.

Die zur Beantwortung dieser Fragen nötigen Informationen beziehen sich auf die Lebensgeschichte des Kindes, seinen Entwicklungsverlauf und sein Verhalten in seinen verschiedenen Lebensumwelten (Familie, Freundschaften, Schule). Insbe-

⁶⁴ Kubinger, K. D. & Wurst, E.: Adaptives Intelligenz Diagnostikum (AID). Göttingen 1988

⁶⁵ Heck-Möhling, R.: Konzentrationstest für 3. und 4. Klassen (KT 3-4). Göttingen. Hogrefe.

⁶⁶ Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ). Göttingen. Hogrefe.

sondere sollten auch Informationen über schulische und persönliche Fähigkeiten, und über den sozialen und emotionalen Bereich erhoben werden.

Die einzelnen Fragebereiche des Interviews ergeben sich im Prinzip unmittelbar aus der weiter oben dargestellten Definition der Gefühls- und Verhaltensstörungen. Im Interview (auch Anamnese genannt) werden die notwendigen Informationen erhoben. Für solche Interviews gelten u.a. zwei nicht immer leicht miteinander zu vereinbarende Qualitätsansprüche. Einerseits ist es nötig, sie in einer Gesprächsatmosphäre stattfinden zu lassen, in der das Gegenüber akzeptiert und ihm Vertrauen eingeflößt wird, was für eine mehr oder weniger freie Gesprächsführung spricht und gegen das bloße mechanische Abhaken einer Fragenliste. Andererseits darf der/ die Interviewende aber auch nicht wesentliche Informationen übersehen oder suggestive Formulierungen verwenden, was wiederum zumindest für die Verwendung von vorformulierten Gedächtnisstützen spricht. Der offenkundige Widerspruch lässt sich im wesentlichen weniger durch reine Technik lösen als vielmehr durch Übung. Als allgemeine Empfehlung lässt sich aber sagen, dass man sich zu Anfang seiner diagnostischen Tätigkeit durchaus auf vorformulierte Interview-Leitfäden und Fragenkataloge stützen sollte. Mit zunehmender Übung kann man dann auf Interview-Leitfäden zurückgreifen, die lediglich die allgemeinen Ziele der Fragen beinhalten, oder ganz auf Leitfäden verzichten. Die Fachliteratur bietet bereits einige Interview-Leitfäden an, doch besteht hier noch ein gewisser Entwicklungsbedarf (z.B. Anamnestischer Elternfragebogen, DIPS⁶⁷).

Gerade bei diagnostischen Interviews oder bei Verhaltensbeobachtungen ist es notwendig, die bereits weiter oben erwähnte konstruktivistische Perspektive einzunehmen, derzufolge die „Objektivität“ einer Information oder eines diagnostischen Urteils nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Interviews sind nicht nur ein dem Informationsaustausch dienendes, wechselseitiges Frage-und-Antwortspiel, sondern in ihrem Kern konstruierende Vorgänge, in denen die am Gespräch teilnehmenden die Absichten und Eigenschaften ihres Gegenübers zu erraten versuchen. Das trifft nicht nur für den Diagnostiker/ die Diagnostikerin, sondern auch für die Befragten zu, und auf beiden Seiten kann der Prozess durch uneingestandene im Hintergrund stehende Vorannahmen oder Motive kompliziert werden.

Als eine Gegenversicherung kann man beispielsweise eine dritte Person hinzuziehen, die sich entweder aufgrund einer Aufzeichnung des Gesprächs ein unabhängiges Urteil bildet, oder dem Gespräch direkt beiwohnt (die Aufzeichnung bedarf in jedem Fall der Zustimmung der interviewten Person oder der Erziehungsberechtigten). Es empfiehlt sich generell, diagnostische Urteile im Team zu fällen und zu besprechen, um Fehlerquellen zu verringern.

Man kann auch keineswegs grundsätzlich davon ausgehen, dass Eltern, Lehrkräfte oder andere Erwachsene durchweg realistischere, „richtigere“ Einschätzungen der Persönlichkeit und der Potentiale eines Kindes liefern können, als das Kind selbst. Es gibt mindestens einen wichtigen diagnostischen Bereich, in dem die alleinige Berücksichtigung der Urteile von Erwachsenen irreführend sein kann: das Selbstkonzept eines Kindes.

Unter dem Selbstkonzept versteht man das Bild, das ein Mensch von sich selbst hat, die Eigenschaften und Fähigkeiten, die er sich selbst zuschreibt.

Die Forschung zeigt deutlich, dass auch gut angepasste und psychisch unauffällige Erwachsene mit hohem Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen dazu tendieren, ihre Fähigkeiten und Eigenschaften etwas zu überschätzen, sich also genau genommen unrealistisch einzuschätzen. Diese Überschätzung motiviert sie aber dazu, sich auch neuen und unbekannteren Situationen und Herausforderungen zu stellen, ist also letztendlich durchaus sinnvoll. Andererseits besitzen Kinder und Erwachsene die Tendenz, Beurteilungen, die nicht ihrer Selbstsicht entsprechen, mit ausgeprägter Skepsis zu betrachten.

⁶⁷ Deegener, G. Anamnestischer Elternfragebogen. Göttingen: Hogrefe; Unnewehr, S., Schneider, S. & Margraf, J. Diagnostisches Interview bei psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen (Kinder-DIPS). Göttingen: Hogrefe

Beispiel 3:

Stellen wir uns z.B. ein Kind vor, das zwar davon überzeugt ist, mit allem klar zu kommen, das aber von seinen Eltern und Erziehern keineswegs als so erfolgreich geschildert wird. Aus diagnostischer Sicht wäre dann - in einer Gegenüberstellung der verschiedenen Aussagen - von einem positiven, aber unrealistischen Selbstkonzept zu sprechen.

Es macht nun aber wenig Sinn, diesem Kind jedesmal, wenn es aufgrund seiner Selbstüberschätzung an einer Aufgabe scheitert, vor Augen zu führen, dass es „in Wirklichkeit ja gar nicht so toll ist, wie es immer tut“ und zu erwarten, dass es dadurch irgendwann „zur Einsicht kommt“. Aufgrund der Neigung, nicht zum Selbstbild passende Informationen eher abzulehnen, ist es nicht sehr wahrscheinlich, dass es zu irgendeiner „Einsicht“ kommen wird. Und auch wenn das Kind tatsächlich irgendwann die „richtige“ Meinung seiner Eltern und Lehrkräfte teilen sollte, stünde es damit nur vor dem gravierenden Problem, sich selbst als etwas ganz anderes, schwer zu Akzeptierendes begreifen zu müssen.

Stattdessen wäre es angebracht, das in ihm vorhandene Potential, das die positive Selbstsicht tatsächlich darstellt, zu akzeptieren und ihm bei den Aufgaben Handlungsalternativen aufzuzeigen, die erfolgversprechender sind.

Man sollte also nicht pauschal davon ausgehen, dass Unstimmigkeiten zwischen der Selbstsicht des Kindes und der Beurteilung durch Erwachsene einen Mangel des Kindes aufzeigen. Statt dessen ist der Sachverhalt der Nicht-Übereinstimmung zwar festzuhalten, aber vor dem spezifischen Hintergrund des Einzelfalls zu bewerten.

Zur Abklärung grundlegender Fähigkeiten (z.B. Grundintelligenz, Konzentration, Lese/Rechtschreibfähigkeit, etc.) kann man auf eine ganze Reihe von Testverfahren zurückgreifen. Obwohl in den letzten Jahren zunehmend der Ruf nach adaptiven Testverfahren laut wurde⁶⁸, muss als vorläufiges Fazit gelten, dass nach wie vor nur wenige Tests zur Verfügung stehen, die diesem berechtigten Anspruch gerecht werden. Als adaptiv bezeichnet man einen Test, dessen Durchführung nicht nach einem starren, für alle zu testenden Personen gleichen Schema abläuft, sondern sich an das Fähigkeitsprofil des jeweiligen Kindes anpasst. Denkt man an die Aufmerksamkeits- und Motivationsprobleme, die viele Schülerinnen und Schüler in Schulen zur Erziehungshilfe zeigen, wird schnell klar, worin die Vorteile eines adaptiven Tests liegen. In praktischer Hinsicht ist es z.B. nahezu illusorisch, das intellektuelle Potential eines hyperaktiven Kindes mit einem Standardverfahren wie dem HAWIK oder dem CFT zuverlässig abschätzen zu wollen. (Zum Beispiel gibt es wohl nur einen im Rahmen des förderdiagnostischen Programms einsetzbaren Test, der die Kriterien für einen adaptiven Test erfüllt, der bereits erwähnte AID.)

Man ist daher gezwungen, im Alltag auf konventionelle Verfahren zurückzugreifen, deren Ergebnisse nun aber nicht mehr ohne weiteres anhand der Normtabellen beurteilt werden können. Statt dessen gilt die Faustregel, dass immer dann, wenn Aufmerksamkeits- und/oder Motivationsprobleme die vorgeschriebene Testdurchführung unmöglich machen, die im Test gezeigten Fähigkeiten als eine Minimalleistung anzusehen sind, als die untere Grenze des Schülerpotentials. Aus diesem Grund ist es in solchen Fällen nicht zulässig, die Ergebnisse von Intelligenz-, Rechtschreib-, Lesetest oder ähnlichen Verfahren als Rechtfertigung für die Diagnose einer intellektuellen Behinderung heranzuziehen.

Aus den gewonnenen Informationen werden Hypothesen über mögliche Verhaltensursachen und Hypothesen über geeignet erscheinende Maßnahmen zur Verhaltensänderung formuliert, d.h., dass von nun an die Übergänge zwischen Diagnostik

⁶⁸ siehe z.B. Guthke, J.: Intelligenz im Test. Wege der psychologischen Intelligenzdiagnostik. Göttingen 1996

Guthke, J. & Wiedl, K. H.: Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der interindividuellen Variabilität. Göttingen 1997

und Erziehungsplanung fließend werden (siehe auch das Kapitel über Erziehungsplanung). Ebensovienig wie die Hypothesen über die Ursachen des kindlichen Verhaltens sind die beschlossenen Erziehungsmaßnahmen unabänderlich. Für sie, wie für die diagnostischen Urteile gilt, dass sie anhand der im Laufe der Zeit gemachten weiteren Erfahrungen auf ihre Gültigkeit zu prüfen sind.

In diesen Abschnitten des förderdiagnostischen Programms besteht gelegentlich die Gefahr, über das eigentliche Ziel hinauszuschießen und nahezu wahllos Informationen zu sammeln. Es muss daher betont werden, dass nur Informationen erhoben werden sollten,

- die in Zusammenhang mit den Erlebens- und Verhaltensbereichen,
- mit den Fähigkeiten der Schülerin/ des Schülers stehen,
- der Gestaltung des Förderprozesses dienen und
- dem Verständnis der Lehrkräfte bezüglich des jeweiligen Kindes dienen.

Es geht keineswegs darum, eine komplette Inventarisierung anzustreben. Dagegen spricht nicht nur die Gefahr, die Kinder durch ein Zuviel an Diagnostik zu überfordern, sondern es ist auch prinzipiell fraglich, ob eine Inventarisierung, die Erstellung einer Art Abbild der Gesamtpersönlichkeit überhaupt möglich ist.

Auch die organisatorischen Beschränkungen des Schulalltags sprechen dafür, diesen Abschnitt des diagnostischen Prozesses nicht ausufern zu lassen. Es ist z.B. möglich, das Gesamtinterview auf mehrere Termine (mit Lehrkräften, mit Eltern, mit Schülerinnen und Schülern) zu verteilen.

Phase 3 - Prozessdiagnostik

Im Rahmen der sogenannten Prozessdiagnostik wird versucht, Informationen über die weitere Entwicklung des zu fördernden Kindes zu gewinnen. Insbesondere wird dabei das Augenmerk auf die Dynamik des Verhaltens und seine Einbindung in die Lebensumwelten des Kindes gerichtet. Aber auch in diesem Zusammenhang sollte auf die bereits im vorigen Abschnitt erwähnten Verhaltens- und Fähigkeitsdimensionen eingegangen werden.

Im Zentrum dieses Abschnitts der Diagnostik stehen die Fähigkeits- und Defizitschwerpunkte, die sich bereits in der Statusdiagnostik abgezeichnet haben. Sie lassen sich nun um Verhaltensbeobachtungen ergänzen, die z.B. Aufschluss darüber geben können, in welchen Situationen und auf welche Anlässe hin es beim Kind zu Verhaltensauffälligkeiten kommt. Sie können aber auch zeigen, wann und wo es seine Stärken zeigen und einsetzen kann. Auf diese Weise werden die Informationen aus der Eingangsdiagnostik nicht nur ergänzt, sondern um wichtige Punkte erweitert, denn manche psychologischen Phänomene lassen sich in Befragungen und Tests nur unzureichend erfassen. Dazu zählen z.B. Verhaltens- oder Denkweisen, die nur in ganz bestimmten Situationen auftreten oder spezifische Verhaltenssequenzen, d.h. bestimmte, zusammenhängende Abfolgen von Ereignissen, Gefühlen, Gedanken und Reaktionen, die im Zentrum von Problemverhalten stehen. Insbesondere über solche Verhaltenssequenzen können in Interviews manchmal nur schwer Informationen gewonnen werden, da sich weder die Kinder noch ungeschulte Beobachtende über die dem Verhalten zugrundeliegenden, versteckten Gesetzmäßigkeiten im klaren sind.

Aber auch reine Verhaltensbeobachtungen sind in solchen Fällen nicht immer ausreichend. Der Grund dafür ist in dem einfachen Umstand zu sehen, dass Handlungen, auch die von Kindern, eben aus beobachtbaren und nicht beobachtbaren Elementen bestehen. Beim Beobachten kann man leicht feststellen, dass ein Kind immer dann zuschlägt, wenn es bei anderen Kindern mitspielen will, aber von diesen abgelehnt wird. Man kann aber nicht beobachten, ob der Schüler aggressiv

Wozu Prozessdiagnostik?

wird, um sich zu rächen, oder um den anderen seine Überlegenheit und damit letztendlich seine Gruppenzugehörigkeit zu beweisen, oder weil er bei Frustrationen sofort die Selbstkontrolle verliert und zuschlägt, ohne etwas dagegen machen zu können. Darüber lassen sich zwar von außen Vermutungen (Hypothesen) formulieren, doch diese müssen unbedingt um die Selbstsicht des Kindes erweitert werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass der Diagnostiker/ die Diagnostikerin in das beobachtete Verhalten Motive „hineininterpretiert“.

Betrachtet man aber das erwähnte Beispiel, so wird deutlich, dass - je nach tatsächlichem Motiv - verschiedene Erziehungsziele angemessen sein können. Im Fall der ersten beiden Motive (Rache und aggressive Selbstbehauptung) wäre es nötig, nicht-aggressive Verhaltensalternativen aufzubauen, die entweder die Integration in die Gruppe ermöglichen oder zumindest dabei helfen können, die Ablehnung zu verarbeiten. Im letzten Falle, der aggressiven Überreaktion, wäre es jedoch angezeigt, erst einmal ganz grundlegende Techniken der Entspannung und Selbstkontrolle zu erlernen. Umgekehrt kann man nicht einfach davon ausgehen, dass Entspannungstechniken bei allen angebracht sind.

Es ist durchaus möglich, dass ein Junge zwar über Möglichkeiten zur Selbstkontrolle verfügt, jedoch aufgrund des Umfeldes, in dem er aufwächst, die feste Überzeugung besitzt, „ein Mann müsse halt zuschlagen, wenn man ihm dumm kommt“. In diesem Fall wäre es nicht nur nicht nötig, Entspannungstechniken zu üben, sondern es könnte den Schüler sogar zu der Überzeugung bringen, dass die Lehrkräfte ihn überhaupt nicht verstehen und etwas von ihm verlangen, das er sowieso schon kann.

Um nun näheres über die verhaltensbezogenen Gefühle und Gedanken des Kindes herauszufinden, gibt es die Möglichkeit, die Situation mit dem Kind noch einmal durchzuspielen, etwa unter Verwendung von Puppen oder Spielzeugfiguren. Anstatt - wie im klassischen Interview - eine abstrakte Darstellung und Zusammenfassung eines doch recht komplizierten Vorgangs geben zu müssen, bietet das Spiel dem Kind die Möglichkeit, die Verhaltenssequenzen noch einmal ablaufen zu lassen. Durch entsprechende Fragen besteht für den Erwachsenen die Möglichkeit, an wichtigen Punkten weitergehende Auskünfte zu erhalten z.B. „Wie hast Du Dich da gefühlt?“

„Denkst, Du, es hätte da auch eine andere Möglichkeit gegeben?“, usw.

Etwa in halbjährlichen Intervallen sollte eine Neubewertung der Symptome vorgenommen werden. Hierzu kann neben einer eher informellen, mündliche Einschätzung durch die mit dem Kind vertrauten Lehrkräfte, auch ein standardisiertes Verfahren (z.B. HKS⁶⁹, TRF, SVS) zum Einsatz kommen. Die Lehrereinschätzung hat den Vorteil, dass man durch sie Einschätzungen bezüglich Fortschritten erhält, die vielleicht noch nicht gravierend genug sind, um in den Antworten eines standardisierten Fragebogen ihren Niederschlag zu finden, die aber nach Ansicht der Lehrperson Ansatzpunkte für weitere Interventionen darstellen könnten.

Da es bei diesem Abschnitt des diagnostischen Prozesses u.U. zu systematischen Wahrnehmungsverzerrungen der Beteiligten (Kinder und Lehrkraft) kommen kann, empfiehlt es sich aber auch, die Beurteilungen durch standardisierte Verfahren (Fragebogen oder Tests) zu ergänzen, die idealerweise durch Dritte (Lehrkräfte, Psychologinnen und Psychologen) durchgeführt werden können. Durch die Kombination beider Techniken lässt sich der Entwicklungsstand objektiver feststellen. Die Ergebnisse dieser Einschätzungen sollten, wie die Eingangsinterviews, Teil der Gesamtdokumentation sein.

Betrachtet man Entwicklungsfortschritte von Kindern, so betrachtet man natürlich nicht nur das Kind, sondern gleichzeitig auch die Effekte der Erziehungspläne. Insofern könnte man in diesem Punkt des prozessdiagnostischen Abschnitts des FÖPRO auch von Evaluation sprechen. In der methodologischen und diagnostischen Fachliteratur verwendet man den Begriff der Evaluation aber zumeist im Zusammenhang mit der Untersuchung und Bewertung von Organisationen und Interventions-

⁶⁹ Klein, J. Fragebogen zum Hyperkinetischen Syndrom und Therapieleitfaden. Göttingen: Hogrefe.

programmen, und nicht für die diagnostische Begutachtung einzelner Personen. Diesem Sprachgebrauch soll auch hier gefolgt werden. Die Evaluation des Systems „Schule zur Erziehungshilfe“ ist daher ein Gegenstand des Kapitels 6. Nichtdestoweniger handelt es sich aber bei der Beurteilung der kindlichen Entwicklungsfortschritte um einen Bereich, in dem Prozessdiagnostik des Kindes und Selbstevaluation der Qualität der schulischen Arbeit ineinander übergehen.

Es ist nicht möglich, hierauf eine generelle Antwort zu geben, da sich die Organisation der Diagnostik in hohem Maße an den Gegebenheiten vor Ort orientieren muss. Die alleinige Konzentration auf eine sogenannte Aufnahmewoche an einer Schule zur Erziehungshilfe ist aber eher ungünstig. Gegen eine solche zeitliche und örtliche Konzentration diagnostischer Maßnahmen spricht vor allem, dass die Beobachtung von Kindern außerhalb ihres gewohnten schulischen Umfelds nicht unbedingt ein zuverlässiges Bild ihres Verhaltens bieten kann, weder was ihre Stärken, noch was ihre Defizite betrifft. Darüber hinaus stellt die Aufnahmewoche sowohl für Kinder und Eltern als auch für das Lehrpersonal in aller Regel eine enorme Belastung dar. Sowohl im Hinblick auf die Belastung des Lehrpersonals und der Kinder, als auch auf die Qualität der Diagnosen dürfte daher ein mehr dezentralisiertes Vorgehen günstiger sein.

Ein Teil der Arbeit kann von den Regelschullehrkräften selbst übernommen werden, die gebeten werden, für die Kinder, die sie als auffällig melden, einen Screening-Fragebogen (s.o.) auszufüllen. Erst wenn die Auswertung des Fragebogens überdurchschnittliche Defizite des Kindes ergibt, besteht tatsächlich die Notwendigkeit, weitere diagnostische Maßnahmen einzuleiten. In manchen unklaren Fällen könnte es nötig sein, auf Verhaltensbeobachtungen in der Regelschule zurückzugreifen. Im Anschluss an die vorbereitende Diagnostik können dann in der eigentlichen Aufnahmewoche Gespräche mit Eltern und Kindern stattfinden. Je nach der zur Verfügung stehenden Zeit kann man hier auch erste Verhaltensbeobachtungen vornehmen.

Obwohl durch das Klassenlehrerprinzip gewöhnlich für jeden Schüler/ jede Schülerin eine Lehrperson existiert, die die meisten Gelegenheiten zur Beobachtung und Beurteilung hat, sollte intensiver Gebrauch von der Möglichkeit gemacht werden, sich im Team über die einzelnen Kinder auszutauschen. Durch die Lehrerkonferenzen wird dieses Vorgehen im Schulalltag ohnehin nahegelegt. Der Teamgedanke geht aber in gewisser Weise über diese gängige Praxis hinaus, und legt z.B. Wert auf das Einbringen konstruktiver gegenseitiger Kritik, wie z.B. bei der oben angesprochenen regelmäßigen Evaluation des Entwicklungsstandes.

Es ist daher wichtig, dass sich das Lehrerkollegium tatsächlich als ein Team versteht, das gemeinsam an der Erziehung der Kinder arbeitet und nicht als eine Ansammlung von Einzelkämpfern, die sich nicht in die Karten schauen lassen wollen. Diesen produktiven Zustand der Kollegialität, des gegenseitigen Vertrauens und der Kooperation zu erreichen, kann zur Qualität der Diagnostik und der Erziehungsplanung entscheidender beitragen als die Anschaffung kostspieliger Testbatterien.

Parallel zur innerschulischen Organisation der Diagnostik sollte versucht werden, externe Ansprechpersonen zu suchen, die bei Bedarf beratend tätig werden können. Hierfür kommen in erster Linie die amtlichen Schulpsychologinnen und -psychologen und die Erziehungsberatungsstellen, aber auch kinder- und jugendpsychiatrische Versorgungseinrichtungen oder sonderpädagogische, psychologische und Kinder- und jugendpsychiatrische Abteilungen der Universitäten in Frage.

Wie lässt sich die Diagnostik zeitlich und personell organisieren?

Erziehungsplanung

Warum brauchen wir individuelle Erziehungspläne?

Wir haben bereits an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass Erziehungs handeln in seinen Ergebnissen ungewiss bleibt. Wir wissen nie genau, wie das Kind auf das, was wir tun, reagieren wird. Gleichzeitig sind wir aber gezwungen, unser professionelles Handeln mit seinen erwarteten Wirkungen zu begründen. Sie als Pädagoginnen und Pädagogen müssen im Prinzip das tun, was Sie nicht können: Einerseits müssen Sie die Ziele Ihres pädagogischen Handelns bestimmen. Andererseits können Sie die Wirkung Ihres Handelns nicht vorhersagen. Diese pädagogische Konfliktsituation ist im Prinzip nicht auflösbar. Pädagogische Ziel- und Zweckrelationen können deshalb immer nur in der Möglichkeitsform angegeben werden (Hypothesen). Die Schülerinnen und Schüler als Akteure ihrer Entwicklung reagieren auf die Absichten und Handlungen der Pädagogin/ des Pädagogen in individueller Weise. Dazu zwei Beispiele:

Beispiel 1: Thomas reagiert auf die aufmunternde Ansprache der Lehrerin mit einer beobachtbaren Veränderung der Arbeitshaltung: er bemüht sich, die gestellte Aufgabe zu lösen.

Beispiel 2: Bernd reagiert auf die aufmunternde Ansprache der Lehrerin auch mit einer beobachtbaren Veränderung der Arbeitshaltung: er klappt das Arbeitsbuch zu und schmeißt das Heft wütend, mit dem Kommentar „Lassen Sie mich bloß in Ruhe“, in die Ecke.

Gehen wir davon aus, dass die Lehrerin mit ihrer Ansprache beide Schüler motivieren wollte, so können wir feststellen, dass dies bei Thomas gelungen ist, bei Bernd jedoch nicht.

Die pädagogische Ansprechbarkeit von Kindern und Jugendlichen ist nicht nur situativ bedingt, sondern auch individuell verschieden. Die Planung von Erziehung muss individuelle und situative Einflussfaktoren berücksichtigen und systematisieren. Dies baut auf diagnostischem Wissen auf und geht über Unterrichtsplanung hinaus. Im Prinzip müsste Erziehungsplanung angesichts der Ungewissheiten pädagogischen Handelns als ein Prozess von Hypothesenbildungen verstanden werden, der die individuellen Erziehungsmaßnahmen kontinuierlich begleitet. Eine offene und flexible Planung von Erziehung ist die Voraussetzung guter professioneller Arbeit.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen und für die Betroffenen selbst beinhaltet Erziehungsplanung mehrere wesentliche Vorteile:

Vorteile für die Professionellen

- Sie ermöglicht den Umgang mit und die reflexive Verarbeitung von pädagogischen Ungewissheiten.
- Sie bietet Handlungsorientierungen in komplexen sozialen Situationen.
- Sie hilft, die inhaltlichen Zusammenhänge und die Kohärenz pädagogischer Maßnahmen zu verbessern.
- Sie legitimiert pädagogisches Handeln.
- Sie begründet die Notwendigkeit von Erziehungshilfe.
- Sie unterstützt die Entwicklung professioneller Identität.
- Sie ist die Voraussetzung für eine systematische Evaluation pädagogischer Maßnahmen.
- Sie ermöglicht auf dieser Grundlage die notwendige und prozessbegleitende Neubestimmung individueller Erziehungsmaßnahmen.

Vorteile für die betroffenen Kinder und Jugendlichen und deren Familien

- Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen und deren Familien bietet die Planung individueller Erziehungsmaßnahmen und die damit verbundene Konkretisierung der Maßnahmen bessere Partizipationschancen. Sie ermöglicht den Kindern und Jugendlichen, sowie deren Eltern die konkrete Mitsprache bei der Gestaltung der Maßnahmen.
- Sie macht pädagogische Maßnahmen für die Betroffenen im Sinne von Anfang (pädagogische Problemsituation) und Ende (Erziehungsziel) transparent.
- Sie gibt den Kindern und Jugendlichen Informationen über die Wirkungen der getroffenen Maßnahmen und ist damit auch die Voraussetzung für Erfolgserlebnisse.
- Neben der Begründung der Notwendigkeit individueller Erziehungshilfen ist dabei auch die Beschreibung der Erziehungsziele der Maßnahmen von besonderer Bedeutung. Sie gibt dem Schüler/ der Schülerin an, was von ihm/ ihr erwartet wird und präzisiert die Kriterien der Reintegration.

Die Maßnahmen gewinnen so ihren inneren Zusammenhang (Kohärenz), durch den sie verständlich, nachvollziehbar, akzeptabel und überprüfbar werden. Darum muss sich die schulische Erziehungshilfe im Sinne ihrer eigenen Reflexion und Legitimation in besonderem Maße bemühen.

Angesichts der Vielfalt von Problemstellungen muss Erziehungsplanung von vornherein als kollegialer und interdisziplinärer Prozess unter Einbeziehung der Betroffenen gestaltet werden. Erziehungsplankonferenzen, bilden die Basis für

- den Austausch von Sichtweisen,
- die Hypothesenbildung über problemaufrechterhaltende und problemvermindernde Faktoren und
- die Beschreibung pädagogischer Maßnahmen- und Förderbereiche.

Erziehungspläne sollten neben personenbezogenen Daten der Schülerinnen und Schüler und der beteiligten Professionellen die Ergebnisse des diagnostischen Prozesses enthalten und pädagogische Konsequenzen daraus ableiten. Formal sollte der individuelle Erziehungsplan Aussagen zu folgenden Inhaltsbereichen enthalten:

- Beschreibung der Gefühls- und Verhaltensstörung auf der Grundlage der diagnostischen Erhebungen
- Hypothesen über problemaufrechterhaltende und problemvermindernde Faktoren
- pädagogische Maßnahmen
individuelle Förderung: schulisches Lernen
sozio-emotionale Kompetenzen
Stärkung vorhandener persönlicher Fähigkeiten

Interventionen im sozialen Umfeld:

- Familie
- Gleichaltrigengruppe (Peers)
- Freizeitgestaltung

- Festlegung der Förderorte

Wie kann die Praxis individueller Erziehungsplanung gestaltet werden?

Welche inhaltliche Struktur können Erziehungspläne haben ?

Welche Rahmenbedingungen können bei der Erstellung von effektiven Erziehungsplänen hilfreich sein?

Alle am Erziehungsprozess Beteiligten sollten an den Erziehungsplankonferenzen teilnehmen und ihre individuellen Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen einbringen.

Erfolgversprechend ist Erziehungsplanung, wenn sie

- die individuelle Kompetenzen und Erziehungsbedürfnisse berücksichtigt,
- die Kinder und ihre Familien (Erziehungsberechtigte) einbezieht,
- in entsprechenden Zeiträumen überprüft und verändert wird (Evaluation) und
- die außerschulischen Lebenswelten in angemessener Weise berücksichtigt.

Unterrichtsgestaltung

Unterscheidet sich der Unterricht an der Schule zur Erziehungshilfe vom Unterricht an der Regelschule?

Der Unterricht ist eine zielgerichtete schulische Aufgabe, die planmäßig und im Rahmen einer bestimmten Zeitstruktur durchgeführt wird.⁷⁰ Dies ist auch der zentrale Auftrag der Schule zur Erziehungshilfe. An der Schule zur Erziehungshilfe muss von einem Primat der Erziehung im Gegensatz zu einem Primat des Lehrplans, wie er eher in der Regelschule gilt, ausgegangen werden. Die Erziehungsprozesse und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler werden in der Schule zur Erziehungshilfe durch Unterricht und Leistungserfolge gestützt.

Die speziellen Erziehungsbedürfnisse der Lernenden an der Schule zur Erziehungshilfe, ihre häufig negativ gefärbten Schulerfahrungen, Schulleistungsrückstände, Lern- und Verhaltensprobleme und ihre individuellen Lernvoraussetzungen bestimmen die Gestaltung des Unterrichts. Daran orientieren sich die Stoffauswahl, die didaktischen Methoden sowie die individuellen Lern- und Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Dabei ist der Gedanke der Rückführung an die Regelschule und der Integration ins Berufsleben zu berücksichtigen.

Die Lehrkräfte stehen vor der schwierigen Aufgabe, abzuwägen und zu planen wie der Unterricht verlaufen soll und müssen im Unterrichtsfluss auf das sich ständig verändernde Schülerverhalten reagieren. Sie müssen mit Störungen umgehen und oft in Sekundenbruchteilen entscheiden, welche Strategien und Handlungskonzepte angesichts des Schülerverhaltens situativ erfolgversprechend erscheinen. An einem einzigen Tag agiert und reagiert jede Lehrkraft in mehr als tausend unterschiedlichen Interaktionen mit ihren Schülerinnen und Schülern.

Beispiel 3:... die Schülerin Dagmar, die nach einem Wochenende bei ihrer Familie am Montagmorgen gedankenversunken in die Schule kommt und auf alle Versuche der Lehrerin, sie anzusprechen, sie zur Teilnahme am Unterricht zu bewegen, nicht reagiert, sondern teilnahmslos in der Klasse sitzt.

Beispiel 4:... der Schüler Thomas, der auf eine scheinbar gut gemeinte Äußerung eines Mitschülers wutentbrannt auf diesen einschlägt und nur unter Einsatz körperlicher Kraft aus dem Klassenzimmer zu entfernen ist, um größeres Unheil zu vermeiden.

Die Beispiele zeigen, wie vielschichtig die Arbeit im Klassenzimmer ist. Nach Doyle⁷¹ arbeiten Lehrkräfte unter den Bedingungen der Multidimensionalität, Simultaneität, Unverzüglichkeit, Öffentlichkeit, Unvorhersagbarkeit und Geschichtlichkeit.

- Multidimensionalität Viele verschiedene Aufgaben und Ereignisse treten auf.
- Simultaneität Viele Dinge passieren zur gleichen Zeit.
- Unverzüglichkeit Die Geschwindigkeit von Aktion und Reaktion im Klassenzimmer ist hoch.

⁷⁰ vgl. Hußlein, E.: Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte, Berlin 1989

⁷¹ vgl. Jackson, P.: Life in the classroom. New York: Holt 1968

- Öffentlichkeit Ereignisse betreffen nicht nur einzelne Interaktionspartnerinnen und -partner sondern die ganze Klasse.
- Unvorhersagbarkeit Ereignisse geschehen häufig in unerwarteter Ausprägung.
- Geschichtlichkeit Nachdem eine Klasse mehrere Wochen zusammen ist, entwickeln sich andere Normen und Umgangsformen als zu Beginn des Schuljahres.⁷²

Die Komplexität des Unterrichts wird durch die Gefühls- und Verhaltensstörungen der Kinder, unerwartbare und extreme Reaktionen auf Standardsituationen, stark schwankende Arbeitsleistungen und Leistungsprofile erschwert.

Beispiel: Erfahrungen mit pädagogischen Ansprüchen an Lehrkräfte⁷³

Was unterscheidet Lehrersein an unserer Schule vom Lehrersein an anderen Schulen? Welche Konsequenzen hat das für meine Arbeit?

Die Kinder, die zu uns kommen, haben oft schon eine Odyssee hinter sich, wurden weitergereicht, wenn die Probleme überhand nahmen. Ich denke, dass es unabdingbar ist, diesen Teufelskreis zu durchbrechen. Die Devise für meine Arbeit habe ich aus einer Dokumentation über eine ähnliche Einrichtung wie die unsere übernommen, die ich 1993, am Anfang meiner Tätigkeit im Kinder- und Jugenddorf Belleben, gelesen habe. Sie lautet:

Unsere Kinder brauchen keine Torten, sie brauchen Brot.

Das Brot, das den Kindern, die bei uns lernen, bislang vorenthalten wurde, sind feste verlässliche Beziehungen. Solche Beziehungen lassen sich, nach all den negativen Erfahrungen, die unsere Kinder in ihrem bisherigen Leben gesammelt haben, nur sehr schwer aufbauen. Wenn sie gelingen, beschränken sich die festen vertrauensvollen Beziehungen meist nur auf einzelne Personen, die sich die Kinder ausgesucht haben.

Aber nur auf der Grundlage von Beziehungen, mögen sie auch noch so labil und schwach sein, ist eine Arbeit mit dem einzelnen Kind überhaupt möglich. Wenn wir keinen Draht zu ihm finden, es nicht erreichen, können wir weder sein Verhalten, noch seine Lernerfolge im Unterricht beeinflussen.

Manchmal stellen sich die kleinen Erfolge, die wir erleben, erst ein, wenn wir schon nicht mehr an sie glauben. Doch wenn wir Resümee ziehen, können wir erkennen, dass die Beständigkeit unserer Bemühungen über einen sehr langen Zeitraum hinweg, ausschlaggebend für die Lernerfolge unserer Schülerinnen und Schüler waren und sind.

Dabei ist es von größter Bedeutung, das Kind trotz seiner Probleme, oder besser mit seinen Problemen anzunehmen, aufzufangen und nicht als manifest gestört zu etikettieren.

Wir müssen in der Lage sein, jeden Tag neu auf das Kind zuzugehen, dürfen auch die haarsträubendsten Auseinandersetzungen, die schlimmsten Beschimpfungen etc. nicht persönlich nehmen und immer wieder nach Wegen suchen, wie wir mit dem Kind im Unterricht und über diesen hinaus arbeiten können.

Ergebnisse der Unterrichtsforschung zeigen, dass erfolgreiche Lehrkräfte die Gefühls- und Verhaltensstörungen von Schülerinnen und Schülern sorgfältig analysieren und in der Unterrichtsplanung mitbedenken. Diese reflexive Auseinandersetzung mit störendem Verhalten in der Unterrichtsvorbereitung scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein für gelingende pädagogische Prozesse.

⁷² vgl. Doyle, W.: Classroom organization and management. In: Wittrock, M.: Handbook of research on teaching. New York: Mac Millan 1986, 3. Auflage

⁷³ Diese Gedanken zu den Schwierigkeiten des Lehrerseins in der Schule zur Erziehungshilfe schrieb eine Lehrerin der Schule mit Ausgleichsklassen im Kinder- und Jugenddorf Belleben.

Fragen, die diese Analyse von Unterrichtsstörungen und die Entwicklung alternativer Unterrichtsgestaltung und pädagogischer Interventionsstrategien im Unterricht unterstützen können, sind:

Fragen zur Unterrichtsgestaltung

- Welche sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten braucht der individuelle Schüler/ die Schülerin zur Bewältigung dieser konkreten unterrichtlichen Aufgaben?
- Ist der Schüler/ die Schülerin durch diese Aufgaben über- oder unterfordert?
- Kann der Schüler/ die Schülerin die notwendige Aufmerksamkeit für die Lösung dieser Aufgabe aufbringen?
- Welche notwendigen oder angemessenen Differenzierungsmöglichkeiten und individuellen Hilfestellungen können eingeplant werden?
- Welche Phantasien oder emotionalen Prozesse könnte dieser Unterrichtsinhalt bei den Schülerinnen und Schülern auslösen?
- Wie können diese Prozesse moderiert werden?

Welchen Stellenwert hat die Betonung des Erziehlichen im Unterricht?

In der Praxis zeigt sich, dass erfahrene Sonderschullehrkräfte solchen Fragen in der Unterrichtspraxis großen Stellenwert einräumen und nicht allein in der didaktischen Stoffaufbereitung verhaftet sind. Die Antizipation möglicher Unterrichtsprobleme ist ausschlaggebend für die Entwicklung alternativer Unterrichtsgestaltungen. Auf Ereignisse und Schülerreaktionen, die den geplanten Unterrichtsablauf stören, kann deshalb flexibel reagiert werden, so dass Störungen nicht so ein großes Gewicht erhalten, dass sie den gesamten Unterrichtsfluss unterbrechen.

Neben diesen auf Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtssituation bezogenen Überlegungen und offenen Gestaltungsprinzipien des Unterrichts müssen aber auch grundsätzliche Überlegungen bezüglich individueller Verhaltensweisen von Schülern und Schülerinnen angestellt werden und in ihren Ergebnissen das pädagogische Handeln im Schulkontext strukturieren.⁷⁴ Fragen, die sich Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Zusammenhang stellen können, sind:

Fragen zur Analyse von Unterrichtsstörungen

- Wie kann ich (gemeinsam mit dem Kind) das auffällige Verhalten möglichst konkret beschreiben?
- Welche Erklärungen finde ich für das auffällige Verhalten dieses Kindes?
- Welche dieser Erklärungen hat die größte Bedeutung für mein pädagogisches Handeln?
- Gibt es Auslöser für dieses Verhalten, die ich beeinflussen kann?
- Wie trage ich durch mein eigenes Verhalten zur Aufrechterhaltung des auffälligen Verhaltens bei?
- Kann ich kognitive und affektive Dimensionen dieses Verhaltens identifizieren?
- Auf welche Ziele einer Verhaltensänderung kann ich mich mit dem Schüler / der Schülerin einigen?⁷⁵
- Welche Verantwortung übernehme ich in diesem Veränderungsprozess, welche Verantwortung übernimmt der Schüler/ die Schülerin?
- Wie kann ich (gemeinsam mit dem Kind) die angestrebte Verhaltensänderung feststellen und dokumentieren?
- Welche Hilfen und Rückmeldungen braucht der Schüler/ die Schülerin für die Verhaltensänderung?

⁷⁴ vgl. Opp, G. & Freytag, A.: Warum LehrerInnen nicht tun, wozu sie von allen Seiten aufgefordert werden. Gibt es Auswege aus dem Dilemma schulischer Reformen? In: Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Separation und Integration: Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied 1997

⁷⁵ vgl. Kauffman, J.M.: Characteristics of behavioral disorders of children and youth. New York: MacMillan 1996, 6. Auflage

Diese pädagogischen Reflexionen der Lehrkräfte sind die Grundlage des individuellen Erziehungsplans und des alltäglichen didaktischen Handelns.

Organisatorische und didaktische Strukturprinzipien des Unterrichts an der Schule zur Erziehungshilfe beschreiben einen Rahmen erzieherischen Unterrichts und sind entsprechend den individuellen Voraussetzungen dieser Kinder einzusetzen. Im Folgenden haben wir einige der wichtigsten organisatorischen und didaktischen Prinzipien aufgelistet.

Welche Unterrichtsprinzipien gibt es?

Unterrichtsorganisation

- Gestaltung der Unterrichtsräume
- Anpassung der Unterrichtszeiten an den Entwicklungsstand der Kinder
- Klassenlehrerprinzip
- Teamarbeit und Co-teaching
- Klassenmessenzahl nicht über 12
- Freiarbeit und Wochenplanarbeit
- Projektunterricht

Unterrichtsprinzipien

- Anschaulichkeit
- Selbsttätigkeit
- Lebensnähe
- Emotionalität
- Individualisierung
- Differenzierung
- Aktivierung
- Übung
- Lob, Verstärkung
- Konfliktverarbeitung
- Neutralisation
- Reizreduzierung
- Rhythmisierung
- Methodenvariation
- Regeln und Normen
- Kontinuität
- Flexibilität in der Unterrichtsplanung
- Antizipation der Lernschwierigkeiten

Diese organisatorischen und didaktischen Prinzipien werden durch die Lehrkräfte entsprechend den unterrichtlichen Erfordernissen und Lernvoraussetzungen der Schülerschaft ausgewählt.⁷⁶ Sie garantieren keineswegs den störungsfreien Verlauf des Unterrichts, doch können sie helfen, die Lernumwelten so zu gestalten, dass die Kinder die an sie gestellten schulischen Leistungsanforderungen meistern können. Sinnvoll ist dabei ein reflexiver und kreativer Gebrauch dieser Prinzipien. Bauer et al. 1996⁷⁷ führen in einer qualitativen Studie über pädagogische Professionalität Dimensionen des pädagogischen Handlungsrepertoires aus, die für guten Unterricht benötigt werden.

Nach Bauer et al. sollen Lehrerinnen und Lehrer

- soziale Strukturen vorgeben, die für geordnete Arbeitsabläufe sorgen,
- in lebendige Interaktionen mit ihren Schülerinnen und Schülern treten,

⁷⁶ Die beiden Bände Unterrichtsmethoden von H. Meyer (1996) und das Buch „Unterrichtsrezepte“ von J. Grell (1987) bilden eine gute Übersicht der verschiedenen Methoden und Prinzipien.

⁷⁷ Bauer, K.O. et al.: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Weinheim/ München 1996

- die Informationsprozesse während des Unterrichts so lenken und steuern, dass unterrichtliche Kommunikation optimiert wird,
- die Lernumgebung gestalten, Lernmittel gezielt einsetzen und aktiv am Unterrichtsgeschehen partizipieren.

Eine wohlüberlegte und gründliche Unterrichtsvorbereitung, das Bereithalten von Varianten und didaktischen Alternativen ist dabei besonders in dieser Schulart die unabdingbare Voraussetzung guten Unterrichts. Dabei ist die Nachbereitung des Unterrichts - didaktische Reflexion - ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung. Die gemeinsame Reflexion des Unterrichts mit den Kindern ist Bestandteil des Erziehungsprozesses und entspricht dem Erziehungsprimat dieser Schulart.

Der andere Unterricht

Was wir an dieser Stelle als anderen Unterricht bezeichnen wollen, ist historisch betrachtet die Rekonstruktion reformpädagogischer Vorstellungen für eine moderne Unterrichtsgestaltung. Die Pädagogik vom Kinde aus, die Bewegung der Landerziehungsheime und die Arbeitsschulbewegung formulierten bereits um die Jahrhundertwende eine „neue“ Pädagogik, bei der sie

- ein anderes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kind und
- mehr selbständiges Lernen forderten.

Reformpädagogisches Gedankengut durchzieht auch neue didaktische und curriculare Entwürfe. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler soll in einem wertschätzenden Klima gestärkt werden. Vorgeschlagen werden schülerbezogener Unterricht, Gruppenarbeit, offener Unterricht, Freinetpädagogik, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht.

Blickt man jedoch in die Unterrichtspraxis, so kann man eine große Gleichförmigkeit und Lehrerdominanz der beobachteten Unterrichtsstunden über alle Schulformen und Fächer hinweg konstatieren⁷⁸. Es scheint, dass gerade Lehrkräfte von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in Anbetracht der spezifischen Erziehungsschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Anwendung „alternativer“, „anderer“ Unterrichtsformen zurückhaltend sind. Argumentativ wird dies in der Regel auf die Schwierigkeiten im sozialen Umgang und die emotionale Belastung der Kinder zurückgeführt. Lehrerzentrierter Unterricht vermittelt möglicherweise ein subjektives Gefühl besserer Kontrolle über die Unterrichtsprozesse.

Es gibt aber auch andere Erfahrungsberichte aus der Schulpraxis, die die Möglichkeiten und Vorteile alternativer Unterrichtsformen gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen zeigen.

Lehrkräfte benennen dabei folgende Aspekte⁷⁹:

- Freiarbeit, Wochenplanarbeit u.a. Unterrichtsformen, in denen Schülerinnen und Schüler vorwiegend selbständig arbeiten, ersetzen nicht traditionelle Unterrichtsformen, können diese aber sehr wirksam ergänzen.
- Die Kinder können Inhalte mitbestimmen und sich die Arbeitszeiten selbst einteilen. Das erhöht die Motivation für schulische Lernprozesse.
- Durch die selbständige Arbeit haben die Lehrkräfte bessere Möglichkeiten, einzelnen Kindern individuelle Hilfen im Unterricht zu geben.
- Übungen und die Erarbeitung von Wiederholungsaufgaben im Rahmen alternativer Unterrichtsformen steigern die Lerneffekte.
- Schülerinnen und Schüler haben mehr individuelle Erfolge und größere Chancen auf bessere Zensuren.
- Flexible Rahmenrichtlinien lassen eine große Bandbreite von didaktischen Möglichkeiten zu.

⁷⁸ vgl. Hage et al.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Hagen, 1986

⁷⁹ Die hier aufgeführten Vorteile spiegeln die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer aus Pretzsch wieder, die diese in unserer Gruppendiskussion am 19.11.98 benannten.

Beispiel: Erläuterungen zur Wochenplanarbeit⁸⁰

Die Wochenplanarbeit findet zur Zeit an 6 Stunden pro Woche statt. Jedes Kind erhält montags durch die Klassenlehrerin einen individuell gestalteten Wochenplan.

Die Aufgaben im Wochenplan haben unterschiedliche Zielstellungen:

- Übung und Festigung
- Aufarbeitung von Wissenslücken
- Erarbeitung neuer Inhalte

Die zur Lösung der Aufgaben benötigten Arbeitsmaterialien stehen den Schülerinnen und Schülern in der Klasse zur Verfügung.

Sie entscheiden selbst, wann sie die Aufgaben lösen wollen. Sie können sie vormittags in den Wochenplanstunden oder am Nachmittag zu Hause bzw. in der Gruppe lösen. Ich lege nicht fest, welche Aufgaben Hausaufgaben sind!

Die Kinder können sich nun die Hilfe holen, die sie brauchen. Sie können in den Wochenplanstunden mit einem anderen Kind arbeiten oder die jeweilige Lehrkraft fragen, die diese Wochenplanstunde beaufsichtigt. Die Lehrkraft hat jetzt die Zeit, Wissenslücken mit dem jeweiligen Kind aufzuarbeiten oder den Unterrichtsstoff, der noch nicht verstanden wurde, zu erklären. Die Kinder können sich aber auch am Nachmittag im Heim, bei den Eltern oder einem Gruppenmitglied Hilfe holen.

In der Kurzarbeit (Mathematik, Deutsch, Englisch) am Freitag müssen sie nachweisen, dass sie den Stoff verstanden haben.

In der Regel sammelt die Klassenlehrerin am Freitag den erfüllten Wochenplan ein und kontrolliert dabei die Vollständigkeit der Arbeit. Die Schülerinnen und Schüler müssen am Nachmittag weiterarbeiten, wenn noch nicht alle Aufgaben erfüllt wurden. Die Fachlehrkräfte kontrollieren die abgegebenen Aufgaben und notieren den Erfolg auf dem Wochenplan, zum Teil mit Noten, die nach 4 Wochen zu einer Gesamtnote zusammengezogen werden. Am Montag gibt die Klassenlehrerin den Wochenplan und die bearbeiteten Arbeitsblätter bzw. Hefte zurück.

Die Erziehungsberechtigten sind in die Vorgehensweise der Wochenplanarbeit eingeweiht und arbeiten gemeinsam mit den Lehrkräften an der Erfüllung der Aufgaben.

Flexible Rahmenbedingungen bieten den Lehrkräften praxisnahe Möglichkeiten, den Unterricht entsprechend der spezifischen Situation in ihrer Klasse und in ihrer Schule zu gestalten. Für den Einsatz alternativer Unterrichtsformen spricht neben der Betonung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler insbesondere ihre erzieherische Wirkung, darunter:

- die Entwicklung von Sozialkompetenz,
- der Aufbau elementarer Arbeitstechniken,
- die Entwicklung von Lernstrategien,
- die Entwicklung von Gesprächstechniken.

Dabei ist realistischer Weise neben subjektiv empfundenen Kontrollverlusten des Lehrpersonals mit weiteren Folgeproblemen alternativer Unterrichtsgestaltung zu rechnen. Heimlich fasst diese Schwierigkeiten zusammen und nennt mögliche Schritte für Problemlösungen⁸¹:

Schritte

- mit kleinen Einheiten beginnen
- Räume umgestalten

⁸⁰ Die Ausführungen zur Wochenplanarbeit erarbeitete Frau H. Lesser, Lehrerin an der Adolf-Reichwein-Schule, Pretzsch.

⁸¹ Theoretische Reflexionen, eine Bibliographie zur schülerorientierten Förderung und eine umfassende Zusammenstellung aktueller Förder- und Unterrichtsmaterialien für „anderen“ Unterricht mit Bezugsadressen können in U. Heimlich (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Luchter-

- vorhandene Materialien unter dem Aspekt der Schülerorientierung sichten
- Hinführen der Schülerinnen und Schüler an die neue Arbeitsweise (kleine Schritte)
- Kooperation im Kollegium suchen
- vorhandene Methoden einbauen
- Öffnung für außerschulische Expertinnen und Experten und Lernorte
- kollegiale Beratung und Supervision

Hindernisse

- vorhandene finanzielle und materielle Ausstattung
- zu hohe Erwartungshaltung
- Problem: Umgang mit Frustrationen
- Heterogenität in der Lerngruppe
- Aufwand in der Herstellung von Arbeitsmitteln
- Wechsel in der Lerngruppe
- persönliche und soziale Kompetenzen der Kinder (Verhaltensprobleme)
- geringe Bereitschaft der Kollegen und Kolleginnen
- Fachunterrichtsprinzip
- unterschiedliche Erziehungskonzepte
- Ordnungsprinzipien
- mangelnde Bereitschaft der Eltern

Wichtig ist dabei insbesondere die inhaltliche Berücksichtigung von lebenspraktisch bedeutsamen Inhalten (z.B. Freizeitgestaltung, Umgang mit Taschengeld, Sexualerziehung, Drogen, Jobsuche, Bewerbung) und von Fragen der zukünftigen Lebensgestaltung (z.B. Berufsausbildung, Umgang mit Arbeitslosigkeit, Alltagsgestaltung).

Beispiel: Abschlussarbeiten⁸²

Nach den Halbjahreszeugnissen (Februar) machen sich die Jugendlichen der 9. Klasse über ihre Abschlusarbeit im Fach Kunsterziehung Gedanken. Anliegen dieser Arbeit ist es, einen bleibenden Wert für die Schule zu schaffen und zu zeigen, was sie in 9 Jahren Kunsterziehung gelernt haben. Dabei ist es ihnen freigestellt, für welche Thematik sie sich entscheiden, denn es soll ihnen Spaß machen, sie sollen stolz darauf sein. Viele von ihnen wählten die Flurgestaltung (Wendeltreppe, Wandbild) und die Fachraumgestaltung (Wandgestaltung, Schautafeln), da ihnen das trübe Aussehen der nackten Wände nicht gefiel. Es war aber auch das Aufführen eines Theaterstücks oder das Organisieren eines Festes möglich (Raum-, Bühnengestaltung, Kostüme, Rollenspiele). Davor haben sie Angst, denn etwas zu organisieren, sich Gedanken über den Ablauf zu machen und Material zu beschaffen, bedeutet weit mehr Arbeitsaufwand und Mut. Die Schülerinnen und Schüler sind sich auch dessen bewusst, dass man sich auf einige Mitschülerinnen und Mitschüler nicht verlassen kann, dass Geld ein Problem ist, an dem so viele Ideen und Träume scheitern können.

Aus diesen genannten Gründen war es bisher nicht möglich, ihnen ein größeres gemeinsam organisiertes Projekt schmackhaft zu machen.

hand 1997, S. 290 ff. nachgeschlagen werden.

⁸² Den Beitrag zu den Abschlussarbeiten der Klasse 9 verfasste Frau Skowronek, ebenfalls Lehrerin an der Adolf-Reichwein-Schule, Pretzsch

Dazu gehören für Jugendliche auch die Herstellung von Kontakten zum Jugendamt, zur Berufsberatung, zum Arbeitsamt, ebenso angesichts voranschreitender Arbeitslosigkeit und des Abrückens von Vorstellungen der Normalbiographie im Sinne einer Erwerbsbiographie Kontakte zu Beschäftigungsinitiativen, Jobbörsen und zu Arbeitsloseninitiativen.

Beispiel: Bewerbungsprojekt⁸³

Das Anfertigen von aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen gewinnt vor dem Hintergrund des sich ständig verschärfenden Kampfes um Lehrstellen immer mehr an Bedeutung. Da die Aussichten für Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf dem Lehrstellenmarkt begrenzt sind und die Konkurrenz kontinuierlich wächst, ist es wichtig, gerade unsere Jugendlichen auf diesem Gebiet intensiv vorzubereiten. Weil eine steigende Zahl höher graduierter Schulabgängerinnen und -abgänger in die Berufsausbildung geht, ist das hier vorgestellte Projekt auch an anderen Schulformen möglich. In Pressemitteilungen der letzten Jahre zum Thema „Bewerbung/Bewerbungstest“ kristallisiert sich heraus, dass mehr als die Hälfte aller eingesandten Bewerbungsunterlagen Mängel aufweisen, die die Chancen der Jugendlichen beeinträchtigen. Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt ist das mangelnde Allgemeinwissen der Schülerinnen und Schüler. Scharf und oft wird weiterhin kritisiert, dass sie Defizite hinsichtlich der Kenntnisse über den Inhalt des Berufes aufweisen.

Diese Aspekte lagen der Planung des Projektes zu Grunde. Da das Thema „Bewerbung“ im Rahmen des Deutschunterrichtes behandelt wird, bot sich ein ausführliches Eingehen an.

Die Vorbereitung geschah und geschieht langfristig und ständig. Es ist wichtig, Pressematerial, das verwendet werden soll, ständig zu vervollständigen bzw. zu aktualisieren. Bereits Wochen vor dem Beginn der Unterrichtseinheit werden die Jugendlichen darüber informiert, dass am Ende des geplanten Projektes ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen um einen fiktiven Ausbildungsplatz zur Prüfung und Begutachtung einem Betrieb ausgehändigt werden. Unterstreichen sollte man dabei, dass mit den Tips der erfahrenen Prüferinnen und Prüfer viele spätere Hürden genommen werden können und ihre Aussichten auf dem Lehrstellenmarkt sich verbessern. Jeder Jugendliche gibt eine Liste mit fünf Berufswünschen ab. Anhand dieser Liste werden im Vorfeld die jeweiligen Partnerinnen und Partner aus der Wirtschaft gesucht. Das ist nicht immer einfach und erfordert von uns viel Zeit. Mit den Ansprechpartnerinnen und -partnern können dann konkrete Absprachen getroffen werden. Dabei kann man sehr gut auf die Erfahrungen aus der alltäglichen Praxis der Unternehmen bauen. Die Erfahrung zeigt, dass die Unternehmen sehr entgegenkommend und interessiert sind. Im Durchschnitt bekommt jedes Unternehmen vier Bewerbungen zur Beurteilung. In unserem Fall haben sich schon feste Partnerschaften gebildet. Dazu gehören die Schwesternschule des hiesigen Krankenhauses, ein renommiertes Hotel der Spitzenklasse, ein Mercedes-Autohaus, ein bekanntes Kosmetikstudio und ein Sanitärunternehmen, aber auch eine Mode-Boutique und ein Büro einer großen Versicherung. Da sich unsere Schule in Pretzsch, die Unternehmen aber in Wittenberg befinden, ist vielleicht eine größere Objektivität bei der Beurteilung der Bewerbungen gewährleistet.

Nachdem die Vorbereitungen getroffen sind, kann im Unterricht die Problematik ausführlich behandelt werden. Das gesammelte Pressematerial ist dabei von großem Nutzen und kann von den Jugendlichen selbst erschlossen und als Diskussionsgrundlage benutzt werden. Die Reaktionen darauf sind sehr interessant. Langsam verstehen die Jugendlichen,

⁸³ Das Bewerbungsprojekt beschreibt Herr Telemann, Lehrer an der Adolf-Reichwein-Schule, Pretzsch

dass auch ihr Wissenstand Lücken aufweist. Der nächste Schritt sind Vorüberlegungen in Form einer Tabelle.

SOLL

Neigungen
Fähigkeiten
(körperlich, geistig)
Fertigkeiten
- praktisch
- theoretisch

HABEN

Warum möchte ich den Beruf erlernen?
Welche Begabungen habe ich für den Beruf?
Welches Geschick besitze ich für den Beruf?
Was kann ich bereits?
Welche theoretischen Vorkenntnisse besitze ich?

Mit diesen Vorüberlegungen der Schülerinnen und Schüler über sich selbst und ihren Berufswunsch kann später gearbeitet werden. In den nächsten Stunden stehen das Lesen und Decodieren von Zeitungsanzeigen sowie das den Normen entsprechende Abfassen des ausführlichen und des tabellarischen Lebenslaufes im Vordergrund.

Das nächste Ziel ist das Schreiben der Bewerbung. Je gründlicher die Jugendlichen im Vorfeld über sich reflektiert und ihre Tabelle ausgefüllt haben, desto einfacher fällt es ihnen jetzt, den Bewerbungstext zu verfassen.

Den Abschluss bildet die Zusammenstellung der vollständigen Bewerbungsunterlagen (Zeugniskopie, tabellarischer Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Passbild). Die Unterlagen werden abgeheftet und in einem Umschlag bei der Fachlehrkraft abgegeben. Zum Anlegen der Unterlagen bekommt jeder einen Zettel mit dem Ausbildungsberuf und der Adresse des Unternehmens, an das die fiktive Bewerbung gerichtet ist. Die Schülerinnen und Schüler bekommen ungefähr eine Woche Zeit. Zum Abgabetermin wird nur die Vollständigkeit kontrolliert. Ausführung, Orthographie/Grammatik, ect. liegen allein in ihrer Regie. Das unterstreicht ihre Verantwortung.

Die eingesammelten Unterlagen gibt die Lehrkraft bei den Partnerunternehmen ab. Dies erspart Probleme, erleichtert die Koordination und ermöglicht ihr einen ständigen Einblick. Besonders interessant sind die Auswertungen, mit denen wir gute Erfahrungen gemacht haben. Es lohnt sich, vor der Rückgabe eine Kopie zu machen. Oft bekommt man wertvolle Hinweise für die weitere Arbeit.

Wir laden uns parallel dazu den Leiter des Arbeitsamtes und entsprechende Persönlichkeiten aus der Wirtschaft zu Gesprächen ein. So ist inzwischen schon eine Tradition entstanden.

Unsere mehrjährigen Erfahrungen belegen, dass dieses (zumindest bisher) auf Interesse und positive Resonanz stößt. Es bringt für alle Seiten neue Einblicke und mehr Realismus.

Wir haben festgestellt, dass Unterricht im Rahmen schulischer Erziehungshilfe unter dem Primat der Erziehung steht. Unterricht unterstützt danach die Entwicklung der Autonomie der Schülerinnen und Schüler, ihre Kontrolle über emotionale, soziale und kognitive Prozesse, ihre Fähigkeiten zur Selbststeuerung in komplexen Lernsituationen und bietet Anlass und unterstützenden Rahmen für die Entwicklung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen. Dies geschieht durch die Beobachtung und Reflexion des eigenen Verhaltens, die Beschreibung und Entwicklung alternativer Verhaltensweisen, die Berücksichtigung sozio-emotionaler Aspekte des eigenen Verhaltens, das Mitbedenken der Sichtweisen der anderen für eigene Entscheidungen. Das setzt aber auch das eigene Respektiertwerden voraus, erfordert die Erfahrung eigener Verantwortung für sich selbst und andere und die

Möglichkeit, sich zwischen Alternativen verantwortlich entscheiden zu können (Mitbestimmung). Erzieherlicher Unterricht ist durch diese Dimensionen verantwortlichen Handelns gekennzeichnet.

Erzieherlicher Unterricht zeichnet sich aber insbesondere dadurch aus, dass er den Schülerinnen und Schülern Erfolg ermöglicht. Schulische Erfolge sind für diese Kinder und Jugendlichen oftmals ein „Therapeutikum“. Sie sind für viele Schülerinnen und Schüler der Einstieg in die Entwicklung eines verbesserten Selbstwertgefühls, in die Entwicklung des Selbstvertrauens, das notwendig ist, um soziale Beziehungen einzugehen und sich der individuellen Gestaltung des eigenen Lebens zu stellen.

Beratung

Beratung im pädagogischen Arbeitsfeld ist das gemeinsame kooperative Suchen nach Lösungen bzw. Lösungsmöglichkeiten für ein Problem, das gemeinsam benannt und formuliert wurde. Im Beratungsprozess werden vom Beratenden Professionalität bzw. Kompetenz für die Gestaltung des Beratungsprozesses und gegebenenfalls in Bezug auf das Problem eingebracht. Aber auch die Ratsuchenden bringen Kompetenzen ein, nämlich in Bezug auf ihr Problem, ihre Person und ihr Arbeitsfeld bzw. ihre Lebenswelt. Diese Anlage der Beratung wird als horizontales Interaktionsmuster bezeichnet, als gleichberechtigte Kooperation zwischen kompetenten Partnerinnen und Partnern.⁸⁴

Was ist eigentlich Beratung?

Beispiel: Die alleinerziehende Mutter des 13-jährigen Peter ist z.Z. in der dritten Umschulung. Irgendwie muss sie es meistern, ihre Probleme allein unter einen Hut zu bekommen - den PC-Lehrgang, die wirtschaftliche Versorgung der Minifamilie, die Erziehung des Sohnes. Wenn sie abends nach Hause kommt, würde sie sich wünschen, es wäre bereits einiges an Hausarbeit erledigt. Statt dessen ist der Sohn verschwunden, im Hausaufgabenheft steht, dass er wieder zu spät in die Schule kam. Die Klassenlehrerin von Peter ist am Verzweifeln. Peter kommt täglich zu spät, ja er gestaltet sein Kommen auch noch jedesmal als theatralischen Auftritt. Auf die Eintragungen im Hausaufgabenheft reagiert die Mutter nicht. Gut, sie ist alleinstehend und arbeitslos, aber da hat sie doch Zeit, sich um den Sohn zu kümmern!

Warum ist Beratung so schwierig?

- Wie würde hier ein Beratungsgespräch aussehen?
- Was sind die Erwartungen von Peters Mutter und was sind die von Peters Lehrerin?
- Was sind die Sorgen der beiden?

Offensichtlich sind diese Sorgen nicht identisch. Während sich die Mutter wünscht, dass die Schule ihren Part spielt und den Sohn „zur Vernunft bringt“, damit sie wenigstens eine Sorge weniger hat, erwartet die Lehrerin, dass sich die Mutter in der Erziehung des Sohnes mehr engagiert. Verschiedene Erwartungen treffen aufeinander, ohne dass diese dem jeweils anderen bekannt sind. Dies ist eine fast typische Ausgangsposition für Beratung. Das Problem, dass man die Position des anderen in seinem Zusammenhang nicht kennt und sich deshalb auch nicht in seine Situation hineinversetzen kann, ist eine Schwierigkeit der Beratung.

Sicher ist es aber genauso schwierig, das Problem des anderen erkannt zu haben und sich zurückzuhalten, es nicht gleich selbst zu lösen, die eigene Strategie dem anderen nicht zu diktieren. Denn die eigene Lösungsstrategie kann nicht gleichzeitig Lösungsstrategie des anderen sein. Gute Beratung ist eben nur Hilfe zur Selbsthilfe.

⁸⁴ Vgl. Pallasch, W.; Mutzeck, W.; Reimers, H. (Hrsg.): Beratung - Trainig - Supervision: Eine bestandsaufnahme zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/ München 1992

Was kann Beratung an der Schule zur Erziehungshilfe leisten?

An der Schule zur Erziehungshilfe sind folgende Beratungsfelder denkbar:

- Schülerinnen- und Schülerberatung (Beratung bei Konflikten, Lernberatung, Berufsberatung, ...)
- Lehrerinnen- und Lehrerberatung (Beratung von Lehrerinnen und Lehrern der Regelschulen bei Erziehungsproblemen, Beratung bei Problemen der Unterrichtsgestaltung, kollegiale Beratung - „Supervision“)
- Elternberatung

Dabei können Beratungsfragen von burn out, über Kommunikationsstörungen, Fachfragen bis hin zu speziellen Problemen, z.B. Suchtverhalten reichen. Kaum ein Beratungslehrer/ eine Beratungslehrerin kann Experte für alle Beratungsfelder sein, kaum ein Beratungslehrer/ eine Beratungslehrerin kann Vertrauensperson für alle Schülerinnen Schüler, Lehrkräfte und Eltern sein. Aus diesem Grund ist zu empfehlen, dass jede Lehrkraft an der Schule zur Erziehungshilfe über Grundfertigkeiten der Beratung verfügt.

Was ist bei der Beratung von Schülerinnen und Schülern so schwierig?

In der Schülerinnen- und Schülerberatung ist es sicher am schwierigsten, von der expertenzentrierten Beratung (der Lehrer/ die Lehrerin ist Experte für alle Fragen und antwortet dem Schüler/ der Schülerin) hin zur problemzentrierten Beratung zu kommen. Dies hat zwei Gründe: Zum einen ist die Lehrkraft bereits durch ihre Funktion und ihr Amt für den Schüler/ die Schülerin eine Autorität, die sie auch wahren muss. Zum anderen ist die Problemsicht der Lehrkraft durch ihren Erfahrungsschatz eine andere als die des Schülers/ der Schülerin und sie ist schnell geneigt, die für sie optimale Lösung vorzuschlagen.

Dieser Teufelskreis kann nur durchbrochen werden, wenn mit dem Kind gemeinsam die einzelnen Phasen der Problemlösung

- Problem definieren,
- Lösungsmöglichkeiten auffinden,
- Lösungsmöglichkeiten bewerten,
- Lösungsweg planen,
- Ermutigung für Umsetzung

durchschritten werden. Dabei werden sowohl die Probleme und die Problemsicht des Kindes wie auch seine Lösungsvorschläge respektiert. Der Berater/ die Beraterin präzisiert die Aussagen des Kindes, verdichtet sie, drängt nicht die eigene Lösung auf. Gelingt es, innerhalb der Beratung die Kompetenzen des Kindes zu achten und aufzunehmen, dann ist der Weg vorbereitet für ein gemeinsames Kind- Lehrkraft- Elterngespräch.

Dies heißt nicht, dass die Schule zur Erziehungshilfe verschlossen ist für expertenzentrierte Beratung. Bei Detailproblemen bietet es sich an, Angebote von Experten in den gesamten Beratungsprozess mit einzubauen (z.B. Berufsberaterinnen und -berater vom Arbeitsamt). Doch auch hier macht sich die Kopplung mit individueller Einzelberatung erforderlich, denn die Schülerinnen und Schüler sind die Experten für ihre eigene Person.

Brauchen wir Lehrerinnen- und Lehrerberatung bzw. kollegiale Supervision?

In letzter Zeit gewinnt die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern immer mehr an Bedeutung. Viele Untersuchungen deuten auf massive burn-out-Erscheinungen unter Lehrkräften hin und der Wunsch nach Supervision wird verstärkt geäußert. Welche Supervisionsangebote sollten an der Schule zur Erziehungshilfe verankert werden und welche Problemfelder können damit bearbeitet werden?

Da die Lehrkräfte allein im Unterricht agieren, erhalten sie nur wenig Rückkopplung über ihren Unterricht. Unterrichtsgestaltung ist ein Problemfeld, das in kollegialer Beratung bearbeitet werden kann. Ein anderer Themenbereich für Supervision sind Erziehungsprobleme bei Schülerinnen und Schülern und die eigene Beziehung zu

Problemschülerinnen und -schülern. Ein besonders sensibles Problemfeld für die kollegiale Supervision sind die Beziehungen innerhalb des Kollegiums.

Die Lehrkräfte sind selbst die Experten für die Probleme an der Schule - ob für Unterrichtsgestaltung, für die Probleme der Kinder bzw. mit den Kindern, für das Kollegium. Bei der kollegialen Beratung dieser Probleme sind Perspektivenwechsel erforderlich - das Sichhineinversetzen in das Problem des anderen.

Was spricht für schulinterne Beratung der Lehrerinnen und Lehrer?

Kollegiale Beratung hat darüber hinaus folgende Ziele:

- den eigenen Problemhorizont erweitern
- die Umformulierung pädagogischer und organisatorischer Probleme in produktive Herausforderungen
- reflexive Analyse der eigenen Tätigkeit
- Veränderungen des Verständnisses der eigenen Person, der Kinder, der alltäglichen pädagogischen Probleme und
- dadurch eine Öffnung der eigenen Arbeit für qualitative Weiterentwicklungen

Allerdings kann kollegiale Beratung nicht erfolgreich durchgeführt werden, wenn nicht bestimmte Grundvoraussetzungen erfüllt werden. Voraussetzung ist, dass jeder Lehrkraft zugestanden wird, dass sie selbständig und verantwortungsbewusst entscheidend handelt. Diese Grundeinstellung muss es an der gesamten Schule übereinstimmend geben. Eine Kommunikationsstruktur des Vertrauens und der Offenheit zu schaffen, ist die Voraussetzung guter und praxisbereichernder Beratungsprozesse.

Beispiel: Angenommen, die Klassenlehrerin von Peter bittet um eine kollegiale Beratung, weil sie mit Peters Verhalten große Schwierigkeiten hat. Folgende Schritte des Beratungsprozesses wären denkbar:

Eine „chairperson“ - möglich ist der Beratungslehrer - wird diesen Beratungsprozess leiten.

Sie ist für die Situationsgestaltung -

- Regeln des Umganges in der Beratungssituation,
- Moderation,
- Problem- und Lösungsreflexion ,

zeitliche und inhaltliche Strukturierung verantwortlich und achtet auf die Einhaltung der Ablaufphasen -

- Eröffnungsphase,
- Problemschilderung,
- Problemdefinition,
- gemeinsame Lösungsvarianten,
- Prüfen der Lösungsvorschläge,
- Entscheidung,
- Realisierungsschritte.

Diese Form der Beratung - wenn sie gut durchgeführt wurde - kann ein Gewinn für die gesamte Schule sein.

Die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulformen durch Lehrkräfte oder pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule zur Erziehungshilfe geht über die Moderation von Konflikten zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinaus. Sie umfasst auch diagnostische, sozialpädagogische und unterrichtsmethodische Fragestellungen. Sonderschullehrerinnen und -lehrer und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule zur Erziehungs-

hilfe beraten zu Möglichkeiten und Grenzen allgemeinpädagogischer Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

Welche Bedeutung kann Supervision für den Pädagogen/ die Pädagogin haben?

Sehr eng mit der Beratung verknüpft ist die Supervision, die heute für helfende Berufe als unerlässlich gesehen wird. „Supervision ist die psychosoziale Beratung von vorwiegend in helfenden Berufen tätigen Personen, die die Klärung ihrer beruflichen Identität im Kontext von Klienten, Kollegen, Institutionen, Familien und Gesellschaft sowie die Bewahrung und Steigerung ihrer beruflichen Handlungskompetenz anstreben.“⁸⁵

Im Mittelpunkt der Supervision kann ein berufliches Problem (z.B. mit einem Schüler/ einer Schülerin), ein persönliches Problem mit der beruflichen Tätigkeit (z.B. die Unzufriedenheit mit der eigenen Handlungskompetenz) oder die Teamentwicklung stehen. Dafür sind Einzelsupervisionen möglich, bei denen allerdings alle Beteiligten darauf zu achten haben, dass sich daraus keine Therapie entwickelt. Supervision wird von speziell ausgebildeten Psychologinnen und Psychologen durchgeführt, die in den Mitgliederlisten der therapeutisch orientierten Berufsverbände genannt werden. In der Regel verfügen auch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen über eine solche Qualifikation. Im schulischen Kontext ist vor allem die Gruppensupervision erfolgreich. In relativ konstanten Arbeitsgruppen werden mit Hilfe von Supervisorinnen und Supervisoren verschiedene aktuelle berufliche bzw. damit verbundene persönliche Themen bearbeitet.

Eine der bekanntesten und für die Schule empfehlenswertesten Form der Gruppensupervision ist die Balintgruppenarbeit, benannt nach dem Arzt und Psychoanalytiker Thomas Balint. In regelmäßigen Sitzungen über einen Zeitraum von 1-1 ½ Jahren werden die verschiedenen Aspekte erlebter Beziehungsprozesse der Pädagoginnen und Pädagogen mit ihren Schülerinnen und Schülern durchgearbeitet. Es geht besonders darum, aufgetretene Emotionen, Fragen, Zweifel, Probleme zu formulieren und auszusprechen, die in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern auftreten. Diese Arbeit berührt die gesamte Person des Lehrers/ der Lehrerin und bedarf deshalb einer Atmosphäre, die es der Lehrkraft ermöglicht, offen über erlebte Beziehungen zu sprechen. Die Durchführung von Supervision und Balintgruppenarbeit obliegt deshalb qualifizierten Expertinnen und Experten, die in die Schule eingeladen werden und für deren Finanzierung ein Budget geschaffen werden sollte. Erfahrungen zeigen, dass eine erfolgreiche Supervision sich auf alle in der Schule Beteiligten positiv auswirkt. Angesichts der Persönlichkeitsanforderungen, die die Arbeit in der schulischen Erziehungshilfe darstellt, kann die Bedeutung von Supervisionsangeboten nicht hoch genug veranschlagt werden. Sie dienen neben der Erhaltung der eigenen Arbeitskraft auch der professionellen Selbstvergewisserung der Pädagoginnen und Pädagogen.

Wie kann Elternberatung durchgeführt werden?

Elternberatung ist eine Form der Elternarbeit, auf weitere Formen soll später im Text eingegangen werden. Wenn das Elterngespräch erfolgreich sein soll, ist die Form der horizontalen Beratung angebracht. Im Gespräch werden jeweils die Kompetenzen der Beratungspartner, d.h. der Eltern und der Lehrerin/des Lehrers herausgefunden und akzeptiert, um dann einen gemeinsamen Weg der Problemlösung zu finden. Dies ist ein schwieriger Prozess, denn oft stehen sich beim Elterngespräch zunächst zwei „ohnmächtige Partner“ gegenüber, die beide ihre Probleme und allzuoft auch ihre Ratlosigkeit angesichts der Herausforderungen durch das Kind verbergen möchten und vom anderen Partner die Lösung des Problems erwarten. Das Elterngespräch ist dann erfolgreich, wenn beide Seiten ihre Kompetenzen einbringen können und eine gemeinsame Sicht auf das Kind und dessen Probleme entsteht. Aus dieser gemeinsamen Sicht heraus können Lösungsansätze gefunden werden. Nur wenn dieser Prozess gelingt, gewinnen die Maßnahmen der schulischen Erziehungshilfe die Akzeptanz der Eltern. Nur dann werden aus „Betroffenen“ aktiv beteiligte Eltern.

⁸⁵ Fengler, J.: Wege zur Supervision. In: Pallasch, W.; Mutzeck, W.; Reimers, H. (Hrsg.): Beratung - Training - Supervision: Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/ München 1992, 173-187; S. 175

Die Qualität von Beratungsprozessen muss durch die situative Rahmengestaltung unterstützt werden. Um ein partnerschaftliches Verhältnis schaffen zu können, sollte allerdings an der Schule auch ein geeigneter Raum für ungestörte, gleichberechtigte Gespräche vorhanden sein. Es eignet sich dafür kaum das Direktorenzimmer, das bereits in seiner Funktion Macht symbolisiert. Die wohlüberlegte Gestaltung eines Beratungszimmers ist zu empfehlen. Sitzgruppierungen symbolisieren Partizipationschancen. In der äußeren Form drückt sich auch Qualität aus.

Beispiel: Peters Mutter war zunächst irritiert und verunsichert, als sie eine Einladung in die Schule erhielt. Ihr kam es vor wie eine Vorladung, sie sollte ihr Versagen rechtfertigen. In Gedanken legte sie sich bereits eine Strategie zurecht, wie sie die Vorwürfe abblocken kann.

Der Klassenlehrerin hatte die kollegiale Beratung geholfen, sich in Peters Mutter hineinzuversetzen. Es gelang ihr, deren inneren Zustand zu artikulieren und zu signalisieren, dass sie beide an einem Problem arbeiten könnten. Das Gespräch wurde von einer Atmosphäre des gegenseitigen Verständnisses und der gegenseitigen Achtung geprägt und brachte als Ergebnis verschiedene Möglichkeiten, wie man in Zukunft Peters Verhaltensproblemen begegnen und seine Entwicklung voranbringen könnte.

Beratungsprozesse sind vielschichtig und komplex. Und Elternberatung ist ein langwieriger und schwieriger Prozess.⁸⁶

Pädagogisch - therapeutische Arbeitsformen

Die Vielschichtigkeit und Komplexität von Störungsbildern der Kinder und Jugendlichen an der Schule zur Erziehungshilfe erfordern die Berücksichtigung therapeutischer Aspekte in der pädagogischen Arbeit, wobei darunter nicht eine „Therapeutisierung“ des Unterrichts zu verstehen ist. Pädagogisch-therapeutische Arbeitsformen sollen den Bildungs- und Erziehungsprozess unterstützen und zur Stärkung des Kindes bzw. des Jugendlichen beitragen. Fritz Redl⁸⁷ beschrieb, wie in Einrichtungen der Erziehungshilfe eine schützende, die Kinder stärkende Atmosphäre geschaffen werden kann. Dafür verwendete er den Begriff „therapeutisches Milieu“. Nachfolgend sollen diese Prinzipien für die Gestaltung des therapeutischen Milieus zusammenfassend skizziert werden.

Was bedeutet therapeutische Arbeit an der Schule?

Therapeutisches Milieu heißt in Bezug auf die Schule, dass eine Atmosphäre geschaffen wird, die

- die Grundbedürfnisse der Schüler aufnimmt und ihnen entspricht. Grundbedürfnisse sind dabei nicht nur die Bedürfnisse nach Nahrung, Bewegung oder Ruhe. Unter Grundbedürfnissen versteht Redl auch die Bedürfnisse nach Zuwendung, Achtung und Empathie. Damit einher geht die Vermeidung schädlicher Einflüsse für die Entwicklung der Heranwachsenden wie z.B. Angstsituationen in der Gruppe, die das Kind nicht bewältigen kann, „Bloßstellungen“, Beschuldigungen.
- die entwicklungspsychologischen, kulturellen und sozioökonomischen Entwicklungsbedingungen der Schülerinnen und Schüler beachtet. Was können, was brauchen die Heranwachsenden in ihrem Alter? Können diese Bedürfnisse unter den Bedingungen, unter denen sie aufwachsen, erfüllt werden oder muss in der Schule etwas kompensiert werden, was in der häuslichen Umgebung nicht realisiert werden kann?
- Angestrengtheit gewähren kann, so dass die Heranwachsenden ihre

⁸⁶ Mützeck, W.: Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag, Weinheim 1996

⁸⁷ Vgl.: Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder. München/ Zürich 1997

Abwehrhaltung gegen alle von ihnen subjektiv empfundenen Bedrohungen aufgeben können und sich öffnen können für emotionale Bindungen.

- in den gesamten Lebensalltag hineinreicht und die irgendwann eine solche Stärkung der Heranwachsenden bewirkt, dass sich das therapeutische Milieu überflüssig macht, klare und durchschaubare Strukturen bereitstellt, im Sinne von räumlichen, zeitlichen, aber auch sozialen Strukturen. Dadurch werden wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen geschaffen - Zuverlässigkeit und Vertrauen.

Merkmale eines therapeutischen Milieus sind auch

- eine Übereinstimmung von vermittelten und gelebten Werten und Regeln. Die in der Schule gelebten Werte und Regeln werden von allen mitgetragen und sind für Schülerschaft und Lehrkörper verbindlich. Heranwachsende erkennen sehr leicht Widersprüchlichkeiten im Handeln, in nonverbalen Gesten und in der verbalen Vermittlung. Vertrauen entsteht dann, wenn beides übereinstimmt.
- die Beachtung der „Verträglichkeit zwischen den Gruppenmitgliedern“. Nicht jede Gruppe/Klasse ist optimal zusammengesetzt. Es ist zu überprüfen, wie Einfluss auf die Gruppenstruktur genommen werden könnte, wie diese entweder durch Veränderung der Gruppenzusammensetzung oder durch Änderung der Beziehungen zwischen den Mitgliedern so gestaltet werden kann, dass sich in der Gruppe oder Klasse ein Beziehungsmuster entwickeln kann, das als Gemeinschaft den Einzelnen trägt und in dem Erwachsene als Mittler zwischen den Heranwachsenden agieren.
- die Auswahl von Tätigkeiten aus dem Handlungskontext der Schule. Dafür sollten entsprechend Zeit, Raum und Ausrüstung z.B. für künstlerisch-kreative Tätigkeiten, sport- und erlebnispädagogische Aktivitäten bereitstehen.

Therapeutische Arbeit im pädagogischen Prozess beinhaltet drei zentrale Elemente, die miteinander in Einklang gebracht werden sollten und die für die Schule zur Erziehungshilfe von Bedeutung sind. Das sind

- die Schaffung eines therapeutischen Klimas (settings), das den Kindern dazu verhilft, die an sie gestellten Aufgaben zu lösen und dafür die notwendigen Hilfen bereitstellt,
- die Gestaltung einer pädagogisch-therapeutischen Beziehung, wobei hier die Beziehung sowohl vom therapeutisch tätigen Pädagogen/ der Pädagogin zum Schüler/ zur Schülerin als auch die Beziehungsgestaltung zwischen den Heranwachsenden zu verstehen ist,
- die Verwendung pädagogisch-therapeutischer Verfahren im Erziehungsprozess.

Der Kerngedanke des „therapeutischen Milieus“ besteht in der Vorstellung, dass einstündige therapeutische Förderangebote den komplexen Hilfe- und Erziehungsbedürfnissen von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen nicht gerecht werden können. Die Folgerung, die daraus gezogen wurde, war die Forderung nach einem von therapeutischen Prinzipien durchdrungenen Erziehungsalltag für diese Kinder. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stand neben der grundlegenden Bedürfnisbefriedigung die Absicht, die Konflikthaftigkeit der alltäglichen Lebenswelten der Kinder zu reduzieren, ihnen Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung der alltäglichen Aufgaben des Zusammenlebens mit anderen zu gewähren. Krisen und Konflikte zwischen den Kindern untereinander oder mit den Erziehenden, die unvermeidlich entstehen, sollten allerdings systematisch und mit den Kindern gemeinsam ausgewertet werden. Krisen und Konflikte werden im Rahmen des therapeutischen Milieus als Lernanlass und potentieller Entwicklungsimpuls verstanden. Die Rolle der Erwachsenen besteht darin, solche Konflikte im Sinne verbesserter Selbstregulation der Kinder auszuwerten. Drei grundlegende Dimensionen der ge-

meinsamen Reflexion von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen über Krisen und Konflikte können in diesem Zusammenhang genannt werden:⁸⁸

1. den Konflikt verstehen

- Erkennen der eigenen Verhaltensanteile und der Gefühle, die zu diesem Konflikt geführt haben
- Erkennen der Reaktionen der anderen
- soziale Wahrnehmung der Reihe von Konsequenzen, die sich aus dem Konflikt ergeben
- Erarbeitung von Verhaltensalternativen, die die Verkettung konfliktthaltiger Aktions-Reaktionszirkel verändert

2. Motivation für Veränderung

- den Wunsch formulieren, problemhaltige Situationen zu verändern
- die Einsicht fördern, dass Verbesserungen problemhaltiger Situationen möglich sind
- das Selbstvertrauen aufbauen, um glauben zu können, dass man eine Kontrolle über das eigene Leben hat und dass Verbesserungen der Lebenssituation verdient sind und
- ein solches Selbstvertrauen entwickeln, dass es dem Kind ermöglicht, etwas Neues zu versuchen

3. Vertrauen in die Erwachsenen

- Vertrauen entwickeln in den Respekt der Erwachsenen vor den eigenen Gefühlen
- die Überzeugung gewinnen, dass die Erwachsenen die Kinder schätzen
- darauf vertrauen, dass die Erwachsenen ihre Aktivität und Macht zum Wohle des Kindes einsetzen
- Vertrauen entwickeln in die Fähigkeit der Erwachsenen, Probleme in zufriedenstellender Weise zu lösen
- die Bereitschaft aufbauen, Rat und Hilfe von den Erwachsenen zu akzeptieren.

All dies wird dadurch gelernt, dass es in praktischen Erziehungssituationen erfahren, eingeübt und ausgeübt wird.

Ein Pädagoge/ eine Pädagogin kann sicher nicht ein geschlossenes Therapieprogramm an der Schule realisieren. Das wird auch nicht erwartet. Aber der Einsatz einzelner therapeutischer Übungen oder Elemente ist unter bestimmten Voraussetzungen von interessierten Pädagoginnen und Pädagogen leistbar. Dabei sollten folgende Bedingungen beachtet werden:

- Vorhandene spezielle Fähigkeiten der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, z.B. im Bereich von Kunst, Bewegung oder Musik sollten berücksichtigt und weiter ausgebaut werden. Die Verknüpfung von therapeutischen Angeboten und Interessen der Pädagoginnen und Pädagogen kann durch den Besuch spezieller Fortbildungsangebote z.B. an Landesinstituten für Lehrerfortbildung qualifiziert werden, möglich wäre aber auch z.B. die Einladung von Musiktherapeutinnen und -therapeuten, Kunstpädagoginnen und -pädagogen oder Theaterpädagoginnen und -pädagogen zu schulinternen Fortbildungen. Ein Einsatz therapeutischer Übungen ohne jegliche Vorkenntnisse ist allerdings problematisch. Elementare Grundkenntnisse zu den theoretischen Grundlagen der ausgewählten Verfahren sollten an der eigenen Person überprüft worden sein (Selbsterfahrung) und auf den physiologischen bzw. psychologischen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abgeglichen werden.

Darf der Pädagoge/ die Pädagogin an der Schule therapeutisch arbeiten?

⁸⁸ Wood M. M. & Long N. J.: life space intervention. Austin: pro ed 1991, 3ff

- Für den Einsatz therapeutischer Verfahren sollte ausreichend Zeit und Raum eingeplant werden. Oft wird in den Übungen eine Eigendynamik entwickelt und es wird mehr Zeit als ursprünglich geplant benötigt, um die Übung zum wirklichen Abschluss zu führen bzw. auch die durchgeführten Übungen nachbereitend zu reflektieren.
- Nicht jede Übung lässt sich in jeder Klasse durchführen. Eine vorherige Überprüfung, ob die Lehrer-Schüler-Beziehung den Einsatz therapeutischer Verfahren gestattet, ist notwendig, um Blockaden zu vermeiden.
- Therapeutische Übungen sollten in den gesamten pädagogischen Alltag eingebettet werden, sie sind Bestandteil der pädagogischen Arbeit und des Tagesablaufes (z.B. Entspannungs- oder Lockerungsübung im Unterricht, Rollenspiel in der Auseinandersetzung zu Wertkonflikten). Die Einbettung von Verfahren in die pädagogische Arbeit setzt voraus, dass vorher das Ziel, die Technik und die Einsatzbedingungen bedacht wurden.
- Therapeutische Übungen schließen Reflexionen über den abgelaufenen Prozess ein, in dem folgende Fragen gestellt werden könnten:
 - Was wurde bewirkt?
 - Welche Probleme traten auf?
 - Wie konnte mit Widerständen umgegangen werden?
 - Wurden Prozesse beim Kind ausgelöst, mit denen es nicht umgehen kann?
 - Welche Grenzen wurden erreicht?
 - Wie stark war das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Ablaufprozesse oder die durchführenden Personen?

Werden therapeutische Übungen geplant, durchgeführt und abschließend reflektiert, können sie von Pädagoginnen und Pädagogen, die über erforderliche Voraussetzungen verfügen, ohne Bedenken eingesetzt werden und stellen eine Bereicherung für den gesamten Erziehungsprozess dar.

An dieser Stelle soll eine kleine Auswahl möglicher pädagogisch-therapeutischer Verfahren genannt werden, die auch ohne spezielle Ausbildung an der Schule eingesetzt werden können. Für die Vertiefung werden zu den einzelnen Themen Literaturquellen angegeben.

Welche pädagogisch-therapeutischen Verfahren eignen sich besonders für die Schule zur Erziehungshilfe?

Gestaltung von Ritualen

Rituale als verlässlich wiederkehrende, emotional ansprechende, strukturschaffende Ereignisse im Schulalltag können sein:

- gemeinsames Frühstück,
- Morgenkreis,
- gemeinsame Feiern in der Klasse oder Schule,
- regelmäßige thematische Höhepunkte an der Schule (siehe Beispiel).

Weitere Anregungen sind zu finden in: Kaufmann- Huber, G.: Kinder brauchen Rituale: ein Leitfaden für Eltern und Erzieher. Freiburg: Herder 1996

Entspannungsübungen dienen u.a. zur

- Auflockerung,
- Unterbrechung von Ereignissen,
- Entwicklung von Körpergefühl und Konzentrationsfähigkeit.

Für den Einsatz an der Schule zur Erziehungshilfe eignen sich besonders Entspannungsgeschichten, Magnetkassetten mit Entspannungsübungen, meditative Musikkassetten, Anhören des Regenstabes und anderes.

Weitere Anregungen sind zu finden in: Krowatschek, D.: Entspannung in der Schu-

le: Anleitung zur Durchführung von Entspannungsverfahren in den Klassen 1-6 (mit Magnetbandkassette). Dortmund: Borgmann 1994

Spiele dienen u.a. zur

- Auflockerung,
- Entwicklung von Gefühlen,
- Entwicklung von Kommunikations-, Kooperations- und Interaktionsfähigkeiten,
- Entwicklung von Phantasie, Kreativität und nicht zuletzt der Selbstreflexion.

In Deutschland existieren verschiedene Spielekarteen, die Spiele zur Entwicklung und Übung von Kommunikationsfähigkeit, Erlebnisfähigkeit, zu emotionalen Äußerungsmöglichkeiten, Gedächtnis und Kooperationsfähigkeit enthalten.

Weitere Anregungen sind zu finden in: Baer, U.; Berjker, H. Bork, W. et al.: Remscheider Spielekarteen

Vopel, K.: Interaktionsspiele (1-6). Salzhausen. Iskopress 1993

Rollenspiele dienen u.a. zur

- Erarbeitung, Wiederholung und Festigung von Erfahrungen,
 - Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler
- ohne sie zunächst in realen Lebensfeldern mit realen Konsequenzen erproben zu müssen.

Über die Distanz zur Rolle kann eine Identifikation mit dem Thema erfolgen. Für die Durchführung des Rollenspiels werden Regeln bedeutsam und im Spiel verinnerlicht.

Weitere Anregungen sind zu finden in: Oerter, R.: Psychologie des Spiels: ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz 1993

Kreative Gestaltungsübungen

- dienen der Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit.
- Sie fördern den Einbezug und die Entwicklung von Erlebnisfähigkeit.
- Verschiedene Gestaltungsübungen bieten Möglichkeiten für die Entwicklung und Reflexion von Gefühlen.
- Sie eignen sich ebenfalls als Medium für Gespräche.
- Mit Hilfe solcher Übungen können aber auch Situationen entspannt bzw. aufgelockert werden.

Weitere Anregungen sind zu finden in: Oaklander, V.: Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta 1992 (7. Aufl.)

Bewegungsübungen können dienlich sein

- zur Entwicklung und Übung motorischer bzw. feinmotorischer Fertigkeiten,
- zur Entwicklung eines Körpergefühls und
- zum Spannungsabbau.

Weitere Anregungen sind zu finden in: Brinkmann, A.; Treeß, U.: Bewegungsspiele: Sozialarbeit, Freizeitgestaltung, Sportunterricht. Hamburg: Rowohlt 1990

Neben diesen verallgemeinerten Übungen, Spielen und Verfahren existiert eine große Anzahl an Einzeltechniken oder Erfahrungen, die sich unter Beachtung der Voraussetzungen für den Einsatz therapeutischer Elemente in den pädagogischen Alltag integrieren lässt wie z.B. Ich-Bücher, Einsatz von Metaphern und Geschich-

ten, Interwriting (Einer beginnt einen Satz, der nächste setzt den Text unter Einbeziehung der Gedanken des Vorgängers fort), unvollendete Geschichten usw. An Hand des nachfolgenden Beispiels soll gezeigt werden, wie selbstverständlich sich pädagogisch-therapeutische Elemente in den Schulalltag einbauen lassen und längst auch von vielen Lehrkräften verwendet werden.

Beispiel: Ein Klassenritual⁸⁹

Während meiner Tätigkeit an der Schule stellte ich fest, dass viele Kinder auch an ihrem Geburtstag aus unterschiedlichen Gründen einen ganz normalen Tagesbeginn haben. Wenn sie bei uns in der Schule ankommen, hat bis dahin nichts darauf hingedeutet, dass dieser Tag für sie ein ganz besonderer sein sollte. Deshalb beschloss ich, mit den Kindern die Geburtstage in der Schule zu feiern und unterrichtliche Inhalte im herkömmlichen Sinn an diesen Tagen in den Hintergrund zu stellen.

Wenn das Geburtstagskind in der Schule eintrifft, wird es von der Klasse gefeiert. Der Junge oder das Mädchen steht zu Beginn der Stunde vor der Klasse. Wir zünden für ihn oder sie die Geburtstagskerze auf dem Lehrertisch an und singen ein Lied. Für manche Kinder ist dieses Stehen vor der Klasse und die besondere Beachtung und Beobachtung durch die anderen nicht immer leicht zu ertragen. Aber da der Grund ein eher angenehmer ist, können sie den Platz im Mittelpunkt des Geschehens an diesem Tag genießen. Nach dem Lied gratuliere ich dem Geburtstagskind und überreiche ihm ein kleines Geschenk. Dabei kommt es weniger auf den materiellen Wert an. Für die Kinder scheint es aber sehr wichtig zu sein, dass das Geschenk besonders liebevoll von mir verpackt wird, denn sie legen immer großen Wert auf diesen persönlichen Eigenanteil an ihrem Geschenk.

Im weiteren Verlauf steht das Kind im absoluten Mittelpunkt des Tages. Es darf vorrangig bestimmen oder auswählen und findet in jeder Hinsicht besondere Beachtung. Für Kinder meiner Klasse, die in gewohnter Weise einen besonderen Platz in der Gruppe einfordern, ist dies eine sehr schwierige Form der Einordnung. (Unter anderen Umständen würde es aus diesem Grund wahrscheinlich häufig zu Eskalationen kommen. Da Geburtstage aber keiner persönlichen Willkür meinerseits unterliegen, sondern sozusagen kalendarisch festgelegt sind, was nicht nur die Reihenfolge festlegt, sondern auch garantiert, dass jeder im Laufe des Jahres einmal diese Position einnehmen wird, gibt es nur selten ernsthafte Auseinandersetzungen. Die Kinder entwickeln gerade in diesem Punkt einen deutlichen Gerechtigkeitsinn und fordern die Vorrangstellung des Geburtstagskindes vehement ein, auch gegenüber Kindern, denen sie sich sonst nur zaghaft widersetzen würden.)

Mir kommt es aber nicht nur darauf an, dass die Kinder an ihrem Geburtstag besondere Zuwendung erfahren. Sie sollen auch lernen, welche Pflichten normalerweise dazu gehören, wenn man seinen Geburtstag mit Freunden feiert. Deshalb bleibt das betreffende Kind in der Hofpause im Klassenraum, und deckt mit meiner Hilfe, und der Handreichung der Hortnerin seine Geburtstagstafel. Die Zuarbeit der Elternhäuser, um die ich zu Beginn meiner Arbeit mit der Klasse gebeten habe, ist dabei sehr unterschiedlich. In den Fällen, wo die Kinder von zu Hause nichts mitbringen, spendieren die Hortnerin und ich einen kleinen Kuchen und Kakao. Das Geburtstagskind deckt mit uns den Tisch, und achtet dabei nicht nur auf Vollständigkeit, sondern auch auf ästhetische Aspekte (Anordnung der Gedecke auf dem Tisch, Blumen, Servietten, Sauberkeit, ...), die wir während dieser Tätigkeit besprechen. Am Ende der Hofpause kann die Klasse an einem ansprechend dekorierten Tisch

Platz nehmen. Die kleine „Gastgeberin“ oder der kleine „Gastgeber“ ist nun verantwortlich, allen Gästen Kuchen und warmen Kakao auszuteilen, aufzupassen wessen Teller leer ist, nachzuschenken und dabei auch Aspekte der Gerechtigkeit und Höflichkeit mitzubedenken.

Meist bringen die Kinder ihre Lieblingsmusik mit, wobei das Geburtstagskind das Vorrecht der Auswahl hat. Das Ende unserer gemeinsamen Feier bilden die Aufräumarbeiten. Die Gastgeberin/ der Gastgeber ist jetzt wiederum dafür verantwortlich, dass das Geschirr abgewaschen und in den Schrank geräumt und der Raum wieder hergerichtet wird. Natürlich kann sie oder er dafür um Hilfe bitten.

Pädagogische Maßnahmen an der Schule zur Erziehungshilfe

In der Auseinandersetzung mit aggressivem Verhalten stellten Fritz Redl und David Wineman (1993)⁹⁰ ein Instrumentarium zusammen, das für den Lehrer/ die Lehrerin eine Vielfalt an Hinweisen gibt, unter welchen Bedingungen, bei welchem Verhalten man in welcher Art reagieren könnte. Nachfolgend sollen einige dieser pädagogischen Maßnahmen benannt und kurz erläutert werden:

Bewusstes Ignorieren

Kinder zeigen ein bestimmtes Verhalten, weil sie sich entweder abreagieren müssen oder sie mit diesem Verhalten ein bestimmtes Nahziel erreichen wollen. Das Verhalten wird dann eingestellt, wenn entweder die Energie aufgebraucht ist oder das Nahziel erreicht wurde. Bewusstes Ignorieren ist die Kunst, einschätzen zu können, ob das Verhalten unter diesem Aspekt zu bewerten ist und sich ohne Eingreifen einstellen würde.

Eingriff durch Signale

Wenn Kinder zwar wissen, welches Verhalten von ihnen erwartet wird, wenn ihnen aber ihr Verhalten außer Kontrolle gerät, hilft häufig ein Signal/Zeichen, um diese Kontrolle wieder zu aktivieren (z.B. Zeigefinger auf geschlossene Lippen).

Entspannung durch Humor

Wenn sich beim Kind aggressive Energien anstauen, können ein Witz oder eine verständnisvolle Ironie ein Lachen hervorrufen, das die aggressiven Energien auflöst.

Umgruppierung

Manche Konflikte entstehen aus einer ungünstigen sozialen Zusammensetzung heraus (im Klassenzimmer, aber auch in der Arbeit in Gruppen u.ä.). Eine Reflexion über die Zusammensetzung bzw. eine mögliche hilfreichere Konstellation kann zu verschiedenen Umgruppierungen führen.

Vorbeugendes Hinausschicken (Antiseptischer Hinauswurf)

Es gibt konflikthafte Situationen, in denen vorhersehbar ist, dass ein Kind die notwendige Selbststeuerung und Kontrolle nicht aufbringen kann. In diesen Situationen kann es sinnvoll sein, dem Kind den Konflikt, den es nicht aushalten oder lösen kann, zu ersparen. Redl verwendet dafür den medizinisch unterlegten Begriff des antiseptischen Hinauswurfes.

Wie kann der Lehrer/ die Lehrerin auf Störungen im Unterricht reagieren?

Gibt es pädagogische Maßnahmen, die von Pädagoginnen und Pädagogen prinzipiell angewandt werden können?

⁹⁰ Vgl. Redl, F.; Wineman, D.: Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. München 1993 (6. Auflage)

Beschränkung von Aktivitäten, Raum und Gegenständen

Es gibt Kinder, die auf äußere Reize sehr sensibel reagieren. Manche Kinder benötigen, um zur Ruhe zu kommen, eine Reduktion an Reizen. Die Einschränkung in den Aktivitäten, im Raum und in den Gegenständen schaltet nicht nur störende Außenreize aus, sondern hilft den Heranwachsenden, sich auf die wesentlichen Informationen zu konzentrieren.

Erweiterter Freiraum bei gleichzeitiger schärferer Grenzziehung

Die Schülerinnen und Schüler finden Freiräume sozialen Probedhandelns. Sie wissen aber gleichzeitig ganz genau über die Konsequenzen von Grenzüberschreitungen.

In der Literatur von Redl und Wineman sind ebenso solche Maßnahmen zu finden wie Verbote (als deutlich markierte Grenzlinien), Strafen (als vorher bekannte Folge übertretener Verbote), Drohung (als Hinweis auf die markierte Grenzlinie), Belohnung (als Vergünstigung bei eingetretenem angestrebten Verhalten).

Neben dem Instrumentarium der beiden gen. Autoren sind hier auch Elemente der Verhaltensmodifikation als Erziehungsmaßnahmen anwendbar. Erinnerung sei hier nur an

verschiedene Verstärkerformen

- materielle Verstärker (verschiedene kleine materielle Belohnungen),
- Handlungsverstärker (eine bestimmte Handlung, ein bestimmter Dienst darf als Belohnung für das Einhalten angestrebten Verhaltens erfüllt werden),
- soziale Verstärker (das angestrebte Verhalten wird durch eine beliebte gemeinsame Aktivität verstärkt),
- Münzverstärker (gezeigtes Verhalten wird über Punkte oder Münzen verstärkt, die gesammelt, gehandelt aber auch verloren werden können, wobei der Handel nach vorher festgelegten Regeln erfolgt: z.B. eine Woche lang regelmäßig Hausaufgaben angefertigt, berechtigt zur einmaligen Freistellung von der Hausaufgabe. Der Schüler/ die Schülerin entscheidet selbst, wann und unter welchen Bedingungen er/ sie die Vergünstigung nutzt);

Kontingenzverträge

Mit dem Kind wird gemeinsam und schriftlich vereinbart, welches Verhalten angestrebt wird. Ein Zeitplan, ein Verstärkerplan und Konsequenzen für den Vertragsbruch werden gemeinsam festgelegt und mit Unterschrift für beide Parteien als verbindlich geregelt.

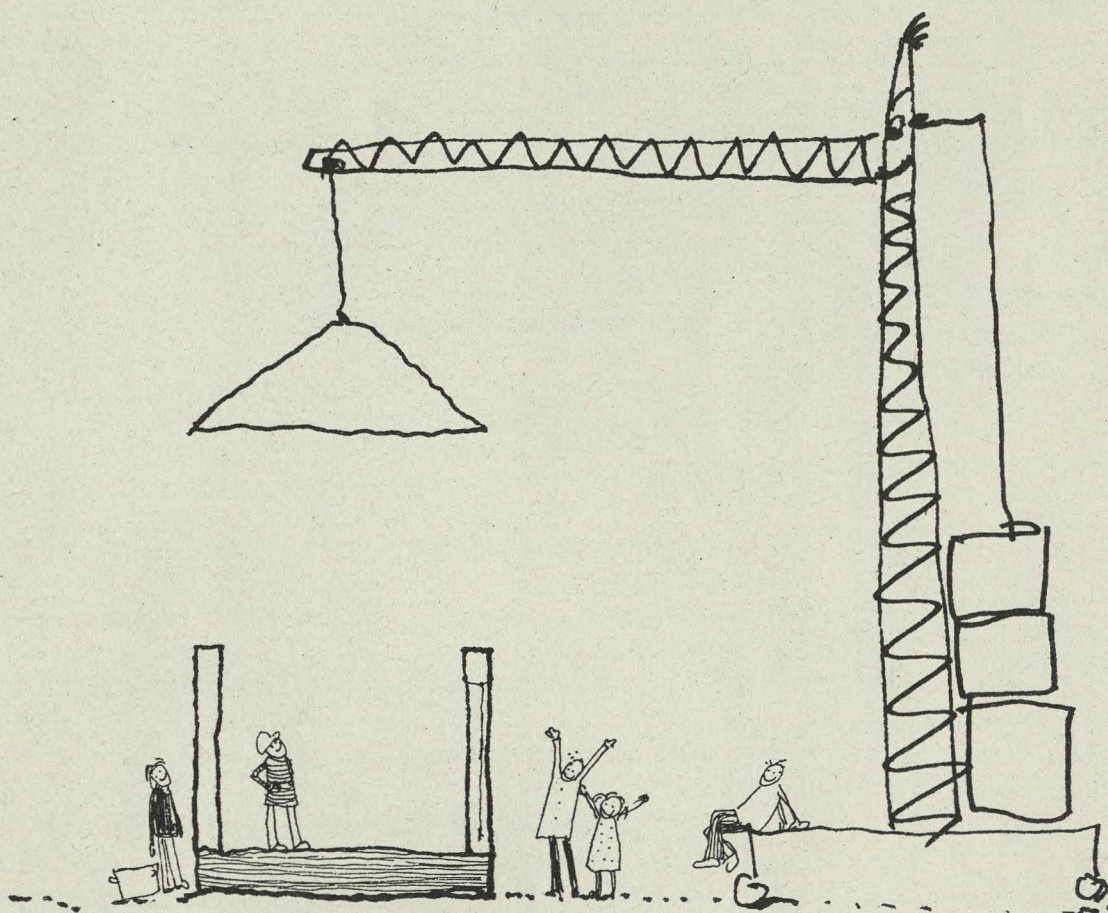
Die Vielzahl von pädagogischen Maßnahmen ermöglicht den Lehrerinnen und Lehrern, für jeden Schüler/ jede Schülerin individuell geeignete Maßnahmen zusammenzustellen, die auch in die individuellen Erziehungspläne einfließen und in ihrer Effektivität regelmäßig überprüft werden sollten.

Gestaltung des Schullebens

Gestaltungsprinzipien

Gestalten ist Ausdrucksarbeit. Gestalten bedeutet Formgebung entsprechend den inneren Bedingungen und äußeren Gegebenheiten. Gestaltungen in der Schule zur Erziehungshilfe sollen

- die Ziele der Betreuung der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Erziehungsbedarf unterstützen und räumlich erkennbar machen,
- im Schulhaus eine Ordnung verkörpern, die den Menschen dient, die dort leben,
- in der Anordnung der Räume ihren Funktionen entsprechen und
- gleichzeitig die Menschen schützen, die diese Räume nutzen,
- durch Verbindungen zwischen den Räumen und Zugängen Orientierungen bieten,
- Abgrenzungen, wo sie erforderlich und erwünscht sind, ermöglichen,
- in Formensprache und Farbgebung den inneren Themen der Menschen, die in dieser Einrichtung leben, entsprechen,
- Störungen des alltäglichen Lebens so weit als möglich vorbeugen.



Gestaltungsprinzipien und „innere Themen“⁹¹

Innere Themen (oder Bilder) sind biographisch bedingte, seelische Inhalte, die unsere Wahrnehmung und unser Verhalten deutlich beeinflussen. Sie sind Bestandteile unseres Selbstkonzepts und in der Regel nur zu Teilen bewusst. Es handelt sich häufig um Konfliktfelder, die unser seelisches Gleichgewicht bedrohen, aber natürlich auch um stützende, bestätigende, frohe, glückliche Inhalte. Das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Erziehungsbedarf ist geprägt durch vielfältige Anteile von Angst und Destruktivität.

Daraus erwachsen typische innere Themen:

- **Ich bin dumm, hässlich, zu klein, zu groß.**
- **Mich mag keiner; mir glaubt keiner.**
- **Ich komme immer zu kurz.**
- **Ich kann nie etwas recht machen.**
- **Was ich anfangs, geht sowieso schief.**
- **Aus mir wird nichts.**
- **Das schaffe ich nie.**
- **Die anderen sind stärker, schlauer, besser, besser dran.**
- **Gleich werde ich angegriffen.**
- **Bestimmt nimmt mir einer was weg.**
- **Mir schiebt man alles in die Schuhe.**
- **Mich lässt ja keiner tun, was ich will.**
- **Für mich ist das Schlechteste grad gut genug.**
- **Ich traue keinem Erwachsenen.**
- **Mir hört keiner zu.**
- **Wenn einer in meine Nähe kommt, will er mir an den Kragen.**
- **Die anderen sind schuld.**
- **Schule ist doof.**
- **„Pauker“ sind fies.**
- **„Bullen“ sind Schweine.**
- **Ich mach kaputt, was mich kaputt macht.**

Diese Bestandteile des Selbstkonzeptes sind bei Kindern und Jugendlichen mit besonderem Erziehungsbedarf nicht selten. Eine mögliche Korrektur solcher Erfahrungen beginnt bei der Aufnahme in die Einrichtung nicht nur im zwischenmenschlichen Bereich, sondern bei der Besichtigung der aufnehmenden Einrichtung.

Mögliche positive Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit der schulischen Raumgestaltung:

- *Die Außenanlagen sind groß genug und für mich ansprechend gestaltet.*
- *Ich habe Platz, mich zu bewegen, ohne dass mir andere zu nah kommen.*
- *Ich habe die Möglichkeit, mit anderen zusammen zu sein oder allein zu bleiben.*
- *Es gibt Spiel- und Sportmöglichkeiten. Es ist an vieles gedacht, was mir Spaß machen könnte.*
- *Die Spielgeräte sind in einem guten Zustand, ich brauche keine Angst zu haben, mich zu verletzen.*

⁹¹ Wir danken Herrn J. Grillenberger (Schulleiter an einer Schule zur Erziehungshilfe in Augsburg), der uns erlaubt hat, sein unveröffentlichtes Manuskript zur Frage der räumlichen Gestaltung der Schulen zur Erziehungshilfe (Grillenberger 1993) mit leichten Veränderungen zu übernehmen.

- *Ich finde mich zurecht. Die Ein- und Ausgänge sind gut zu erkennen und groß genug, damit es kein Gedränge gibt, das mir immer so unangenehm ist.*
- *Im Schulhaus werde ich mich bald gut auskennen, alles ist so gut gekennzeichnet, dass ich mein Klassenzimmer, die Toilette, den Pausenverkaufsstand, das Sekretariat usw. auf Anhieb finden kann.*
- *In der Garderobe habe ich einen eigenen Schrank, den ich mit niemandem teilen muss und der so sicher ist, dass mir niemand etwas wegnehmen kann.*
- *Im Klassenzimmer habe ich einen eigenen Tisch und eigene Fächer, die meinen Namen tragen. Das Namensschild darf ich selbst gestalten.*
- *Es gibt extra Räume, wo ich mit den Lehrerinnen und Lehrern oder der Schulleitung allein und ungestört sprechen kann.*
- *Für Freistunden oder die Hofpause und für die Pause draußen gibt es Spielesammlungen und Beschäftigungsmaterial, das ich allein oder mit anderen zusammen benutzen darf, damit mir nicht langweilig ist. Ich kann auch Vorschläge machen für neue Spiele.*

Ein großer Teil dieser Erfahrungen wird erst langfristig wirksam werden, wenn solche Erfahrungen Alltagswirklichkeit sind und nicht nur Versprechungen in Aufnahmegesprächen.

Eltern und Verwandte unserer Kinder und Jugendlichen tragen häufig auch eine Vielzahl negativer innerer Themen in sich.

- *Wenn das Kind gute Lehrkräfte gehabt hätte, wäre es nicht hier.*
- *Mein Kind soll abgeschoben werden.*
- *Die Regelschulklasse will kleinere Klassen haben, deshalb muss mein Kind raus, auch wenn es nur ein bisschen frech ist.*
- *Ein Sonderschüler ist abgeschrieben fürs Leben.*
- *In der Schule zur Erziehungshilfe lernt er nur noch den Rest von dem Unsinn, auf den er nicht selbst kommt.*
- *Schulen zur Erziehungshilfe sind der Abfalleimer der Regelschulen, man sieht es schon an den Gebäuden.*
- *In der Regelschule hat man mir nicht zugehört, hier wird es auch nicht anders sein.*
- *Wie es mir geht, interessiert niemanden, mich nimmt doch keiner ernst und mein Kind schon gar nicht.*

Die Meldung eines Kindes an die Schule zur Erziehungshilfe stellt für die Eltern in der Regel eine massive Bedrohung dar, häufig eine seelische Verletzung. Meist sind dramatische Auseinandersetzungen mit der Regelschule vorausgegangen. Gelingt es, mit den Eltern einen Termin in der aufnehmenden Einrichtung selbst zu vereinbaren, ist dieses Ereignis oft prägend für die weitere Arbeit.

Mögliche positive Erfahrungen:

- *Die kümmern sich darum, dass man wenigstens das Haus gleich findet.*
- *Ich bin sowieso schon aufgeregt genug und habe keine Lust, mich zu verlaufen, zu spät zu kommen und mich gleich am Anfang zu blamieren.*
- *Wenigstens genug Platz haben sie für die wilden Kinder.*
- *Der Sportplatz kann sich sehen lassen, vielleicht kann ich mein Kind damit herlocken.*

- *Beim Pausenhof scheinen sie sich was gedacht zu haben. Das ist nicht so eine Betonwüste mit zwei aufgemalten Hüpfkästen.*
- *Hier sieht es ja richtig sauber aus, keine verschmierten Wände, keine ausgeleierte Türen, und dass hier geputzt wird, kann man sogar riechen. Ich habe heute noch den Geruch von Ölspänen aus meiner Schulzeit in der Nase.*
- *Die Pflanzen im Haus sehen ja ganz frisch aus, nicht so angegammelt wie bei uns in der Firma.*
- *In diesem Haus findet man wenigstens jemand. Diese Hinweistafel ist kein Kreuzworträtsel.*
- *Wenigstens anständige Stühle haben sie in den Elternsprechzimmern. Beim letzten Elterntermin mit dem Klassenlehrer haben sie mich auf einen Kinderstuhl gesetzt.*
- *Gott sei Dank hat der Stuhl Armlehnen, da kann ich mich festhalten, wenn's mir schlecht geht.*
- *Sogar einen Aschenbecher und Tempotaschentücher haben sie hier. Wahrscheinlich war es hier schon öfter jemandem zum Heulen.*
- *Die Kinderarbeiten an der Wand scheinen nicht schon drei Jahre dranzuhängen und ordentlich gerahmt sind sie auch.*
- *Das finde ich gut, dass die Werkarbeiten beschriftet sind, wir haben so neomodische Materialien ja noch gar nicht gekannt.*
- *Irgendwie sieht das Haus aus, wie für Kinder gemacht.*
- *Der Hauswirtschaftsraum ist toll. Vielleicht lernen die da auch, wieviel Arbeit so ein Haushalt macht.*
- *Wenn die hier wirklich oft miteinander essen, dann bin ich nicht allein mit meinem Wunsch nach erträglichen Tischmanieren.*
- *Die Einrichtung sieht ganz stabil aus. Die Kinder gehen ja auch nicht besonders zart damit um. Beschädigte Stühle habe ich keine gesehen.*

Eine ansprechend gestaltete Einrichtung für Kinder und Jugendliche mit besonderem Erziehungsbedarf ist ein gewichtiges Argument für Eltern vor dem schwierigen Schritt der Einverständniserklärung. Sie bietet die erste Möglichkeit, aus dem negativ besetzten Thema Sonderschuleinweisung für sich selbst, für die Verwandtschaft und für das aufzunehmende Kind einen positiven Anteil zu finden, der an der Wirklichkeit überprüfbar ist. Diese Einrichtung ist in ihrer Gestaltung durchdacht, sie wird pfleglich erhalten und sie ist konsequent auf die Kinder hin konzipiert, für die sie da ist.

Hier ist etwas für Dich und nicht gegen dich geschehen.

Auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule zur Erziehungshilfe können durch ihre inneren Themen belastet sein:

- *Kein Mensch kann sich vorstellen, wie schwierig das hier ist.*
- *Niemand schätzt meine Arbeit richtig ein.*
- *Ich bin mit meinen Belastungen ganz allein.*
- *Alle gehen auf mich los, die Eltern, das Kollegium, die Schulleitung, die Schulaufsicht.*
- *Niemand macht sich um mich Sorgen.*
- *Die Leute setzen uns mit den Schülerinnen und Schülern gleich.*
- *Ich werde das Pensionsalter sowieso nicht erreichen.*
- *Ich muss mich vor diesen Kindern schützen.*

- Wir haben bestimmt die schlechteste Ausstattung aller Schulen in der Stadt.
- Für solche Kinder ein schönes Schulhaus zu schaffen ist verlorene Liebesmüh. Die machen eh alles kaputt.
- Eigentlich gehören die Eltern solcher Kinder behandelt, mancher auch bestraft.
- Die Kinder können nichts dafür, sie sind nicht verantwortlich, die Gesellschaft ist schuld.
- Es ist kein Wunder, dass sie alles kaputtmachen, sie sind ja selber kaputt.
- Eigentlich kann man gar nichts machen. Wir schützen die Lehrkräfte anderer Schulformen vor solchen Kindern.

Diese Gefühle kennt wohl zu bestimmten Zeiten jeder Mitarbeiter und jede Mitarbeiterin einer Einrichtung für Kinder und Jugendliche mit besonderem Erziehungsbedarf. Bestimmt haben auch diese Gefühle schwerpunktmäßig mit dem eigenen Selbstkonzept und der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen unter den Kolleginnen und Kollegen zu tun. Die Bedeutung der „Botschaften“, die den Schülerinnen und Schülern, Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch Anlage, Bauten und Ausstattung der Einrichtung vermittelt werden, ist nicht zu unterschätzen.

Mögliche positive Erfahrungen:

- *Die Gesamtlage ist so geplant und gestaltet, dass die Beaufsichtigung der Kinder nicht erschwert ist.*
- *Die Bodenbeläge des Hauses sind so strapazierfähig und sinnvoll ausgewählt, dass ich im Klassenzimmer mit den Kindern malen und kleben kann, ohne dass ich immer in Panik bin, dass der Boden kaputtgeht.*
- *Die Klassenzimmere Möblierung ist stabil, funktionell und ästhetisch ansprechend. Ich bin angenehm davon berührt, wenn ich die Tür aufmache.*
- *Es gibt genügend Stellfläche, Regale, Schubladen, so dass Unterrichtsmaterial nicht offen herumliegen muss und immer wieder etwas wekommt.*
- *Es gibt für jedes Kind einen Einzeltisch und für die Körpergröße passende Stühle, womit ich das Klassenzimmer entsprechend dem jeweiligen sozialen Entwicklungsstand der Gruppe einrichten kann.*
- *Das Pult ist genügend groß, mit einer ausreichenden Anzahl von Schubladen versehen. Der Lehrstuhl ist rückgratfreundlich, so dass ich entspannt darauf sitzen kann, wenn ich eine Pause brauche oder mich geärgert habe.*
- *Im Klassenzimmer und in den Fachräumen sind die Fenster gesichert. Ich muss nicht befürchten, in dramatische und gefährliche Situationen zu kommen.*
- *In jedem Zimmer, das ich mit Kindern benutze, ist ein Apparat vom Haustelefon, so dass mich wichtige Informationen direkt erreichen und nicht über einen Lautsprecher, der alle durcheinanderbringt. Im Notfall kann ich selber Hilfe holen.*
- *Unser Lehrerzimmer ist so angenehm eingerichtet, dass ich Freistunden gerne darin verbringe und manchmal auch Lust bekomme, nachmittags hier zu arbeiten.*
- *Die Lehrwerkstatt ist angemessen ausgestattet, die Maschinen sind stabil. Hier kann ich eigenes Material herstellen.*
- *Das Elternsprechzimmer ist keine Abstellkammer und kein Büro, es gibt genügend unterschiedliche Sitzmöglichkeiten mit Armlehnen, an denen*

sich die Eltern festhalten können und Nähe und Distanz zu mir selbst bestimmen.

- *Die Aufbewahrungsräume für Sportgeräte sind groß genug. Man kommt an alles heran, ohne durch die Entnahme eines Gerätes Chaos zu verursachen.*
- *Die Verwahrung halbfertiger Werkarbeiten ist durch fahrbare Regale für jede Klasse kein Problem.*
- *Es gibt im Schulgarten keine giftigen Pflanzen, die essbar aussehen.*

Es ist möglich, eine Einrichtung für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf so zu gestalten, dass die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Kinder in ihrem schwierigen gemeinsamen Weg unterstützt und nicht behindert werden. Eine solche Gestaltung schafft ein kleines Stück täglicher Ermutigung.

Die genannten Beispiele „innerer Themen“ lassen sich noch lange fortsetzen und sind sicherlich nicht allein durch bewusstes Gestalten aufzufangen. Bewusstes Gestalten im oben beschriebenen Sinne jedoch sendet jedem, der das Gelände oder die Einrichtung selbst betritt oder auch nur daran vorbeigeht, eine Botschaft zu über die Wertschätzung und Sorgfalt, mit der man miteinander umgeht.

Standort - Planung - Analyse

Bereits weit im Vorfeld einer Bau- oder Umbauplanung ist es notwendig, die Rahmenbedingungen des Standorts einer Errichtung für Kinder und Jugendliche mit besonderem Erziehungsbedarf zu überprüfen. Da eine Idealsituation nirgendwo vorzufinden ist, ist es wichtig, sich einen eigenen Kriterienkatalog zusammenzustellen und damit eine Abwägung der positiven und negativen Daten vorzunehmen.

Es ist dabei von großer Bedeutung, sich nicht von den „üblichen“ Gepflogenheiten einer Stadtverwaltung, einer Landkreisverwaltung oder eines Trägers gedanklich einengen zu lassen. Diese gedankliche Freiheit nutzt allerdings nur dem, der die Gepflogenheiten und damit Rituale, Reviere, Ängste und Empfindlichkeiten seiner Partnerinnen und Partner kennt und respektiert. Nur ernstgenommene Partnerinnen und Partner sind bereit sich zu bewegen.

Stichworte zur Kriterienliste:

- Grundstücksgröße
genügend Platz für:
 - Biotope
 - Obstbäume
 - Nutzgarten
 - Kräutergarten
 - Duftbeete
 - fest installiertes Spielgerät
 - Wasserspielplatz
 - Sandspielplätze ...
- Erweiterungsperspektiven
 - eigene oder die der Anlieger
 - Nutzungseinschränkungen durch Anlieger
 - eigene Gebäudeerweiterungen
 - evtl. nur möglich durch Einschränkung der Freiflächen
- Grundstückslage
 - Interessenlage der Nachbarn
 - bebauungsrechtliche Situation
- Kooperation mit/ Abgrenzung zu/ Konfliktpotential gegenüber den Nachbarn
- Verkehrsanbindungen

- Sozialstruktur des Stadtviertels
- Einrichtungen im Stadtviertel, die als Gefährdungen angesehen werden müssen, z.B. Spielsalons, große Kaufhäuser
- Wohnorte des Klientels
- Wohnorte und Wohnmöglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Nähe zu
 - anderen Schulen
 - Ärzten
 - Beratungseinrichtungen
 - Schwimmbädern
 - Bibliotheken
 - Theatern
 - Sportplätzen
- Nutzung naturgegebener oder vorgegebener Bedingungen, z.B.:
 - alter Baumbestand
 - Fließgewässer
 - unterschiedliche Bodenbeschaffenheit (Lehmgrund für Teich nutzen, Kiesgrund für offenen Werkplatz oder Grillplatz)
- Überprüfung vorhandener Baukörper auf ihre Eignung im Sinne pädagogischer Raumplanung

Es hat sich bewährt, die Standortanalyse und Planung nicht nur am Schreibtisch vorzunehmen, sondern sich die Gegend zu erlaufen und zu erradeln. Es ist nützlich, den geplanten Standort zu verschiedenen Tages- und Wochenzeiten in Augenschein zu nehmen. In Bürgerhilfsstellen, in Vereinsberichten, Tageszeitungsarchiven, bei Pfarrgemeinderäten, Polizeistationen, in Lokalen, Lebensmittelläden, bei Spaziergängen mit und ohne Hund lassen sich unersetzbare Informationen gewinnen.

Ausstattung

Die nachfolgend stichwortartig aufgezählten Aspekte zur Ausstattung der Schule können Anregungen sein, um sich, im Sinne einer Bestandsaufnahme, im Rahmen der Erarbeitung eines Schulprogramms über die schulischen Gegebenheiten bewusst zu werden. Dabei handelt es sich nicht um eine Checkliste, die alles aufweist, was eine Schule haben muss. Es sind Anregungen, aus denen heraus für die eigene Schule gewählt werden kann.

Folgende Fragen stehen im Vordergrund:

Schulgelände

- Welche Erziehungsschwerpunkte der Arbeit unserer Schule werden bei der Gestaltung des Schulgeländes berücksichtigt?

Sportplatz

- Ist der Sportplatz unproblematisch zu erreichen?
- Welche zusätzlichen Reize liegen auf dem Weg dorthin?
- Wie können wir diesen begegnen?
- Ist der Sportplatz ausreichend attraktiv für die Kinder?
- Können sie dort ihrem Bewegungsdrang nachkommen?

*Was wollen wir?
Was ist uns möglich - und wie ?*



Spielplatz

- Haben die jüngeren Kinder die Möglichkeit, den Spielplatz in den Pausen zu nutzen, oder ist er ständig von den Älteren belagert?
- Sind die Spielgeräte kreativ nutzbar, oder beschränkt sich das Spiel auf einige wenige Tätigkeiten, die schnell langweilen?
- Welche Materialien (Autoreifen, Baumstämme, u.ä.) könnten wir besorgen und zur Erweiterung der Spielmöglichkeiten nutzen?

Jugendfreizeitplatz mit Sitznischen

- Haben wir ausreichend Aufenthaltsorte für die höheren Schuljahrgänge, damit die Jugendlichen nicht die Spielflächen belagern?
- Akzeptieren wir das Rauchen auf dem Schulhof und richten dafür Nischen ein, in denen Aschenbecher vorhanden sind und die für die jüngeren Kinder nicht so leicht einsehbar sind?

Schulgarten

- Haben wir einen Schulgarten, den die Kinder wertschätzen?
- Liegt der Schulgarten in einem Teil des Schulhofes, in dem er geschützt ist beim Spiel der Kinder?

Klassenzimmer

- Sind die Klassenzimmer Orte des Lernens und der Freizeitgestaltung?
- Gibt es Funktionsräume?
- Sind die Klassenräume strukturiert?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen haben wir für die Einrichtung von Spiel- und Leseecken?
- Welche Chancen und/oder Gefahren beinhalten solche Rückzugsmöglichkeiten im Klassenzimmer?

besondere Räume

- Welche besonderen Räume (Entspannungsraum, Toberaum, Beratungsraum, Diagnostikraum, Raum für Schulsozialarbeit,...) leiten sich aus unserem Konzept ab?
- Auf welche materiellen / räumlichen Ressourcen können wir zur Gestaltung dieser Räume zurückgreifen?
- Wie sollte die strukturelle und farbliche Gestaltung dieser Räume sein?
- Womit wollen wir sie ausstatten?
- Inwieweit können wir die Schülerinnen und Schüler in die Herrichtung und Ausgestaltung dieser Räume mit einbeziehen?

Medienraum / PC - Raum

- Welche finanziellen Freiräume haben wir bezüglich der technischen Ausstattung unserer Schule?
- Wie werden die Anforderungen der heutigen Gesellschaft in unserer Unterrichtsgestaltung berücksichtigt?
- Können die Schüler und Schülerinnen den Umgang mit neuen Medien erlernen?
- Wie lassen sich durch den Einsatz dieser Medien die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen entwickeln oder nutzen?

Die genannten Reflexionsfragen sollten auch für die Bereiche Turnhalle, Werkraum, Werkstatt, Aula, Flure, Lehrerzimmer, Schulleitungsbereich,... Orientierung bieten.

Gestaltung von Höhepunkten

Höhepunkte und Rituale gehören zum Schulalltag. Sie verbinden die Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen, Schüler und Eltern; durch sie kann eine Identifizierung mit der Einrichtung erreicht werden. Die Vorbereitung und Durchführung solcher Höhepunkte im Schulleben beinhaltet sehr viel erzieherische Möglichkeiten, die sowohl emotional berührend sind als auch Organisationsfähigkeiten fördern, vorausschauendes Denken und Kooperationsfähigkeiten in praktischen Erfahrungszusammenhängen entwickeln. Es werden Erlebnisse geschaffen, die für die Schülerinnen und Schüler noch aus der Erinnerung heraus nachwirken. Solche Projekte und Höhepunkte im Leben einer Schule bereichern das Schulklima. Sie fördern das Gemeinschaftsgefühl und das Gefühl des sozialen Zusammenhangs von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften und eventuell auch der Gemeinde. Nicht zuletzt entwickeln sich mit solchen Erfahrungen Selbstwertgefühl, Identifikation und Stolz auf die eigene Schule.

Solche Höhepunkte können sein

- Klassenfahrten,
- Wochenendausflüge mit Schülerinnen, Schülern und Eltern,
- gemeinsame Freizeiten,
- Wochenendseminare mit Eltern,
- Schulfeste (thematisch oder jahreszeitlich orientiert),
- Projekte im und für den Stadtteil (Gemeinde),
- offene Tage der Schule.

Beispiel: Pfingsten 1997⁹² - Ein Höhepunkt für Schülerinnen und Schüler aus Pretzsch
Normalerweise verbringen die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte unserer Schule ihre Ferien in privater Atmosphäre, weit weg vom Alltag und Schulstress.

Die Pfingstferien sind nun schon das zweite Jahr für die 9. Klassen Grund genug, sich um gutes Verhalten und gute Noten zu bemühen. Nun könnte man sich fragen, was so verschiedene Dinge wie Schule und Ferien miteinander zu tun haben. Pfingsten bedeutet für die besten Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen die Möglichkeit, ca. 7 Tage nach England zu fahren.

In diesem Jahr waren es zwei Mädchen und vier Jungen, die gemeinsam mit ihren Betreuerinnen und Betreuern nach Südengland fahren durften. Am Pfingstmontag gegen 15.00 Uhr ging die Fahrt los. Am nächsten Tag gegen 10.00 Uhr nahmen uns die verschiedenen Gastfamilien in die Arme. Nach 3 Stunden im neuen Zuhause wusste jeder, was in den folgenden Tagen auf ihn zukommt. Die Jugendlichen waren begeistert.

Am Mittwoch ging es nach Weymouth und Portland, einem Ort an der Küste. In Weymouth angekommen, beeilten wir uns, in den Time-Walk zu kommen. Unsere Führung durch die Geschichte, dieses südenglischen Ortes hatten eine Katze und deren Abkömmlinge vorgenommen. Die Schülerinnen und Schüler waren begeistert, da sie diese Art von Museen aus Deutschland nicht kannten. Es war Geschichte die lebte, die man riechen und spüren konnte. Die Zeit verging viel zu schnell.

Den Donnerstag verbrachten wir in Beaulieu, einem riesigen Freizeitpark. Unser erster Gang führte uns in das Palace House, in dem das

⁹² leicht gekürzte Fassung eines Reiseberichtes, aufgeschrieben von Frau Donath, Schulleiterin der Adolf - Reichwein - Schule Pretzsch

Leben noch wie vor Jahrhunderten abzulaufen schien. Eine Schulklasse lebte für einen Tag in diesem Gebäude und alle hatten die Pflichten, die Mägde und Knechte hatten.

Es gab noch viele Höhepunkte und beim Abschied von den Gastfamilien flossen einige Tränen.

Am letzten Tag hatten wir 9 Stunden Zeit, um London zu erkunden. Nach einer zweistündigen Stadtrundfahrt besuchten wir Madame Tussaud und den Tower. Die Crown Jewels waren einzigartig und das Warten in der riesigen Schlange hatte sich gelohnt. ...

Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler

Welche Aktivitäten können von Schülerinnen und Schülern in der Schule ausgehen?

Schülerinnen und Schüler sind die wichtigsten Mitglieder der Schule. Die Schule sollte für sie eine Lebenswelt sein, in der sie lernen, in der sie zu jungen Erwachsenen heranreifen, die selbständig ihren Platz im Leben finden und gestalten. Die Schule ist für Heranwachsende der Ort, an dem sie demokratische Strukturen erleben und einüben können und erkennen, dass Eigenaktivität notwendig ist, wenn Ziele erreicht werden sollen.

Eigenaktivität und die Wahrnehmung eigener Interessen ist auch in Schulen zur Erziehungshilfe in vielen Formen möglich und nicht nur auf Teilbereiche beschränkt. Offene Angebote und punktuelle Veranstaltungen können unter Schülerinnen und Schülern ebenso durchgeführt werden wie kontinuierliche Gruppenangebote. Durch unterschiedlichste Veranstaltungsformen und -inhalte haben viele Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen und ihre persönlichen Begabungen und Erfahrungen einzubringen. Sie lernen, sich für ihre Interessen einzusetzen und gemeinsam mit anderen Wege der Umsetzung zu suchen.

Kann man an der Schule zur Erziehungshilfe Elemente der Selbsterziehung einführen?

Beispiele und Modelle für die Organisation und Realisierung der Interessen und Anliegen der Schülerinnen und Schüler sollen nachfolgend kurz skizziert werden.

Schülervertretung

Die Schülervertretung ist ein wichtiges Instrument der Mitsprache. Die Schülerinnen und Schüler wählen einen Klassensprecher/ eine Klassensprecherin. Die Klassensprecherinnen und Klassensprecher bilden den Schülerrat einer Schule. Sie vertreten ihre Mitschülerinnen und -schüler und können von diesen mit der Wahrnehmung ihrer Interessen gegenüber Lehrerinnen und Lehrern, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, der Schulleitung und der Schulkonferenz beauftragt werden.

Schulleitung, Lehrkörper und pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter sollten die Arbeit der Schülervertreter unterstützen, damit sie wirklich Anteil nehmen können an der Gestaltung der Schule.

Schlichtungsstelle

In verschiedenen Schulmodellen wird dargestellt, wie von Kindern ein Gremium geschaffen wurde, das Konflikte zwischen unterschiedlichen Parteien aufnimmt, berät und Empfehlungen für die Konfliktlösung gibt. Gemeinsam mit einem Pädagogen/ einer Pädagogin werden die Sitzungen vorbereitet und Argumente für bzw. gegen jeweilige Konfliktlösungsmuster gesammelt. Dabei erlebt sich der Schüler / die Schülerin als bedeutsamer Entscheidungsträger. Die erlebte Demokratie in solchen Modellen ist prägend für die weitere Entwicklung. Bedeutsam für die Errichtung solcher Gremien sind die Untersuchungen von L. Kohlberg zur „gerechten Gemeinschaft“.⁹³

⁹³ Vgl. Kuhmerker, L.; Gielen, U.; Hayes, R.: Lawrence Kohlberg: Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis. München 1996

„Briefkasten“

Durch den Schülerrat kann ein „Meckerkasten“ eingerichtet werden. Hier erhalten Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihre Meinung zum Schulgeschehen zu äußern. Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter und Schülerschaft sollten daran interessiert sein, in regelmäßigen Gesprächen diese Äußerungen auszuwerten, um so Anregungen zur Schulgestaltung zu erhalten. Eine Erweiterung eines „Meckerkastens“ kann ein „Briefkasten“ darstellen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Unzufriedenheit einschließlich ihres Wunsches nach Änderung einbringen können. Die Verschriftlichung dieser Probleme hat zwei Vorteile: erstens wurde mit dem Brief eine Verbindlichkeit geschaffen, die für Absender und Empfänger nachweisbar ist. Zweitens wurde mit der Forderung nach schriftlicher Formulierung die emotionale Spontaneität unter Kontrolle gebracht und es entstehen reflektierte Problemschilderungen. In diesem Punkt kann besonders auch auf die Erfahrungen von J. Korczak verwiesen werden.⁹⁴

Schülerzeitung

Die Schülerzeitung ist nicht nur eine Dokumentation, sie ist gleichzeitig ein Forum, in dem Schülerinnen und Schüler auf ihre Anliegen aufmerksam machen, sich in der Formulierung von Anliegen üben, ihre Kooperationsfähigkeiten entwickeln und Öffentlichkeit erfahren.

Neben diesen Anregungen können aber auch Freizeitaktivitäten wie z.B. Schülertheater, Schülerclub oder Tauschbörsen Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Handeln ermöglichen.

Ziel der Schule zur Erziehungshilfe ist es, eine Rückführung in die Regelschule zu erreichen. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler sollten dann in der Lage sein, ihr Verhalten so weit selbst regulieren zu können, dass sie keine besondere Hilfe mehr benötigen. Diese Fähigkeit zur Selbstregulation setzt die Möglichkeit voraus, probierend in beschützenden Situationen soziale Kompetenzen geübt zu haben. Diesen Raum kann die Schule zur Erziehungshilfe dann bieten, wenn es ihr gelingt, Elemente der Selbsterziehung in ihre alltägliche Arbeitsweise aufzunehmen. Welche Elemente könnten dies sein?

Welche Chance gibt die Schule zur Erziehungshilfe ihren Schülerinnen und Schülern, eigenverantwortlich für ihr Verhalten zu sein?

Eine Schulgemeinschaft arbeitet und lebt nach einem bestimmten Regelwerk (Schulordnung, Hausordnung ...). Die Schülerinnen und Schüler müssen diese Regeln kennen, um sie einhalten zu können. Dafür ist es hilfreich, die Zahl dieser Regeln möglichst überschaubar zu halten und die Einhaltung dieser Regeln dann aber auch konsequent einzufordern.

Regeln, und das ist ein weiteres Problem, werden nur eingehalten, wenn sie verstanden werden und wenn deren Sinn eingesehen wird?

Es ist dafür hilfreich, wenn

- Regeln gemeinsam aufgestellt werden,
- gemeinsam beraten wird, welche Regeln für das gemeinsame Leben in der Klasse, Schule notwendig sind und die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass
- Regeln schützen und dem einzelnen helfen, sich in der Gemeinschaft wohlfühlen.

Regeln sollten deshalb auch im Zusammenhang mit Regelverstößen immer wieder neu mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden. Wichtig ist dabei auch, dass im Kollegium ein Konsens über die notwendigen schulhausinternen Regeln und über Konsequenzen bei Verstößen hergestellt wird. Dies ist manchmal ein schwieriger Prozess. Aber gerade die Übereinstimmung der Erwachsenen mit festgelegten Regeln im Schulhaus erhöht die Glaubwürdigkeit dieser Regeln und

⁹⁴ Vgl. Korczak, J.: Die Liebe zum Kind. Berlin 1982

gibt den Schülerinnen und Schülern die notwendige Orientierung darüber, was wünschenswertes und was nicht toleriertes Verhalten in dieser Schule ist. Regeln sollten für die Schülerinnen und Schüler transparent und präsent sein. Die Verantwortung des Einzelnen für die Gemeinschaft, die Achtung und Fürsorge untereinander werden nur dann gelernt, wenn sie gelebt und als Kultur des Umgehens miteinander erlebt werden.

Was passiert, wenn Regeln nicht eingehalten werden?

Eine Frage, die nicht nur von den Pädagoginnen und Pädagogen beantwortet werden sollte. Auch die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Antwort einbringen müssen, um die Konsequenzen eines Regelverstößes zu verstehen. Dies ist nicht immer leicht, da Schülerinnen und Schüler häufig andere Vorstellungen haben als Pädagoginnen und Pädagogen. Doch Schülerinnen und Schüler haben ihre Perspektive und können sich in Mitschülerinnen und Mitschüler so hineinversetzen, wie es Erwachsene häufig nicht können. Dabei geht es eben nicht um die Durchsetzung starrer Regelsysteme gegen die Schülerinnen und Schüler. Vielmehr geht es um sehr lebendige Erwartungen und Vorstellungen darüber, wie Menschen mit einander umgehen sollen, wie sich gegenseitig vor Verletzungen schützen können und sollen. Die Aktivität in der Auseinandersetzung mit Regelverletzungen sollte vorwiegend auf der Seite der Schülerinnen und Schüler liegen. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist vor allem die Strukturierung dieser Auseinandersetzungsprozesse. Die Entscheidungskompetenzen sollten weitestgehend bei den Schülerinnen und Schülern liegen. Der pädagogische Auftrag ist hier besonders die Schaffung einer positiven Peer-Kultur, in der sich die Heranwachsenden in demokratischen Formen mit ihren eigenen Problemen auseinandersetzen können.

Beispiel: Eigenverantwortung⁹⁵

Als in der 7. Klasse an einer Schule zur Erziehungshilfe im außerunterrichtlichen Bereich ein Projekt über einen längeren Zeitraum gestartet werden sollte, war zunächst die Frage, wie wir denn unsere gemeinsame Arbeit gestalten wollten. In der Klasse wurde anonym erfasst, welche Wünsche zu, aber auch welche Ängste vor gemeinsamen Übungen bestehen. Diese Wünsche und Ängste wurden ernsthaft beraten. Anschließend wurde besprochen, unter welchen Umständen die Ängste abgebaut werden könnten, die Wünsche erfüllt werden können. So wurde ein gemeinsames Regelwerk für die Gruppe erstellt und festgehalten. Um es für alle sichtbar zu gestalten, wurde ein Regelbaum an der Wand befestigt, die Regeln waren Äpfel am Baum, die einstimmig wichtigste Regel wurde ganz oben plaziert. Bei Regeln, die scheinbar unerfüllbar waren (z.B. keine Gewalt in der Sprache), wurde heftig diskutiert, ob man Regeln, die keiner einhalten kann, überhaupt aufstellen soll. Der Kompromiss kam von den Schülerinnen und Schülern. Die Regel sollte aufgenommen werden, aber ein Regelverstoß nicht so streng geahndet werden. Regeln können nicht aufgestellt werden, wenn Verstöße dagegen keine Konsequenzen mit sich bringen. Auch darin waren die Schülerinnen und Schüler sich einig. Es fiel ihnen aber auch schwer, über Konsequenzen zu Regelverstößen nachzudenken. Wir einigten uns, dass wir bei konkreten Regelverstößen jeweils darüber sprechen werden, um dem Einzelnen die Chance der Rechtfertigung zu geben. Möglich wäre aber auch, einen Katalog an Konsequenzen aufzustellen. In dieser Klasse war es nicht gelungen und die Gruppenleiterin akzeptierte den Wunsch der Gruppe. Der Regelbaum war nie abgeschlossen. Zu Beginn einer Gruppenstunde versammelten wir uns um den Regelbaum und besprachen, was sich in der Zeit verändert hat. Mit der Zeit gesellten sich zum Regelbaum Tiere. Jedes Kind wählte ein Tier aus, das am besten zu ihm passt. Der Baum wurde zum Symbol

für die Gruppe, man heftete sich in die Nähe des Baumes, etwas weiter weg oder versteckte sich. Am Baum wurden Gruppenprobleme besprochen. Auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler blieb der Baum hängen, die Lehrerin wurde in das Regelwerk einbezogen.

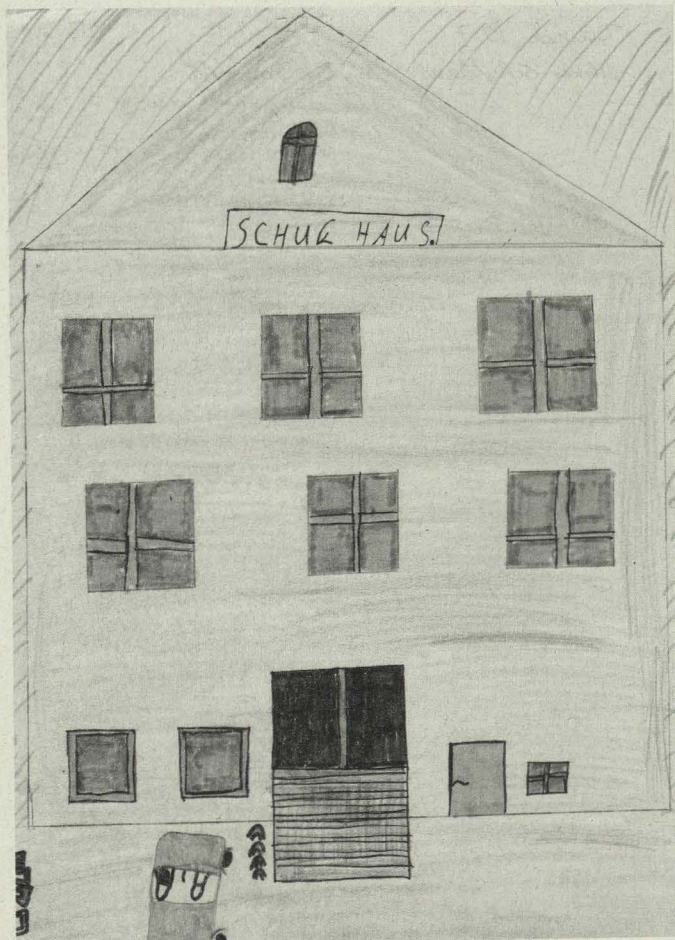
Patenschaften

Veränderungen des Verhaltens benötigen Zeit und Unterstützung. Gemeinsam mit einem Paten/ einer Patin aus der Klasse kann beraten werden, welche Hilfen benötigt werden. Ein neuer Schüler oder eine neue Schülerin wissen oft nicht, wohin sie sich zuerst wenden sollen, was gültig ist an der Schule. Die Heranwachsenden sind recht gut in der Lage, dies selbst zu regulieren, und die Verantwortung für einen Mitschüler oder eine Mitschülerin mitzutragen. Verantwortlichkeit für sich und andere kann durch Patenschaften entwickelt werden.

Welche Elemente der Selbsterziehung sind noch anwendbar?

Schülerversammlung

Die Schülerinnen und Schüler haben ihre eigene Perspektive auf die Schule und schulische Erfahrungen. Ereignisse im Schulleben sind nicht nur eine Angelegenheit der Schulleitung oder der Pädagoginnen und Pädagogen. Die Meinung der Schülerinnen und Schüler ist ebenso wichtig. Für sie sollten wichtige Entscheidungen nicht nur transparent und nachvollziehbar sein, sie sollten auch die Möglichkeit erhalten, Einfluss auf Entscheidungen zu haben. Dies setzt umfassende Information und routinemässige Austauschprozesse mit der Schulleitung voraus. So kann die Identifikation mit dem Leben in der Schule verstärkt werden, kann Verantwortungsgefühl für die Gemeinschaft entwickelt werden.



„Unser Schulhaus- hintere Ansicht mit dem Auto der Direktorin“
gezeichnet von David, 7. Klasse

Elternarbeit

Was kann Elternarbeit sein?
Hat Elternarbeit auch Grenzen?
Was kann die Schule zur
Erziehungshilfe tun, um die
Eltern in die schulische
Erziehungsarbeit
einzubeziehen?

Die Schule zur Erziehungshilfe ist oft der Ansprechpartner für die Erziehungsnotwendigkeiten der Eltern. Dies ist sowohl eine Chance für gelingende Elternarbeit als auch eine mögliche Gefahr für Kraft- bzw. Kapazitätsüberlastung der Lehrerinnen und Lehrer.

In der Elternarbeit geht es darum, Probleme in der Erziehung der Kinder gemeinsam zu meistern, die Kompetenzen und Ressourcen der Beteiligten für diese Arbeit herauszufinden und ein gemeinsames Verständnis für das Kind und dessen individuelle Erziehungsbedürfnisse zu finden. Dies ist ein weitgestecktes Ziel, das aber gleichzeitig ausschließen sollte, was schulische Elternarbeit nicht leisten kann: Familientherapie, Familienorganisation, familienentlastende Dienste. Für diese und andere Angebote sozialer Hilfen für Familien können durch die Schulen Ansprechpartner empfohlen werden. Zwar sollten die Lehrerinnen und Lehrer ein grundlegendes Wissen bezüglich der Arbeit dieser Expertengruppen haben, sie können deren Arbeit nicht selbst übernehmen, und zwar auch dann nicht, wenn sie das Gefühl haben, dass die Hemmschwelle, eine solche Expertenberatung in Anspruch zu nehmen, bei den Eltern sehr groß ist.

Wie kann ein gemeinsames
Verständnis für die Erziehung
des Kindes erreicht werden?

Zunächst sollte überprüft werden, wie man die Eltern unterstützen kann, ihre im Schulgesetz verankerten Rechte und Möglichkeiten der Elternvertretung zu realisieren. Eltern, deren Kinder schwierig sind, haben oft Hemmungen, in Schulgremien mitzuarbeiten. Es ist nicht einfach, die Eltern zu ermutigen, sich in Klassenelternvertretungen und Schulelternvertretungen zu engagieren und die Treffen so durchzuführen, dass nicht das eigene Kind im Mittelpunkt steht. Dieses Problem der Elternarbeit besteht an Schulen zur Erziehungshilfe noch stärker als an Regelschulen. Hier ist seitens der Lehrkräfte viel Geschick erforderlich, um die Eltern zu ermutigen, in diesen Gremien mitzuarbeiten, die Kompetenzen der Eltern zu erkennen und den Eltern die Möglichkeit zu geben, diese Kompetenzen einzubringen.

Durch die Eltern, die für die Mitarbeit gewonnen wurden, kann dann auch besser der Kontakt zu jenen Eltern aufgebaut werden, die sich der Schule stark oder ganz verschließen. Durch die Kooperation von Elternvertretern lässt sich Elternarbeit an der Schule besser organisieren als nur durch die Lehrerinnen und Lehrer der Schule.

Welche Form der Elternarbeit
kann ich wählen?

Die häufigste Form der Elternarbeit ist der allgemeine Elternabend. Hier werden grundsätzliche und aktuelle Informationen ausgetauscht und Elternvertreterinnen und -vertreter gewählt.

In einigen Schulen wurden mit weiteren Formen der Elternarbeit gute Erfahrungen gemacht.

Dazu gehört das Elterncafé - ein zwangloses Treffen von Eltern in einer angenehmen Atmosphäre, um sich u.a. über Erziehungsprobleme auszutauschen. Die Erfahrungen des Elterncafés zeigen, dass diese Art Zusammentreffen intensiver Vorbereitungen bedarf, die nicht von einer Lehrkraft neben ihrem Stundendeputat geleistet werden können.

Elternseminare oder Thematische Elternabende können spezielle Themen bearbeiten, die für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer von Bedeutung sind, z.B.:

- Wie erleben Kinder die Trennung von Eltern?
- Wenn ein Heranwachsender das Elternhaus meidet
- Wenn Kinder zu Quälgeistern werden

Auch diese beiden Formen sind keine Mittel der Belehrung oder Vermittlung von Wissen, sondern Varianten der Kommunikation zwischen Partnerinnen und Partnern zu einem Problem.

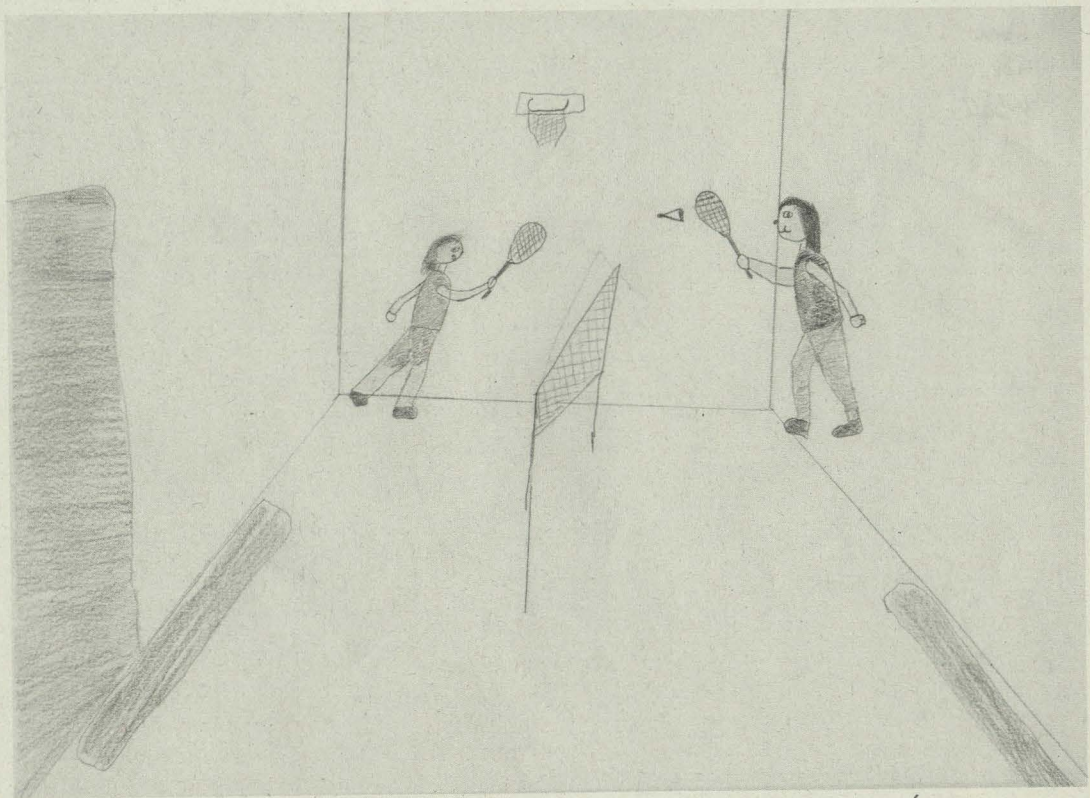
Elternbriefe dienen dem Austausch von Informationen. Dies können vorher vereinbarte Informationen sein. Ein Elternbrief kann aber auch der Verständigung zu einem bestimmten Sachverhalt dienen. Elternbriefe können den Eltern vor allem auch die Erfolge ihres Kindes mitteilen. Neben den individuellen, vereinbarten Elternbriefen wird auch mit thematischen Elternbriefen gearbeitet. Hinsichtlich der Ziele und der Realisierung der Elternbriefe können sich Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen auf den Elternabenden oder im Elterngespräch verständigen.

Elternsprechstunden, die regelmäßig durchgeführt werden, sind eine feste Größe der Elternarbeit. Elternsprechstunden haben den Vorteil, dass sie zeitlich und räumlich verlässliche Größen sind und Zusatzvereinbarungen dadurch entfallen. Allerdings könnte bei großem Andrang Wartezeit entstehen. Es kann auch passieren, dass niemand kommt.

Hausbesuche können einen Einblick in die familiäre Lebenswelt der Kinder geben. Es kann für Eltern durchaus angenehm sein, das Gespräch mit dem Lehrer/der Lehrerin in einer vertrauten Umgebung zu führen. Andererseits könnte dies die Gefahr beinhalten, als Eindringling in die Privatsphäre angesehen zu werden. Die Vereinbarung zum Hausbesuch kann nur auf der Basis des gegenseitigen Einverständnisses getroffen werden.

Die Teilnahme der Eltern an schulischen Ritualen, wie Schulfesten, Tagen der offenen Tür, Projekten usw. ermöglicht den Eltern, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schule, die Arbeitskonzepte und andere Eltern kennenzulernen und sich mit der Schule zu identifizieren.

Elternaktivität und die Einbindung der Eltern in schulische Entscheidungsprozesse ist ein zentraler Bestandteil schulischer Erziehungshilfe. Im Prinzip basiert erfolgreiche schulische Erziehung immer auch auf der Zustimmung der Eltern und deren Unterstützung von vorgeschlagenen Maßnahmen. Die Eltern und Erziehungsberechtigten sollten deshalb nicht nur über alle Erziehungs- und Fördermaßnahmen, die ihre Kinder betreffen, informiert werden, die Eltern sollten diesen Maßnahmen auch zustimmen können, bzw. sollte um ihre Zustimmung geworben werden.



„AG Federball“

Zeichnung von Nicole D., 8. Klasse
zum Thema: Was mir an der Schule am besten gefällt

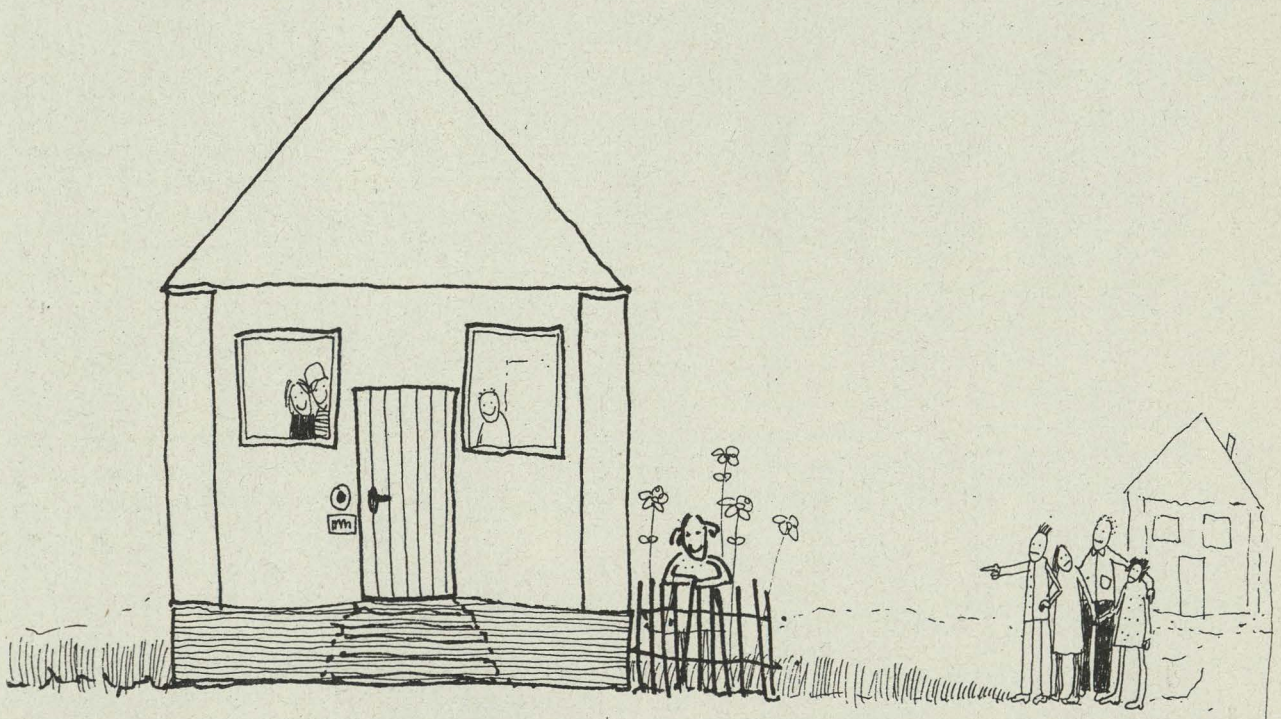
5. Schule zur Erziehungshilfe als Kooperationspartner im Jugendhilfeverbund

Ob wir gut in unserem Haus leben, mit allen Facetten des Zusammenseins, hängt auch von unserem Vermieter und unseren Nachbarinnen und Nachbarn ab.

Unser Vermieter hat seine eigenen Vorstellungen; zuweilen weiß er auch nicht ganz genau, was wir tun und was wir wollen; und er hat nicht genug Geld. Aber er wohnt in unserer Nachbarschaft und weiß, wie wichtig das Haus für seine Bewohnerinnen und Bewohner ist. Darauf können wir aufbauen.

Manchmal sehen unsere Nachbarinnen und Nachbarn sehr skeptisch auf uns. Sie haben andere Erfahrungen mit den Bewohnerinnen und Bewohnern unseres Hauses und gehen andere Wege. Aber wir wissen, dass sich der Baugrund und das Fundament von dem der Nachbarinnen und Nachbarn nicht so sehr unterscheiden. Darauf können wir aufbauen...

Wie ist das Verhältnis zu unserem Vermieter und zu den Nachbarinnen und Nachbarn?



Kollegiale Zusammenarbeit mit integrativer Zielsetzung

Mit der Durchsetzung der Bildungsrechte von Menschen mit Behinderungen, richten sich weiterführende Forderungen vor allem auf die Chancen der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Die gemeinsame Beschulung behinderter Kinder mit ihren nichtbehinderten Alterskameraden wird gefordert. Dabei besteht Übereinstimmung, dass die gemeinsame Beschulung erfolgreich durchgeführt werden kann, wenn bestimmte inhaltliche und organisatorische Rahmenbedingungen dafür geschaffen und zusätzliche Ressourcen (z.B. Materialien, Fortbildungsmöglichkeiten, zusätzliche Lehrerstunden) bereitgestellt werden.

Welche Voraussetzungen sind für integrative Unterrichtung notwendig?

Unterschiedliche Auffassungen gibt es darüber, inwiefern gemeinsamer Unterricht sondernde schulische Angebote überhaupt ersetzen soll (Auflösung der Sonderschulen). Noch schwieriger wird die Diskussion, wenn es um Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen geht. Entschiedene Integrationsbefürworter kommen zum Schluss, dass die schulische Integration für alle Kinder, aber nicht für Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen, erfolgreich gestaltet werden kann. Dies weist darauf hin, dass die integrative Beschulung bei diesen Kindern ein besonderes und schwer lösbares Problem darstellt. Andererseits besucht die große Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen die allgemeine Schule, während nur ein kleiner Prozentsatz dieser Kinder und Jugendlichen mit komplexen Störungsbildern in der Schule zur Erziehungshilfe beschult wird. Für die Schulen ergeben sich daraus neben der grundsätzlichen Zielsetzung der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen zwei Aufgabenbereiche:

- 1 Die Beschreibung erfolgreicher Rahmenbedingungen für die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen mit ihren gleichaltrigen Schulkameraden.
- 2 Die Re-Integration von Schülerinnen und Schülern, die nach Besuch der Schule zur Erziehungshilfe in die allgemeine Schule zurückgeführt werden sollen.

In der schulischen Bewältigung dieser Aufgaben kommt den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine wichtige Funktion zu. Die Schule zur Erziehungshilfe ist im Rahmen dieser Herausforderungen eine eigenständige Schulart aber auch ein Kompetenzzentrum mit Serviceaufgaben. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter - das schließt insbesondere auch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit ein - könnten so etwas wie ein Entwicklungskapital für die Formulierung von Bewältigungsstrategien mit herausfordernden Erziehungsproblemen in der allgemeinen Schule darstellen. Voraussetzung dafür ist das Gelingen kollegialer Zusammenarbeit. Während es in Kapitel 3 und 4 um kollegiale Zusammenarbeit im Sinne der Weiterentwicklung der Schule zur Erziehungshilfe als Organisationseinheit ging, diskutieren wir in diesem Abschnitt die kollegiale Zusammenarbeit im Sinne der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in die Allgemeine Schule. Voraussetzung dieser Zusammenarbeit ist wiederum Freiwilligkeit, geteilte Verantwortung, die Gleichheit und Gegenseitigkeit der Austauschprozesse (Informationszugang, Entscheidungsfindung und Evaluation). Für diese Zusammenarbeit ist es hilfreich, wenn

- die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in der allgemeinen Schule für ihre Aufgaben im Klassenzimmer und ihr vorhandenes sonderpädagogisches Wissen anerkannt werden,
- der Sonderpädagoge/ die Sonderpädagogin sich auf einen Austausch von Problemsichtweisen einlässt und sich nicht von vorneherein eine Expertenrolle zuschreibt oder zuschreiben lässt,

- die Zusammenarbeit konkret und problembezogen erfolgt und dafür die notwendigen zeit- und räumlichen Rahmenbedingungen flexibel ausgehandelt werden können.

Insofern es um konkrete und fall- oder problembezogene Zusammenarbeit geht, könnte eine bestimmte Arbeitsstruktur in der Fallarbeit hilfreich sein.

- Erfassung des Ausgangsproblems und Formulierung der Zielstellung
- Problemanalyse
- Diskussion möglicher Interventionsformen oder Lösungsvorschläge und Entwicklung eines Handlungsplans
- Realisierung des Handlungsplans
- Evaluation der Maßnahmen und evtl. Überarbeitung des Handlungsplanes

Auch die Vorstellungen des reflektierenden Teams⁹⁶ sind hier weiterführend. Ein Beratungsteam sensu Andersen besteht aus einem Interviewsystem, das darüber bestimmt, worüber und wie gesprochen wird. Das zweite Element des Beratungsteams ist das reflektierende Team, das dem Interviewsystem zuhört und anschließend spricht. Positionen können gewechselt werden, wenn der Interviewer das reflektierende Team um Ideen bittet, oder wenn das reflektierende Team zu erkennen gibt, dass es Ideen hat. Hat das Team seine Reflexionen dargestellt, dann sprechen die Mitglieder des Interviewsystems über ihre Gedanken zu diesen Reflexionen. Dazu benutzen sie die Möglichkeitsform, um den explorativen Charakter ihrer Gedanken zu unterstreichen.

Kritisch für jede Art von Zusammenarbeit ist der Faktor Zeit. Zusammenarbeit braucht Zeit und auf der Ebene des Schulhauses müssen Kollegien diese Frage diskutieren und um Unterstützung durch die Schulverwaltungen werben.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass die beratende kollegiale Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und den Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinen Schule schon aufgrund des Mangels an ausgebildeten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in diesem Arbeitsfeld beschränkt ist. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Gefühls- und Verhaltensstörungen wird im Wesentlichen eine Aufgabe der Allgemeinen Schule bleiben.

In den Allgemeinen Schulen könnten Fachteams gebildet werden, die die Lehrerinnen und Lehrer der Schule im Umgang mit Gefühls- und Verhaltensstörungen unterstützen und von einer Sonderpädagogin/ einem Sonderpädagogen beraten werden. Die Zusammenarbeit mit integrativer Zielsetzung kann aber natürlich auch durch den Rückgriff auf erprobte Modelle des team teachings, des Stützunterrichts oder des Förderzentrums im Schulhaus (resource-room) praktiziert werden.

Beispiel: Erste Erfahrungen zur integrativen Hilfe an Regelschulen⁹⁷

Unsere Erfahrungen mit integrativer Hilfe unterscheiden sich in der Primarstufe und Sekundarstufe I voneinander.

In der Sekundarstufe I ist eine Hilfestellung im Klassenverband schwierig, deshalb werden die Schülerinnen und Schüler stundenweise ausgegliedert, um Defizite in den jeweiligen Fächern mit ihnen auszugleichen. In der Primarstufe ist es sehr gut möglich, Hilfestellungen im Klassenverband zu geben, da die Klassen in der Regel klein sind und die Klassenlehrkraft einen großen Einfluss auf die Kinder ausübt.

Neben der Hilfe für einzelne Kinder beraten wir Klassen- und Fachlehrkräfte über Möglichkeiten der positiven und negativen Verstärkung des Schülerverhaltens (Lernverträge, Tokensystem u.ä.). Diese Interventionen werden in höheren Schuljahrgängen jedoch nur wenig genutzt, da die individuelle Bindung zwischen Lehrkraft, Schülerinnen

⁹⁶ Andersen, T.: Das reflektierende Team. Dortmund 1990

⁹⁷ Diesen Bericht über ihre ersten Erfahrungen mit integrativer Hilfe in anderen Schulformen schrieben die Pädagoginnen und Pädagogen der Astrid - Lindgren - Schule Parchen.

und Schülern nicht so gegeben ist wie in der Primarstufe. Individuelle Förderangebote, die auch an Nachmittagen bereitgestellt werden könnten, halten wir für eine sinnvolle Ergänzung unserer Arbeit, die sich aber derzeit leider nicht realisieren lässt.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Neuere Praxisansätze pädagogischer Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen müssen zunehmend als Stützsysteme verstanden werden. Im Zentrum der Hilfeplanung stehen nicht die beschreibbaren individuellen Defizite der betroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern ihre familiären, schulischen und gemeindlichen Lebensfelder und die Risiken und Ressourcen in diesen Lebenswelten. Die Betrachtungsweise hat sich erweitert und schließt neben den schulischen Bildungsprozessen auch die Chancen der sozialen Integration mit ein. Damit haben sich die pädagogischen Aufgabenfelder erweitert. Die Zusammenarbeit verschiedener Professionen ist erforderlich, wenn angemessene Hilfesysteme

- kindzentriert,
- familienorientiert,
- gemeindenah und
- kulturangemessen ausgelegt sein sollen.

Die notwendigen Hilfeangebote reichen von

- frühen Entwicklungshilfen (Frühförderung 0-7 Jahre),
- schulischen Lern- und Eingliederungsproblemen,
- Fragen der Freizeitgestaltung,
- Fragen der Familienhilfe,
- Fragen der Hilfen bei der Berufsfindung und Einmündung in das Berufsleben,
- Fragen der Drogenhilfe,
- familienersetzenden Erziehungsangeboten,
- bis hin zur Unterstützung im Umgang mit den Justizorganen.

Die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit ergibt sich aus diesem Aufgabenkatalog ganz automatisch. Zu denken ist dabei auch an die verschiedensten pädagogischen, therapeutischen und sozialpädagogischen Professionen: Erzieherinnen und Erzieher, Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten, Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten, Logopädinnen und Logopäden, Psychologinnen und Psychologen, Jugendgerichtshelferinnen und -helfer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und andere. Insbesondere für die Schulsozialarbeit liegen ermutigende Praxiserfahrungen vor.⁹⁸

Vor allem im Arbeitsbereich der Frühförderung hat man interessante Erfahrungen zur interdisziplinären Zusammenarbeit vorzuweisen. Hier zeigte die Feldforschung, dass die Qualität der Teamarbeit durch

- positives Kollegenklima,
- positive Führung im Team,
- Zufriedenheit mit der Qualität der Teamsitzungen und
- hilfreiche Kenntnisse und Kraft aus dem Team
- respektive durch das Fehlen dieser Qualitäten

das Wohlbefinden der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und damit auch die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse am meisten bestimmen.⁹⁹

⁹⁸ vgl. Olk, Th. u.a.: Forschungsbericht Schulsozialarbeit in Sachsen - Anhalt. Halle 1996 und Bergsson, M.: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten - Organisation einer Schule. Essen 1995

⁹⁹ Peterander, F. & Speck, O.: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt : Strukturelle und inhaltliche Bedingungen der Frühförderung. Ludwig - Maximilians - Universität München 1993

Bedeutenden Einfluss hatte auch die Häufigkeit von internen Fortbildungs- und Supervisionsangeboten im Team. Daraus könnte geschlossen werden, dass es in sozialen Arbeitsfeldern durchaus ein grundsätzliches Bedürfnis nach produktiven Formen kollegialer und interdisziplinärer Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis gibt. Allerdings muss dieses Bedürfnis auch Raum und Zeit finden und sich durch positive Erfahrungen entwickeln können.

Das Ziel interdisziplinärer Zusammenarbeit im Arbeitsfeld der schulischen Erziehungshilfe ist die Entwicklung eines Verbundes pro-aktiver Hilfen und sozialer Unterstützung, die es den Kindern, Jugendlichen und ihren Familien ermöglicht, ihre Lebensprobleme in weitestgehendem Maße selbständig zu lösen. Mit der wachsenden Komplexität dieser Maßnahmen verbindet sich gleichzeitig die Gefahr ihrer Zersplitterung. Es ist deshalb vor allem bei komplexeren Hilfeangeboten empfehlenswert, eine Fallmanagerin / einen Fallmanager oder Fallkoordinatorin / Fallkoordinator (casemanager) einzusetzen, die der Berufsgruppe angehören, die zu den besonderen Erziehungsbedürfnissen des Kindes und dem Unterstützungsbedarf der Familie den direktesten Bezug haben. Fallmanagerinnen und Fallmanager sind die zentralen Ansprechpersonen für die Familien. Sie koordinieren die Entwicklung und -Evaluation des Erziehungshilfeplanes und den Kontakt mit Behörden und Organisationen.

Was ist, kann und soll ein Erziehungshilfeverbund?

Nur durch ein ausdifferenziertes Kontinuum unterschiedlicher Hilfen und einen Verbund lebensweltorientierter Unterstützungsangebote kann der Komplexität unterschiedlicher Lebenslagen und Lebensprobleme von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen pädagogisch entsprochen werden. Gelingende und auch gegenseitig befruchtende Prozesse interdisziplinärer Zusammenarbeit sind dabei die Grundlage erfolgreicher Hilfen und sozialer Unterstützungen für diese Kinder und ihrer Familien.

In Anerkennung der Komplexität der konflikthaltigen Lebenswelten und der Problemstellungen von Kindern und Jugendlichen müssen Erziehungshilfen differenziert, flexibel gestuft und dezentral organisiert werden können.

Wir sprechen von einem Erziehungshilfeverbund der Zusammenarbeit

- 1 erzieherischer Hilfe- und Maßnahmenangebote unterschiedlicher Intensität und
 - 2 verschiedener Institutionen
- auf der Grundlage der Ausführungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG §§ 28-35)¹⁰⁰. Dazu gehören

Ambulante Erziehungshilfen

- Erziehungsberatung (einschließlich therapeutischer Angebote)
- sozialpädagogische Erziehungshilfe
- Erziehung in Tagesgruppen
- soziale Gruppenarbeit (z.B. soziale Trainingskurse)
- Betreuungshelferinnen und Betreuungshelfer
- Erziehungsbeistand
- intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (z.B. im Zusammenhang mit erlebnispädagogischen Maßnahmen)
- Jugendhilfestationen

Stationäre und teilstationäre Hilfen

- Kinder- und Jugendheime, Kinderhäuser
- Kleinstheime

¹⁰⁰ vgl. Gründer, R.: Ambulante Erziehungshilfen. Freiburg 1997

- Kinderdörfer
- Wohngruppen, Aussenwohngruppen, Jugendwohngemeinschaften
- Tagesstätten, Tagesgruppen, Horte
- betreutes Einzelwohnen
- evtl. Formen geschlossener Unterbringung

Zusammenarbeit mit den Rechtsorganen

- Familiengericht
- Vormundschaftsgericht
- Jugendgericht
- Jugendgerichtshilfe
- Jugendstrafvollzug
- Polizei

Entscheidend ist, dass dieser Auflistung die Vorstellung zugrunde liegt, in einem Maßnahmenverbund zu arbeiten. Im Sinne des KJHG werden diese Einzelmaßnahmen als Dienstleistungen und nicht exklusiv gedacht. Übergangs- und Mischformen, vor allem aber auch die Entwicklung neuer Hilfeangebote als flexible Antworten auf neu entstehende Problemstellungen sind grundsätzlich möglich und gewünscht.

Wie können die Maßnahmen aus dem Erziehungshilfeverbund miteinander verknüpft werden?

Der Schlüsselbegriff ist Kooperation. Angestrebt wird die Zusammenarbeit der verschiedenen sozialen Dienste mit der Frühförderung (0-7 Jahre), mit Kindergärten, heilpädagogischen Kindergärten, schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) mit den Schulen, der Schulsozialarbeit und Angeboten stationärer und teilstationärer Hilfen für Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus ist die Kooperation mit therapeutischen Hilfeangeboten, die von einer Vielzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in Anspruch genommen werden, erforderlich.

Zu nennen sind hierbei

- sprachtherapeutische,
- bewegungsbezogene,
- spieltherapeutische,
- künstlerisch-kreative und
- psychotherapeutische Angebote.

Grundlage jeder Hilfeplanung für das Kind ist

- die vorbeugende und fördernde Wirkung aller Maßnahmen,
- die Orientierung am individuellen Falle,
- die Berücksichtigung der individuellen Lebenswirklichkeit, des sozialen Umfeldes und
- das Prinzip der am wenigsten einschränkenden Lernumgebung des Kindes.

Die Hilfeangebote und evtl. auch der erforderliche Verbund verschiedener Maßnahmen berücksichtigen die Problemdeutungen der Betroffenen, werden mit ihnen gemeinsam ausgewählt, verwirklicht und evaluiert.

Beispiel: Kooperation von Schule und Heim¹⁰¹

Wir haben zur Zeit 110 Schülerinnen und Schüler. Davon sind rund 80% der Kinder über die Jugendhilfe bzw. durch Antrag der Eltern zur Erziehungshilfe im Landeskinder- und Jugendheim „Adolf Reichwein“ in den Heimgruppen, Wohnheimgruppen bzw. der Heimtagesgruppe untergebracht bzw. werden von Erzieherinnen des Kinderheimes außerhalb der Schulzeit betreut. Diese Situation bedingt eine Unabhängigkeit von Heim und Schule, wenn wir bei den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen Entwicklungserfolge erzielen wollen.

Das Grenzsetzen im Verhalten sowie die klar formulierten Forderungen im schulischen Bereich und deren konsequente Durchsetzung durch die Schule werden nach gemeinsamen Absprachen im Freizeitbereich fortgeführt. Die Schülerinnen und Schüler spüren, dass Fehlverhalten am Vormittag nicht mit dem Ende des Schultages abgetan ist. Das bedeutet nicht, dass der Freizeitbereich verschult wird, sondern in gemeinsamen Gesprächen aufgearbeitet und die Erziehungsmaßnahmen in Schul- und Heimbereich aufeinander abgestimmt werden. Ursachen für das Verhalten werden gesucht und Erziehungsmaßnahmen gemeinsam beraten. Da unsere Schülerinnen und Schüler zum Teil großen Förderbedarf im schulischen Bereich haben, arbeitet das Kollegium mit individuell erstellten Wochenplänen, die an Stelle von sonst gestellten Hausaufgaben am Nachmittag weiter vervollständigt werden. So können die Erzieherinnen und Erzieher einzelne Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, in der Schule Lernfortschritte zu erzielen und Freude am Lernen sowie an der Schule zu gewinnen. Da nicht nur die Erzieherin die Situation jedes Einzelnen im Unterricht kennt, sondern auch die Klassen- und Fachlehrkräfte engen Kontakt zur Heimgruppe halten, können individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler sofort besprochen werden. Bei den Gesprächen zwischen Schülerinnen und Schülern, Erzieherinnen und Erzieher des Kinderheimes, den Jugendämtern, den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und den Eltern zum Erstellen der Hilfepläne werden die Klassenleiterinnen und Klassenleiter mit Problemen der Schülerinnen und Schüler, eventuellen Ursachen des Verhaltens und Schulleistungsversagens bekanntgemacht. Auf dieser Grundlage kann ein engeres Vertrauensverhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen, Schülern und Eltern aufgebaut werden.

Integration und schulische Erziehungshilfe im Jugendhilfeverbund

Mit dem Art. 3. Abs. 3. Satz 2 des Grundgesetzes „Niemand darf durch seine Behinderung benachteiligt werden“, hat der Gesetzgeber den Schutz behinderter Menschen vor Diskriminierung auf Verfassungsebene neu geregelt. Das Prinzip der Integration wird damit Verfassungsnorm.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung (1994) binden die besonderen Erziehungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen nicht mehr an einen speziellen Förderort (die Sonderschule), sondern eröffnet eine Beschulung, die sich primär an den besonderen Erziehungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientiert. In der Interpretation dieses Gesetzes und den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz beurteilt das Bundesverfassungsgericht¹⁰² die Klage von Eltern, die die Einweisung ihres Kindes in eine Sonderschule als

¹⁰¹ Bericht von Frau Donath, Schulleiterin der Adolf - Reichwein - Schule Pretzsch

¹⁰² Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 08.10.1997, Az. -1 BvR 9/97

Benachteiligung und damit seine Grundrechte gemäss Art. 3. Abs. 3. Satz 2 des Grundgesetzes verletzt sah, dass die Schulverwaltungen für die Ablehnung einer integrativen Beschulung „eine erhöhte Begründungspflicht“ haben. Es genügt laut Verfassungsgerichtsurteil nicht, „die Möglichkeit einer integrativen Beschulung mit dem pauschalen Hinweis auf die Funktionsfähigkeit der allgemeinen Schule bei begrenzten organisatorischen und personellen Mitteln zu verneinen“. Im Sinne der neuesten Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts erfordert die Ablehnung der Regelbeschulung eines an Integration interessierten Schülers/ einer Schülerin in einer Sonderschule eine „substanzierte Begründung“. Die Möglichkeiten integrativer Beschulung werden an drei funktionalen Kriterien festgemacht.

- 1 In der Gesamtbetrachtung ist die Erziehung und Unterrichtung an der Regelschule mit sonderpädagogischer Förderung möglich.
- 2 Der dafür benötigte personelle und sächliche Aufwand kann mit vorhandenen Personal- und Sachmitteln bestritten werden und
- 3 auch organisatorische Schwierigkeiten sowie schutzwürdige Belange Dritter, insbesondere anderer Schülerinnen und Schüler stehen der integrativen Beschulung nicht entgegen.

Was sind Qualitätskriterien für integrativ ausgerichtete Erziehungshilfe?

Ohne an dieser Stelle auf die - zum Teil polarisierend geführte - Integrationsdiskussion einzugehen, sollte integrativ ausgerichtete schulische Erziehungshilfe sich an folgenden Qualitätskriterien orientieren. Sie sollte so organisiert sein, dass

- sie vorbeugende und entwicklungsfördernde Wirkung hat,
- individuelle Erziehungsbedürfnisse die Fördermassnahmen bestimmen,
- neben schulischen Problemstellungen auch die individuelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden und sofern erforderlich in die Hilfeplanung einbezogen werden,
- schulische und außerschulische Erziehungsmaßnahmen nach dem Prinzip der am wenigsten einschränkenden Lernumgebung realisiert werden,
- sondernde Maßnahmen im Zusammenhang mit praxisnahen und nachvollziehbaren Kriterien der Reintegration geplant werden und
- die regelmäßige Evaluation der Maßnahmen entsprechend dieser Kriterien durchgeführt wird.

Um Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen integrativ in einer Regelschule fördern zu können, ist ein breites und flexibel einsetzbares Maßnahmenkontinuum schulischer Erziehungshilfe von erheblicher Bedeutung. Die Entwicklung eines solchen Kontinuums ist der organisatorische Umsetzungsrahmen der Integrationsaufgabe schulischer Erziehungshilfe. Die Schule zur Erziehungshilfe kann dabei die Rolle einer Keimzelle (Entwicklungskapital) übernehmen, von der aus sich ein flexibles Angebot der Erziehungshilfe in Zusammenarbeit mit anderen Bildungs- und Jugendhilfeinstitutionen entwickeln lässt.

Hier ist anzustreben, dass diese Integration durch individuelle pädagogische Hilfestellungen begleitet wird, die den Schulerfolg dieser Schüler unterstützt.

Wir unterscheiden dabei

- eine integrative Förderstufe (mobile, ambulante und integrierte Hilfen) und
- eine intensive Förderstufe (intensive und sondernde Hilfemaßnahmen.)

In letzter Zeit wird zunehmend auch von Förderzentren und Förderschulen¹⁰³ gesprochen. Mit diesen Begriffen werden vor allem drei Arten der schulischen Erziehungshilfe erfasst

¹⁰³ Opp, G.: Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1995 (46)

- das Förderzentrum (ohne Schülerschaft), das nur Beratungsdienste anbietet,
- das Förderzentrum mit ambulanten und mobilen Hilfeangeboten und
- das Förderzentrum, das der klassischen Sonderschule entspricht.

Schulische Erziehungshilfe als flexibel gestuftes System

Zur Visualisierung des flexibel gestuften Systems schulischer Erziehungshilfen kann die Vorstellung einer Kaskade sonderpädagogischer Hilfen auf unterschiedlichen Interventionsebenen hilfreich sein.¹⁰⁴

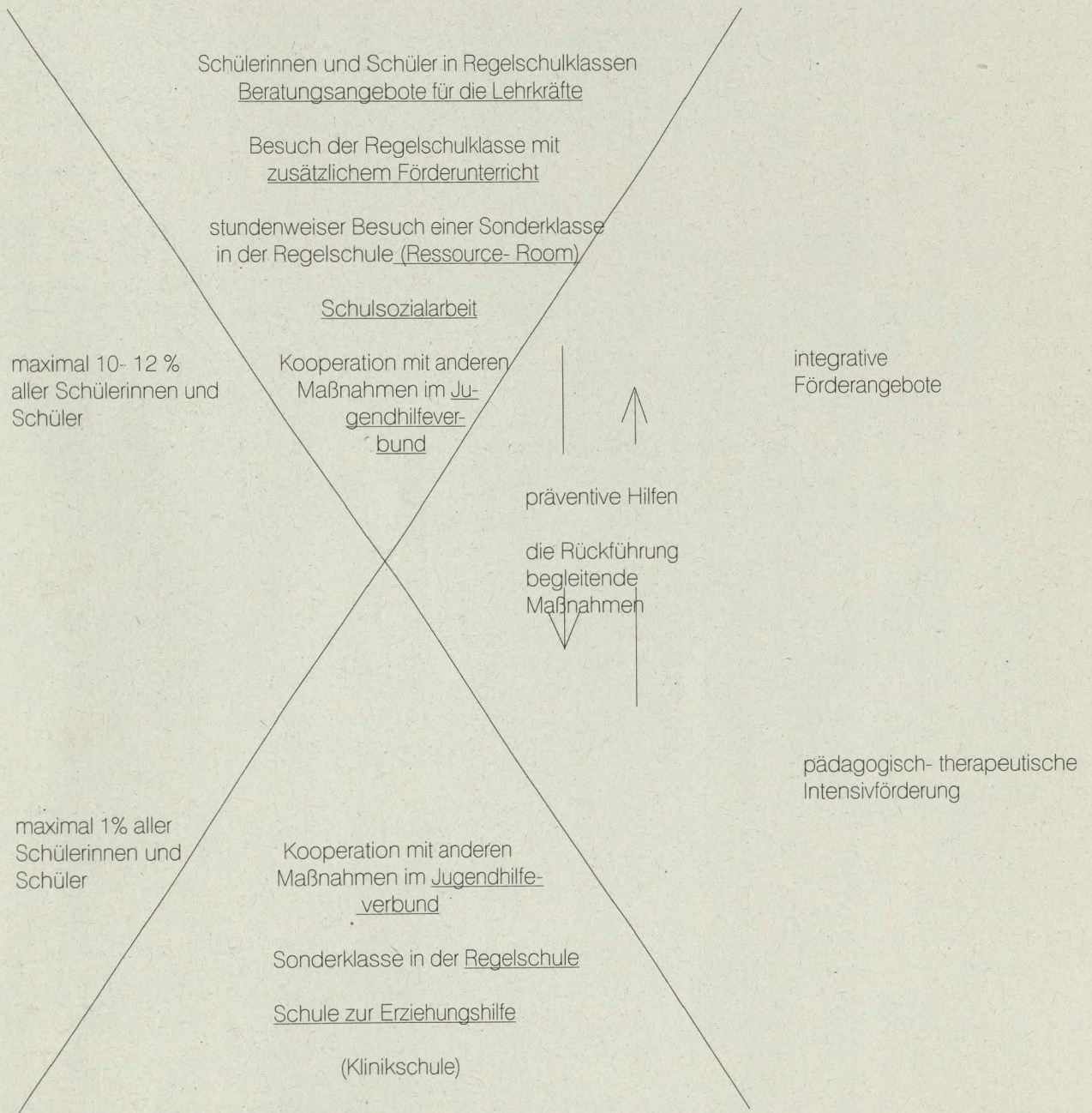


Abbildung: Kaskadenmodell zur schulischen Erziehungshilfe

¹⁰⁴ Deno, E.N.: Special education as developmental capital. In: Exceptional children, 1970 (37)

Mit dem Kaskadenkonzept verbinden sich mehrere Vorteile.

Auf der integrativen Förderstufe können spezielle Erziehungsangebote, insbesondere auch vorbeugende Hilfen, schnell und flexibel, abgerufen werden, ohne dass die Klassifikation einer Behinderung erforderlich ist. Das bedeutet, dass die Schulsysteme über Ressourcen verfügen können, die sie ohne vorgeschaltete und aufwendige Klassifikationsprozesse präventiv einsetzen und selbständig auf der Schulhausebene entsprechend spezifischer Erziehungsprobleme organisieren können. In Form einer prozentualen Beschränkung oder einer Pauschalfinanzierung sollte dabei eine Kappungsgrenze eingebaut werden. Entscheidend ist, dass es sich um eine nonkonditionale Finanzierung handelt, die schulhausangemessene, präventive, integrative Lern- und Erziehungshilfen ermöglicht. Dies erlaubt der allgemeinen Schule in eigener Verantwortung auf die wachsenden Schulleistungs- und Erziehungsprobleme zu reagieren, mit denen sie konfrontiert ist. Die Kooperation mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern und anderen Professionen ist Teil dieser integrativen schulischen Erziehungshilfen.

Im Rahmen des zweistufigen Kaskadensystems werden pädagogische Grenzprobleme neu bestimmt. Die Klassifikation eines Kindes als gefühls- und verhaltensgestört ist nur erforderlich, wenn umfassendere und intensivere Erziehungshilfen nötig sind, die nur in einem höher spezialisierten Umfeld angeboten werden können. In aller Regel setzt diese Klassifikation voraus, dass bereits in der allgemeinen Schule spezielle pädagogische Hilfestellungen angeboten wurden, die nicht erfolgreich waren. Die Zusammenarbeit der Institutionen und Professionellen auf beiden Ebenen wird angestrebt. Neben den präventiven Vorteilen dieses Modells verknüpft es sich auf der anderen Seite mit der Möglichkeit, die Rückführung der Schülerinnen und Schüler in die allgemeine Schule pädagogisch begleiten zu können. Dies ermöglicht Beziehungs- und Betreuungskontinuität, die die Voraussetzung für einen erfolgreichen Rückführungsauftrag der Schule zur Erziehungshilfe als Durchgangsschule ist.

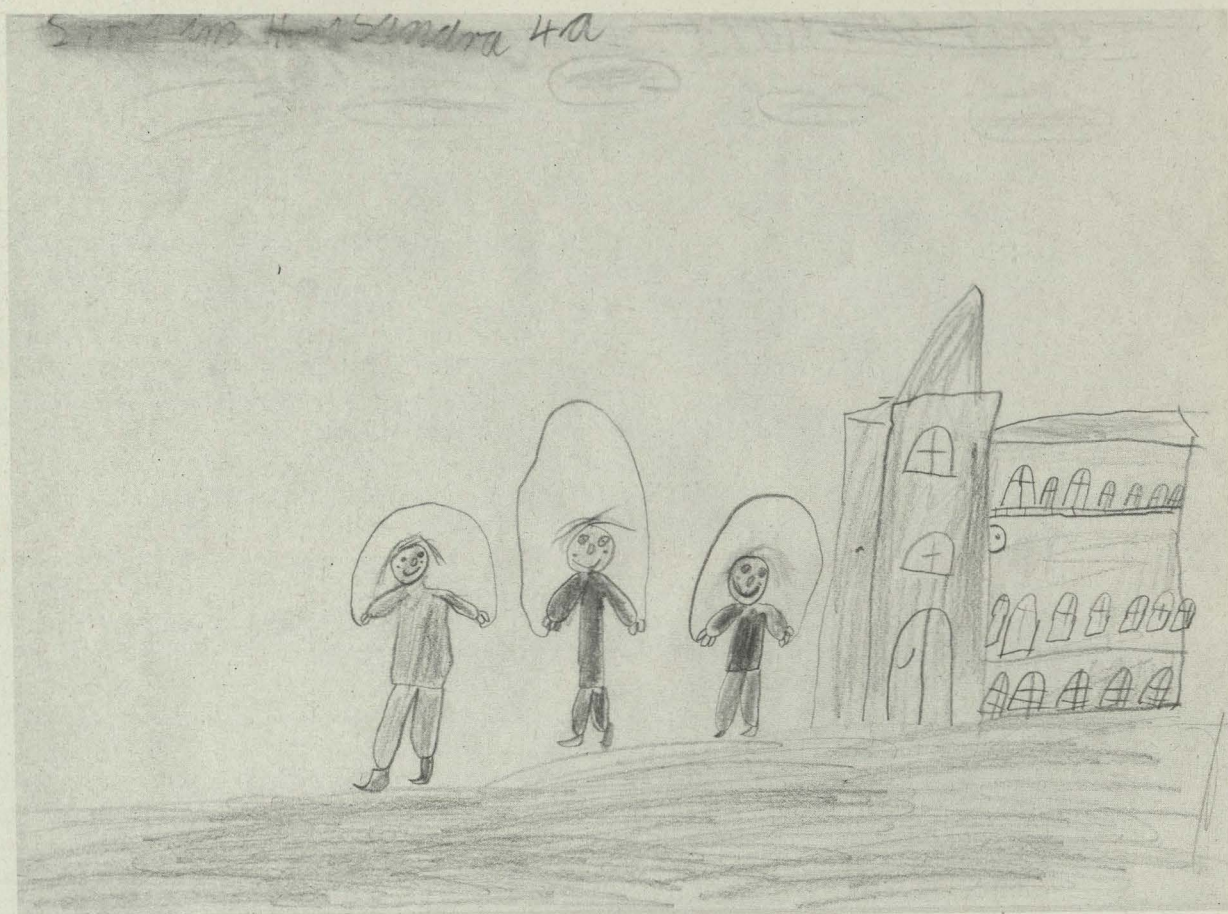
Die Organisation schulischer Erziehungshilfe im Jugendhilfeverbund könnten wir auch als eine Art Baukastensystem beschreiben.¹⁰⁵ Der Gedanke des Baukastensystems, nach dem einzelne Schulen durch die Zusammensetzung verschiedener Organisationsbausteine sich ein eigenes Profil geben können, ist durchaus weiterführend. Die Vielfältigkeit der organisatorischen Anbindungen dieses Schultyps, z. B. an Kliniken oder Erziehungsheime und seine unterschiedliche pädagogische Profilierung durch mobile oder auch schulhausinterne Formen schulischer Erziehungshilfe erfordern ein offenes flexibles Modell der Organisation von Hilfen, orientiert an den Prinzipien

- der Prävention,
- der Dezentralität,
- der Flexibilität und
- der am wenigsten einschränkenden Lernumgebung.

Angesichts

- der verschiedenen organisatorischen Einbindungen dieser Schulart,
- der unterschiedlichen Schülerpopulationen, die betreut werden,
- der verschiedenen Arbeitsaufgaben und Zielstellungen der Schule zur Erziehungshilfe

muss sich jede einzelne Schule sozusagen aus ihren verschiedensten Organisationselementen oder Bausteinen heraus ihr eigenes Schulhaus bauen. Dies ist eine gemeinsame Aufgabe des Schulkollegiums, der Schulleitung, der Schulverwaltungen und Schulaufsicht.



„Sport im Hort“

Zeichnung von Sandra H., 4. Klasse
zum Thema: Was mir an der Schule am besten gefällt

Perspektiven moderner Schulverwaltung:

die (teil)autonome Schule ¹⁰⁶

Pädagogische Freiheit ist eine unverzichtbare Voraussetzung professionellen Erziehungshandelns. Und natürlich strebt die Pädagogik, wie jede Profession, nach Autonomie, also der Unabhängigkeit gegenüber äußeren Einflüssen, bei der Erfüllung ihrer Aufgaben. Erziehung als professionelles Handeln basiert auf der pädagogischen Freiheit der Professionellen (Methodenfreiheit) und auf Autonomieräumen gegenüber äußeren Einflüssen. Dies hat im Arbeitsfeld der schulischen Erziehungshilfe noch gesteigerte Bedeutung. Hier sind die Pädagoginnen und Pädagogen täglich mit völlig überraschenden und unerwartbaren Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert, die Beziehungen testen, innere Konflikte ausagieren, Grenzen suchen und überschreiten. Der professionelle Umgang mit diesen Herausforderungen erfordert pädagogische Gestaltungsräume, Freiräume und Flexibilität, kurzgefasst, professionelle Freiheit und Autonomie. Dabei wird sich diese professionelle Au-

¹⁰⁶ Eine umfassende Diskussion dieser Fragestellungen findet sich in der Publikation der
Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995

tonomie insofern selbst zum Problem, als sie sich professionellen Routinen und Standards und damit auch notwendiger Handlungssicherheiten tendenziell entzieht. Professionelle Autonomie muss deshalb in einem professionellen Ethos begründet sein, eventuell auch in einem Code professionellen Handelns formuliert werden.

Während pädagogische Freiheit, vor allem im Sinne der Methodenfreiheit und individueller Schutzrechte der Pädagoginnen und Pädagogen, einen wesentlichen Teil des traditionellen pädagogischen Professionsverständnisses darstellt, wird in den letzten Jahren verstärkt die Forderung nach der autonomen Schule laut. Was ist darunter zu verstehen?

Im Grunde genommen geht es dabei um eine Neuvermessung schulischer Verantwortungs- und Selbstbestimmungsbereiche. Es geht um die Entwicklung neuer organisatorischer Steuerungsmodelle schulischer Arbeit, insbesondere um die Dezentralisierung von Entscheidungsstrukturen im Sinne der Stärkung von Selbstverwaltung und Selbständigkeit auf der Schulhausebene. Dadurch können Schulen in die Lage versetzt werden, flexibler und situationsangemessener, auf die sich schnell verändernden pädagogischen Problemstellungen zu reagieren, mit denen sie konfrontiert sind. Unter Berücksichtigung eigener Traditionen, lokaler und regionaler Spezifika sollten Schulen lernende Organisationen werden, die in bezug auf diese Voraussetzungen und die situativen Besonderheiten ihrer Aufgaben ein eigenes Profil bilden. Dadurch können die Partizipationschancen von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Gemeinden an den schulischen Prozessen gestärkt und Schulqualität verbessert werden.

*Benötigt die autonome Schule
das staatliche
Schulaufsichtsamt?*

Dies entspricht dem Grundgedanken unseres Leitfadens, nämlich, dass Schulen entsprechend ihrer spezifischen Situation, ihres Kontextes und ihrer spezifischen Aufgaben Arbeitskonzepte auf lokaler Basis entwickeln müssen, um modernen Erfordernissen an die Arbeit entsprechen zu können. Dabei ist es sinnvoll, von einer Teilautonomie zu sprechen, denn im Rahmen der staatlichen Gesamtverantwortung für das Schulwesen, der staatlichen Sorge um Schulqualität und der Einlösung individueller Bildungsrechte, sowie auch der staatlichen Finanzierungsgarantien für die Schulsysteme, kann es keine volle Autonomie für Schulen geben. Weiterhin wird es eine staatliche Schulaufsicht geben. Wir sollten deshalb von einer teilautonomen Schule sprechen und nach den institutionellen Rahmenbedingungen fragen, die für eine teilautonome Schule geschaffen werden müssen.

Die Forderung nach schulischer Autonomie ist vor allem eine Forderung nach der Veränderung von Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen. Im Rahmen bestimmter Grenzen sollen die materiellen und rechtlichen Rahmenvorgaben so verändert werden, dass die Schulen mehr Selbständigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, um damit vorhandene Ressourcen effektiver und effizienter einsetzen zu können. Rechte und Kompetenzen der Schulaufsicht werden auf die Einzelschule und eventuell den Schulträger verlagert. Die Vorstellung von pädagogischer Freiheit wird von einem individuellen Frei- und Schutzraum der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Organisation der pädagogischen Arbeit auf Schulhausebene hin erweitert. Dadurch soll insbesondere auch die Kultur der Vereinzelung und der professionellen Isolation vieler Lehrerinnen und Lehrer aufgebrochen werden.

Mit der Vorstellung der teilautonomen Schule verbinden sich einige grundlegende Veränderungen der pädagogischen Arbeit:

- 1 Die Schulaufsicht muss sich mehr als bisher von einer Regulierungsbehörde zu einem Unterstützungssystem für die Einzelschulen entwickeln.
– Verwaltungshandeln entwickelt sich von einer hoheitlichen Tätigkeit zur Dienstleistung für die lokale Schule.

- 2 Die teilautonome Schule ist auf kontinuierliche Weiterentwicklung hin programmiert und muss ein eigenes pädagogisches Profil oder Arbeitskonzept entwickeln, das Lernkultur fördert, soziale Erfahrungsräume eröffnet, Prozesse der professionellen Identitätsbildung (professionelle Selbstbeschreibung) und die soziale Inklusion der Schülerinnen und Schüler unterstützt.
- 3 Die Einzelschulen übernehmen mit ihren erweiterten Selbstgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten auch mehr Selbstverantwortung. Die Schulen müssen Rechenschaft ablegen über ihr pädagogisches Handeln und seine Resultate. Sie stehen in der Pflicht zu interner und/oder externer Evaluation.
- 4 Die erweiterten Selbstgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten auf der Schulhausebene gehen Hand in Hand mit der Notwendigkeit veränderter Partizipationsformen, der Suche nach neuen Mitgestaltungsbalancen und geteilter Verantwortung zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulträgern, Schülerinnen, Schülern und Eltern.
- 5 Die teilautonome Schule basiert auf einer Vertrauenskultur, auf Eigenverantwortung und Eigeninitiative, die eine „Misstrauenskultur“ enger Vorgaben und der Kontrolle ersetzt.
- 6 All dies kann nicht verordnet werden. Es muss als etwas Gemeinsames, ein Schulethos, in einer Kultur des Verhandels entstehen und geschaffen werden.

Zu den weiteren Perspektiven der Schulentwicklung, die im Zusammenhang mit Schulautonomie diskutiert werden, gehören

- erweiterte Kompetenzen der Schulleitungen, insbesondere in Personalfragen und in der Mittelbewirtschaftung,
- erweiterte Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern (Leitungsteam, Klassen- und Stufenteam o.a.),
- Einrichtung eines Schulbeirates,
- Entwicklung eines Schulprogramms (Schulprofils),
- schulbezogene Studentafel auf der Grundlage des Schulprogramms (Schulprofil),
- größere Mitspracherechte der Schulkonferenz - Möglichkeiten der Substituierung von Personal- und Sachmitteln,
- Ausschreibung von Wettbewerben, um zusätzliche Mittel für Projekte und Evaluationsmaßnahmen auf Schulhausebene zu bekommen,
- die Verpflichtung der Professionellen zur Teilnahme an Fortbildungen (Fortbildungspass),
- befristete Übertragung von Leitungsfunktionen,
- Wahl der Schulleitung durch die Schulkonferenz,
- Personalbeurteilung durch die Schulleitung oder das Schulleitungsteam.

Folgeprobleme bei der Umsetzung des Konzeptes der teilautonomen Schule sind zu erwarten. Das Konzept der teilautonomen Schule wird unvermeidlich zu einer größeren Varianz in der Qualität einzelner Schulen führen. Es wird Schulen geben, die aus ihrer neu gewonnenen Autonomie großen Gewinn ziehen. Andere Schulen werden sich schwer tun mit der Umstellung auf die neue Freiheit und Verantwortung. Im Sinne der staatlichen Verpflichtung zur Sicherung gleicher Bildungschancen erwachsen den Schulverwaltungen hier wichtige neue Aufgaben der Qualitätssicherung durch Schulberatung.

Lokale Schulentwicklung könnte durch Einrichtung pädagogischer Dienste und regionaler Förderfonds unterstützt werden.

- Personalentwicklung,
- das Lernen voneinander (kollegial geteilte Reflexivität),
- schulinterne Fortbildungen,
- entwicklungsorientierte Personalführung,
- leistungsbezogene Karrieren und
- ein feedbackbezogener Führungsstil

sind Leitlinien der Entwicklung teilautonomer Schulen. Es ist wohl notwendig, auch festzustellen, dass das Konzept der autonomen Schule die Politik nicht aus der Verantwortung einer adäquaten Finanzierung der Schulen entlässt, und es ist auch hinzuzufügen, dass trotz gegensteuernder Maßnahmen die verschärfte Varianz von Schulqualität und die unterschiedlichen Schulprofile eine neue Herausforderung bezüglich der Sicherstellung gleicher Bildungschancen darstellen werden.

Schatzsuche statt Defizitfahndung ¹⁰⁷

Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich für die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen, denen sie sich im Schulalltag zu stellen haben, von der Schulaufsicht Hilfe und Entlastung in Form von „Soforthilfe“, aber auch als präventive Beratung. Die folgenden Wünsche einer Schulleiterin spiegeln das wider:

- Sie soll nicht ausschließlich kontrollieren und prüfen, ob alle Vorgaben eingehalten werden.
- Kooperativ soll sie sein.
- Sie soll nicht durch Amtsautorität anordnen, sondern durch sachlich und fachlich fundierte Anregungen die Schulentwicklung mit gestalten.
- Ihre Beratung soll auf Verständnis und Vertrauen basieren.
- Sie soll aufgeschlossen gegenüber pädagogischen Vorhaben sein und die Möglichkeit des Ausprobierens gewähren.
- Sie soll pädagogisch Sinnvolles möglich machen, nicht bürokratisch rechtlich verhindern.
- Sie soll die an der Schule geleistete Arbeit schätzen und moralisch honorieren.
- Sie soll Schulleitung und Lehrkräfte mit Sorgen, Nöten und Schwierigkeiten ernst nehmen.

Diese und andere Wünsche signalisieren:

- Helft uns, aber bevormundet uns nicht!
- Beratet uns, aber wisst nicht alles besser!
- Akzeptiert, dass kurze Schritte und lange Wege notwendig sind, um soziale Verhaltensweisen zu ändern!

Wer von Amts wegen die schulische Aufsicht über eine Schule mit Ausgleichsklassen ausübt, sollte wissen und verstehen, dass sich Lehrkräfte hier oftmals besonders belastet fühlen. Sie wollen Dienstvorgesetzte, die sie auf ihrem „Schulweg“ begleiten, ihnen helfen, wenn etwas schiefgeht, die ihnen Mut machen, sie motivieren und aufbauen. Dazu ist es wichtig, sich ein umfassendes Bild von der Schule zu verschaffen. Schulleiterinnen und Schulleiter werden gut daran tun, vorausschauend und sinnvoll mit der Arbeitskraft ihrer Lehrerinnen und Lehrer umzugehen. Sie können sich nämlich keine neuen Lehrkräfte backen.

¹⁰⁷ Die folgenden Gedanken zur Kooperation zwischen Schulbehörden, Schulleitung und Lehrkräften an Schulen mit Ausgleichsklassen schrieb Frau Lüthy (Dezernentin) für diesen Reader. Als Überschrift wählte sie ein Zitat von G. Rosenbusch, Schulverwaltung 1996 (4)

6. Realisierung eines Schulkonzeptes

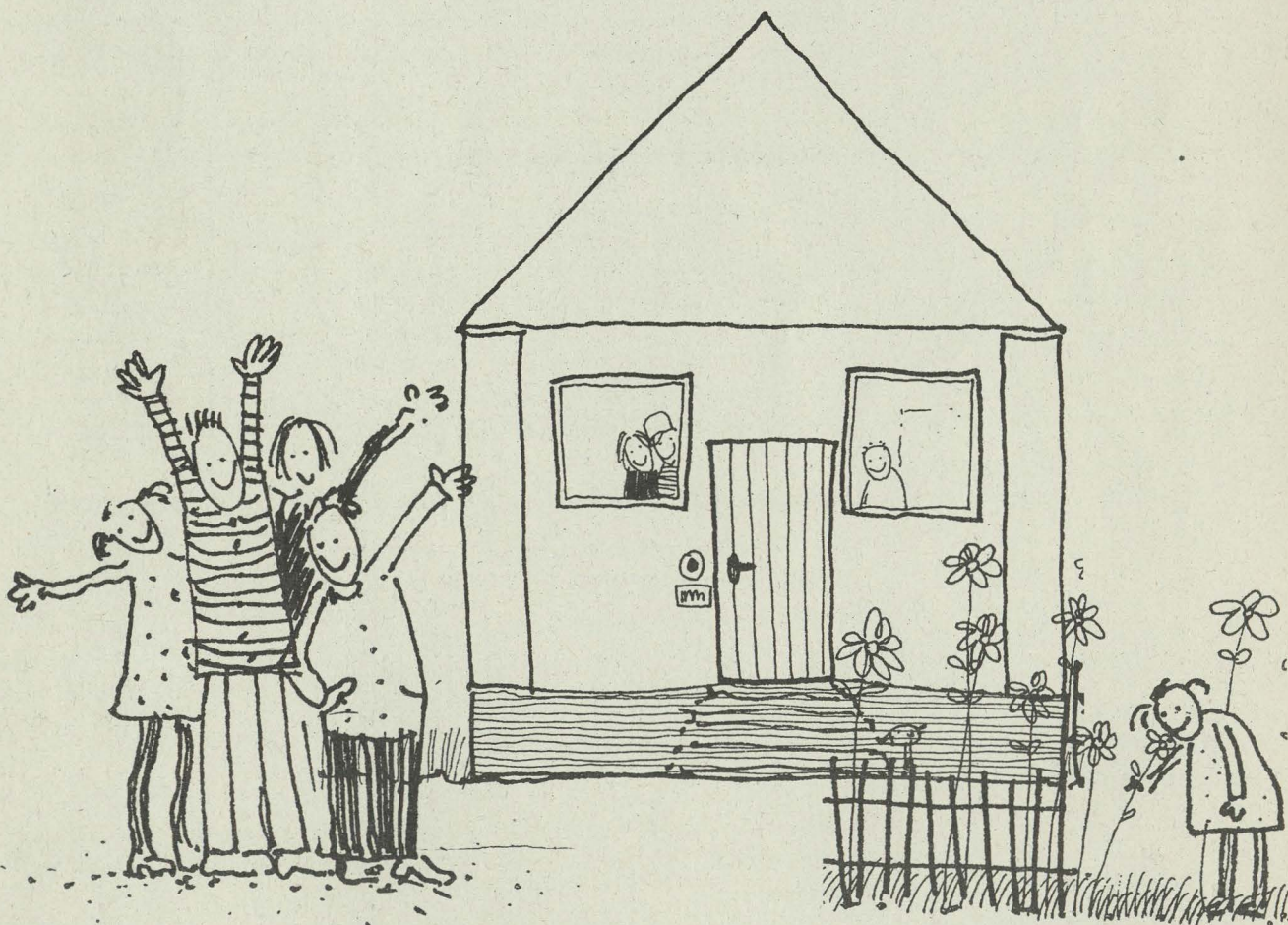
Wir haben uns viel zusätzliche Arbeit vorgenommen, das kostet uns zusätzliche Zeit und zusätzliches Engagement und unser Alltag wird ja deswegen nicht weniger arbeitsintensiv. Aber wir investieren in die Zukunft unseres Hauses, in die unmittelbare und in die etwas fernere. Das Neue und das sorgsam instand gehaltene Bewährte machen das Haus ein bisschen mehr zu unserem Haus, in dem wir uns wohlfühlen.

Ja, wir sind gern hier, in unserem gemeinsamen Traumhaus, das sich jeden Tag ein bisschen verändert. ...

Da ist ein großes Haus mit vielen Räumen mitten in einem Garten.

Wir leben, lieben und streiten, arbeiten, lernen und spielen, lachen und weinen, ärgern uns, sind wütend und reden manchmal auch sehr vernünftig miteinander darinnen.

Wie schaffen wir das alles?
Was können wir bei der
Renovierung und
Instandhaltung unseres Hauses
noch beachten?



Schritte der Realisierung eines Arbeitsprogramms

Welche Prinzipien beim Erstellen eines Schulkonzeptes müssen bedacht werden?

In diesem 6. Kapitel wenden wir uns an Sie persönlich als Professionelle in der schulischen Erziehungshilfe.

Wir gehen an dieser Stelle davon aus, dass sich das Kollegium Ihrer Schule mit konzeptionellen Fragen der pädagogischen Arbeit auf der Grundlage dieses Leitfadens auseinandergesetzt hat. Als Ergebnis dieser Diskussion in Arbeitsgruppen oder auch im Plenum wurde ein Konzeptentwurf für die Schule entwickelt, der die Leitlinien der praktischen Arbeit enthält. Die Schulkonferenz hat diesen Konzeptentwurf angenommen.

Die Problemstellung, vor der Ihr Kollegium jetzt steht, ist die Frage, wie die theoretischen Leitlinien des vorgeschlagenen Konzeptes in der alltägliche Erziehungspraxis Ihrer Schule umgesetzt werden können.

Nach der Zustimmung des Schulträgers und/oder des Schulamtes zu Ihrem Schulkonzept kann mit der Realisierung des Konzeptes und des daraus abgeleiteten Arbeitsprogramms begonnen werden.

Die Beachtung einiger grundlegender Prinzipien entwicklungsfördernder kollegialer Austauschprozesse kann dabei hilfreich sein.

Weniger ist oft mehr

Arbeitsprogramme als Entwicklungsgrundlage für gestalterische Veränderungen des Lebens in der Schule zur Erziehungshilfe oder der pädagogischen Inhalte beinhalten Arbeitsschwerpunkte und Teilaufgaben, nicht das gesamte Spektrum des Schulprofils. Die wenigen Elemente, auf die sich solch ein Arbeitsprogramm beschränkt, ermöglichen es, die angestrebten Veränderungen überschaubarer zu machen. Das entlastet den Gesamtprozess und kann die Basis für eine größere Entwicklungsvielfalt schaffen.¹⁰⁸

„Vertrauen und Solidarität schaffen

Ob sich in einer Schule etwas verändert, hängt im wesentlichen davon ab, ob es gelingt, sich auf ein gemeinsames Vorhaben zu verständigen und sich dabei anzuregen und zu akzeptieren. Erfahrungsgemäß spielt die Schulleiterin/der Schulleiter in diesem Prozess eine wichtige Rolle. Sie bzw. er kann durch einen offenen, von Vertrauen und Zuversicht geprägten Führungsstil, das Anbieten von Verantwortungsübernahme, durch Akzeptanz anderer als der eigenen Lösungswege, durch Vermeidung von Erfolgszwang, durch Gewährenlassen und durch viele Gespräche die Veränderungsprozesse entscheidend unterstützen.

Bewährtes nicht vorschnell aufgeben bzw. Bewährtes berücksichtigen

Da es für die Pädagogik niemals nur „die eine Lösung“ gibt, sollten Innovationen sorgfältig angegangen werden. Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten, Neues mit Bewährtem verknüpfen, sind gangbare Wege.

Kleine Schritte gehen

Veränderungen zu akzeptieren und tatsächlich vorzunehmen, erfordert kleine verbindliche Schritte.“¹⁰⁹

Auf diese Prinzipien zu achten heißt, immer wieder daran anzuknüpfen, was an zuverlässiger pädagogischer Arbeit in Ihrer Schule geleistet wird, und darauf aufzubauen.¹¹⁰

¹⁰⁸ Bsp.: Für die Schule zur Erziehungshilfe in der Erich - Weinert - Str. in Halle hat eine Lehrerin einen Konzeptentwurf zur Schulsozialarbeit erarbeitet. Der Schwerpunkt bot sich für diese Schule besonders an. Die beantragte Schulsozialarbeiterin wurde der Schule nicht genehmigt. Die inhaltlichen Aufgaben der Schulsozialarbeit sind den Pädagoginnen und Pädagogen aber so wichtig, dass sie nach anderen Wegen suchen wollen, diese zu realisieren. Zwei pädagogische Mitarbeiterinnen der Schule bilden sich derzeit universitär

Kontinuität ist auch in Entwicklungsprozessen von grösster Bedeutung. Bewährte Praktiken und Routinen dürfen und sollen nicht aufgegeben werden. Neue Antworten auf veränderte pädagogische Problemstellungen müssen entwickelt werden, aber viel mehr wird so bleiben, wie es war.

Betroffene werden zu Akteurinnen und Akteuren

Der Kerngedanke dieser Überlegungen ist die Vorstellung, dass alle Beteiligten an der schulischen Erziehungshilfe gleichzeitig Betroffene und Akteure sind. Dabei ist anzustreben, dass sich die Betroffenen zunehmend als Akteure verstehen und aktiv an der inhaltlichen Ausgestaltung und Weiterentwicklung schulischer Prozesse beteiligen. Dabei werden notwendiger Weise verschiedene Akteure unterschiedliche inhaltliche Positionen einnehmen. Im Rahmen eines komplexen Unternehmens wie der Weiterentwicklung von Schulkultur und schulischen Arbeitskonzepten haben diese inhaltlichen Differenzen ihre eigene Gültigkeit und Bedeutung für die Dynamik des kollegialen Diskurses. Kontroverse Positionen z.B. zwischen Reformbefürwortern und Systemerhaltern haben dabei nicht nur ihre eigene Gültigkeit, sondern auch komplementäre Funktionen. Die konstruktive Berücksichtigung von Kritik ist ein Schlüsselement professioneller und institutioneller Weiterentwicklungen. Ausballancierte Entwicklungsprozesse brauchen ein Gegenspiel der Kräfte und Argumente. Das setzt aber auch voraus, dass die Gegenspieler in diesem Prozess ihre Bedeutung füreinander anerkennen und die gegensätzliche Positionen akzeptieren. Dabei ist die Berücksichtigung einiger Orientierungspunkte hilfreich:

Aktivierung ¹¹¹

Veränderungen auf den Weg zu bringen, erfordert einen Kreis engagierter Pädagoginnen und Pädagogen, die „eine Art aktivierende Infrastruktur im Kollegium bilden und den Motor der Schulprogrammarbeit ständig in Bewegung halten“¹¹². Damit Sie als Strategen, Ideengeber, Aktivierer und Gestalter Ihre Stärken nutzen können, müssen Sie sich zunächst gegen Vorbehalte und eingefahrene Gewohnheiten als Initiativteam zusammenschließen.

Dieser Prozess kann auch in informellen Arbeitsstrukturen beginnen. Einfach, indem interessierte Pädagoginnen und Pädagogen sich zusammensetzen und ihre Interessen und Ideen¹¹³ austauschen und Möglichkeiten der Umsetzung unter den aktuellen Bedingungen der Schule bedenken. Indem Sie ihre innovative Arbeit dem Kollegium vorstellen und diskutieren, können Sie bei Kolleginnen und Kollegen Neugier und Interesse wecken; aber eben auch Widerstände. Deshalb brauchen Sie den besonderen Rückhalt und die Unterstützung der Schulleitung, um motiviert zu bleiben, Ihre Rolle im Team ausfüllen zu können und nicht an den alltäglichen Problemen zu verzweifeln.

Impulse und Unterstützung von außen holen

Neue Ideen für Ihre Schule zur Erziehungshilfe zu finden, heißt nicht unbedingt, grundsätzlich Neues schaffen zu müssen. Eine Vielzahl von Ansätzen und Methoden sind bereits beschrieben und erprobt worden. Besuche in Projekten der schulischen Erziehungshilfe oder der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen können Sie dabei unterstützen, Ihre derzeitige Situation einzuordnen, Ihre Stärken und Probleme zu erkennen. Auch Fort- und Weiterbildungen können dem Entwicklungsprozess der Schule externe Impulse geben, wenn sie Reflexionen gezielt zu ihren aktuellen Themen ermöglichen. Für die Realisierung neuer Ideen ist die Kooperation im Jugendhilfeverbund und mit dem schulischen Umfeld von

zum Thema weiter, so dass auch das theoretische Fundament gegeben sein wird.

¹⁰⁹ Die Prinzipien sind entnommen aus: „Entwicklung und Realisierung eines Schulprogramms“, In: schul-management 1997 (2)

¹¹⁰ Die Bedeutung der verschiedenen Rollen im Team haben wir oben diskutiert. (vgl.S. 36.)

besonderer Bedeutung. Zum einen können Sie für Ihre Arbeit Anregungen und Unterstützung erhalten, zum anderen wird auch Ihre Arbeit von außen „mit anderen Augen“ betrachtet.

Methoden für die Prozessgestaltung entwickeln

Konzept- und Programmarbeit gemeinsam zu organisieren ist eine mühevollere Arbeit. Weil häufig die strategischen Erfahrungen und das 'Handwerkszeug' fehlen, werden unnötige Energien verbraucht. Dem kann entgegengewirkt werden, wenn Sie als die Moderatorinnen und Moderatoren im Kollegium sich mit Techniken der Organisation, Strukturierung und Evaluation von Entwicklungsprozessen vertraut machen und dieses Wissen in die Entwicklung Ihrer Schule einbringen. Ihre Aufgabe als Moderatorin oder Moderator besteht darin, potentielle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzubeziehen, Kooperationen anzuregen und Vernetzungen zu organisieren. Deshalb sollten Sie überlegen, wer welche Aufgaben in welchen Arbeitsschwerpunkten übernehmen könnte und auf Ihre Kolleginnen und Kollegen zugehen. Dabei ist daran zu denken, dass zur Übernahme von Aufgaben in Eigenregie durch Pädagoginnen und Pädagogen (das gilt auch für Schülerinnen, Schüler und Eltern) die Übertragung der Verantwortung und der notwendigen Befugnisse gehören. Die Talente, Fähigkeiten und Erfahrungen von Schülerinnen, Schülern und Eltern (Interessen, Hobbys, Jobs, Mitarbeit in Initiativen oder Vereinen usw.) zu nutzen, kann für Sie als Teamworker dabei vor allem heißen, Schülerinnen, Schüler und Eltern bei ihren Aktivitäten zu bestärken und zu beraten.

Verlässliche Strukturen schaffen

Die Umsetzung neuer Ideen braucht viel Zeit und Energie. Wenn Sie als Qualitätssicherer in der Umsetzung des schulischen Arbeitsprogramms verbindliche veränderte Arbeitsstrukturen anregen, die Verlässlichkeit und die Perspektiven verdeutlichen, können Sie diesen Prozess zusätzlich unterstützen. Eine Möglichkeit dafür sind regelmäßige thematische Gespräche sowohl in den Teams, die an einem bestimmten Entwicklungsschwerpunkt arbeiten, als auch für die Darstellung, Diskussion und Überprüfung der Programmarbeit im Plenum des gesamten Kollegiums. Grundsätzlich gilt, dass die Veränderung von Raum- und Zeitstrukturen auch soziale Beziehungen verändert.¹¹⁴

Beispiel: Verlässliche Strukturen

In der Schule zur Erziehungshilfe im Kinder- und Jugenddorf Belleben sind alle Pädagoginnen und Pädagogen von Montag bis Freitag immer von 7.15 Uhr bis 14.00 Uhr in der Schule. Allein durch diese Zeitregelung ergab sich ein veränderter Umgang miteinander im Kollegium. Neben der unkomplizierten Unterstützung bei Bedarf und der Erleichterung von Teamabsprachen durch die zeitliche Rahmenvorgabe sind es vor allem die viertelstündigen gemeinsamen Tagesauswertungen, die von allen Betroffenen als Bereicherung empfunden werden. Zum einen können Erziehungs- oder Organisationsprobleme schnell angesprochen werden, zum anderen entlastet das auswertende Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen, der andere Blick auf die scheinbar ausweglose Situation oder auch die gemeinsame Distanzierung durch Humor den Einzelnen.

Pädagoginnen und Pädagogen nicht überfordern

Die Entscheidung für die pädagogische Arbeit mit Konzepten und Arbeitsprogrammen wird aus unterschiedlichen Gründen auch in Ihrer Schule auf viel Skepsis stoßen. Solche Skepsis in den Entwicklungsprozess zu integrieren, ist eine wichtige Aufgabe der Moderation.

¹¹¹ Die folgenden Elemente und Prinzipien nach: Haenisch, H.: Wie Schulen ihr Programm entwickeln, Bönen 1998, S.53ff; ¹¹² ebd. S.61

¹¹³ Diese Gespräche zielen auch darauf ab, die besonderen Kompetenzen und Fähigkeiten, auch die Hobbys und außerschulischen Neigungen in die Gestaltung der Schule einzubringen.

¹¹⁴ Schule mit Ausgleichsklassen im Kinder- und Jugenddorf Belleben

Ein wichtiges Argument gegen den scheinbaren Mehraufwand durch Programmarbeit ist die Zeitbelastung. Ein großer Teil der Arbeit, die Pädagoginnen und Pädagogen leisten, wird derzeit nicht als Arbeitszeit angerechnet. Insbesondere die Regelung der Arbeitszeit über Unterrichtsstunden für Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigt nicht den tatsächlichen Zeitaufwand. So werden einerseits immer wieder unzumutbare Ansprüche an Pädagoginnen und Pädagogen gestellt, andererseits stehen Sie in der Öffentlichkeit ständig unter einem Rechtfertigungsdruck¹¹⁵. Sowohl für die Einschätzung Ihrer eigenen Möglichkeiten und Grenzen als auch für die Außendarstellung erscheint das Modell der 40 Stundenwoche, wie es derzeit vor allem in Projekten, in denen Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen regelmäßig zusammen arbeiten angewandt wird, sinnvoll. Wenn Sie als Systematiker ein solches Modell für Ihre Schule erarbeiten, ist es besonders wichtig, allen Pädagoginnen und Pädagogen zu verdeutlichen, dass das Ziel der Analyse die Transparenz und Zumutbarkeit von Arbeitsaufgaben, nicht deren Kontrolle ist.

Beispiel: Modell 40 - Stunden - Woche

Für ein solches Modell werden Aufgabenprofile über alle regelmäßigen Arbeiten, die entsprechend den Anforderungen an die schulische Erziehungshilfe zur Gestaltung der Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen geleistet werden müssten, erstellt. Im Sinne der Bestandsaufnahme fertigen Pädagoginnen und Pädagogen, die sich dazu freiwillig bereit erklären, Arbeitszeitdiagramme an. Für eine konzeptionelle Auswertung ist mit dem Vergleich von Aufgabenprofilen und Arbeitszeitdiagrammen eine wichtige Diskussionsgrundlage geschaffen. Diese kann auch als Argumentationshilfe in der Außendarstellung dienen.

Keine professionelle Entwicklung ohne Evaluation

Die regelmäßige Evaluierung des Entwicklungsprozesses ist einer seiner wichtigsten Bestandteile. „Entwicklungschancen gibt es nur, wenn man weiß, ob der eingeschlagene Weg Erfolg versprechend ist. Es muss deshalb immer wieder nachgefragt werden, ob die Zielpunkte erreicht werden konnten und wo ggf. Sand im Getriebe liegt.“¹¹⁶

Ein Arbeitsprogramm, das die Aktivitäten Ihrer Schule nicht nur dokumentieren, sondern das im Sinne des Begriffs Arbeitsprogramm sein soll, wird einem kontinuierlichen Veränderungsprozess unterliegen. Damit dies ein kontinuierlicher Arbeitsprozess werden kann, bedarf es der reflexiven Auseinandersetzung der Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule zur Erziehungshilfe mit ihrer eigenen Arbeit, der internen Selbstevaluation¹¹⁷. Zielstellungen wurden erreicht oder müssen verändert werden, neue Ziele und Vorhaben erhalten Aktualität. Erst mit der Evaluation schließt sich der Kreis der Prozessgestaltung von Qualitätsentwicklung.¹¹⁸

Evaluationen sind Feedback-Verfahren (Rückmeldungen) über Zustände und Veränderungen. Sie dienen dem Ziel,

- sich mit der eigenen Arbeit auseinanderzusetzen,
- Informationen über die eigene Arbeit und deren Wirkungen zu gewinnen,
- der sachlichen Legitimation der eigenen Arbeit,
- der eigenen Bewertung, Selbstkontrolle und der Entwicklung sowie der Sicherung der Qualität der Arbeit,
- der besseren Nutzung von Ressourcen und Innovationen,
- Bewährtes zu bestätigen, zu dokumentieren, Erfahrungen zu sichern und anderen zugänglich zu machen und

¹¹⁵ Die Anerkennung von pädagogischer und konzeptioneller Arbeit in der Schule zur Erziehungshilfe sowie die Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld bzw. anderen Schulformen, Elternarbeit, Weiterbildung, Supervision u.ä. sollten mit entsprechender Zeitanerkennung bei schulpolitischen Entscheidungen über die Rahmenvorgaben an Schulen zur Erziehungshilfe bedacht werden.

¹¹⁶ Haenisch, H.: Wie Schulen ihr Programm entwickeln, Bönen 1998, S.72

- scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen.¹¹⁹

Evaluationsprozesse beinhalten die systematische Reflexion nach festgelegten Fragestellungen und Kriterien, die Überprüfung der Zielumsetzungen in der Praxis, deren Auswertung und wechselseitige Beratung. So kommt der Prozess der systematischen Entwicklung Ihrer Schule nicht zum Stillstand.

- Visionen und Leitideen der Hilfe und Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen werden in regelmäßigen Abständen kritisch geprüft.
- Schulprofile der Schulen zur Erziehungshilfe werden verändert, erweitert, konkretisiert.
- Die Inhalte der pädagogischen Arbeit werden entsprechend veränderter konzeptioneller, personeller und materieller Rahmenbedingungen modifiziert.
- Veränderte pädagogische Inhalte und erzieherische Herausforderungen erfordern die Überprüfung der Effizienz der Organisation und deren Anpassung, unter Berücksichtigung der Kompetenzen und Probleme der Kinder und Jugendlichen, die an Ihrer Schule zur Erziehungshilfe lernen.
- Das Team/ die Teams der Pädagoginnen und Pädagogen setzen sich mit immer wieder neuen Konflikten auseinander und suchen nach geeigneten Formen, mit diesen Konflikten produktiv umzugehen.
- Weil Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen auf der jeweiligen Komplexität der Problemlagen aufbauen, werden Schwerpunkte der Kooperation immer wieder neu gesetzt werden müssen.
- Die professionellen Ansprüche an Pädagoginnen und Pädagogen erfordern ständige Kompetenzerweiterungen.

Transparenz und offene Kommunikation ermöglichen die Beteiligung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Schülerinnen und Schüler, der Erziehungsberechtigten und externer Helferinnen und Helfer bei der Gestaltung ihrer Schule als „fürsorgliche Gemeinschaft“.

So kann gemeinsames Handeln bewusster und zielgerichteter gestaltet werden.

Nutzung von Ressourcen¹²⁰

Wer soll das bezahlen?

Zusätzliche pädagogische Maßnahmen kosten meistens auch zusätzlich Geld und dieses ist im Schuletat immer begrenzt. Mit dieser Ressourcenknappheit müssen auch die Schulen zur Erziehungshilfe leben.¹²¹ Dennoch gibt es auch für Schulen zur Erziehungshilfe einerseits durch den zielgenauen Einsatz der knappen Ressourcen, andererseits durch das Einwerben zusätzlicher Mittel Gestaltungsspielräume.

Einnahmen und Ausgaben

Der Schulträger oder die Kommune weisen der Schule einen Finanzhaushalt zu, der aus den Zuweisungen des Landes und dem Gemeindefetat finanziert wird. Während die regelmäßigen Zuweisungen des Landes sich nach der Art der Schule und der Schülerzahl richten (aber auch außerordentliche Zuweisungen z.B. über Förderprogramme sind möglich), sind die Zuweisungen aus dem Gemeindefetat keine feste Größe. Sie richten sich nach der Finanzkraft der Kommune, den Prioritäten zwischen den und innerhalb der Etatposten. Die offensive Interessenvertretung durch die Schulen, die Kenntnis der Problemlagen bei den Gemeindevertretern und die Bewusstmachung des öffentlichen Interesse an der Qualität schulischer Erziehungshilfe können auch Zuwendungsentscheidungen positiv beeinflussen.

¹¹⁷ vgl. Heiner, M.: „Qualitätsentwicklung durch Evaluation“, Freiburg 1996

¹¹⁸ vgl. unter Absatz „Konzepte und Arbeitsprogramme“ das Schaubild „Vom Ziel - zur Umsetzung - zum Ziel“, S.57

¹¹⁹ angelehnt an: Burkard, Ch.: Selbstevaluation - Ein Beitrag zur Qualitätssicherung von Einzelschulen? Bönen 1996, 2. Auflage

¹²⁰ Die folgenden Anregungen sind angelehnt an: Schubert, G.: Schulentwicklung konkret -

Aber nicht nur als strategisches Werbeinstrument der Erziehungshilfe ist Außen-
darstellung ein wesentliches Element Ihrer Arbeit, sondern auch als Bestandteil
der eigenen Organisationsentwicklung. Dass Schulen ihre Arbeitskonzepte und
deren Evaluation, d.h. ihre Erfolge und Schwierigkeiten transparent machen, gehört
bei uns noch nicht unbedingt zum Professionalitätsstandard. Wenn wir erwarten,
dass andere die Arbeit der schulischen Erziehungshilfe unterstützen, sollten wir
ihnen die Möglichkeit geben, sich schnell und sachlich über unsere Arbeit
informieren zu können.

Beispiel: Flexible Schulprogramme

Werden Konzepte, Arbeitsprogramme und Evaluationen trotz der ständigen Veränderungen schriftlich fixiert, z.B. in Form von Blattsammlungen zum Entwicklungsprozess, lässt sich ein kleiner Jahresbericht über die Gestaltung der Schule relativ leicht von einer Arbeitsgruppe (auch mit Schülerinnen und Schülern) erstellen. Neben der Klarheit und Transparenz nach außen, kann ein solches Vorgehen auch im Kollegium das Bewusstsein dafür stärken, was schon alles geschafft wurde und damit Motivation für die weitere Arbeit schaffen. Gerade bei der schwierigen Gestaltung des pädagogischen Alltags in einer Schule zur Erziehungshilfe geht über vielen Schwierigkeiten und Problemen manchmal schnell der Blick für die Erfolge der eigenen Arbeit verloren.

Die Einwerbung zusätzlicher Mittel gelingt einer Profession ohne Lobby nur, wenn sie eine starke Profession ist. Sie muss als Profession wissen, was sie tut, und die Qualität ihrer Arbeit auch offensiv darstellen können, um die Legitimität der eigenen Arbeit und zusätzliche Mittelforderungen begründen zu können. Das kann nur gelingen, wenn sich die Profession mit ihren theoretischen Grundlagen und deren Relevanz in der Praxis auseinandersetzt.

Haushaltsspielräume

Wenn die Haushaltslage einer Schule sehr angespannt ist, wird es sicher eher als Zumutung empfunden, über Spielräume nachzudenken. Wir möchten hier das Gedankenexperiment eines Schulleiters in einem Brief an seine Kollegen wiedergeben.

Der Schulleiter fragt seine Kollegen in diesem Brief: „Müssten Sie Ihre Schule schließen, wenn der Schulträger die Zuweisungen der Mittel um 10% kürzt?“

Die Antwort, die er auf diese theoretische Frage selbst gibt, lautet: „Die Schließung der Schule würde nicht eintreten, da die Schulleitung so lebenspraktisch orientiert ist, dass sie durch Setzung von Prioritäten bzw. entsprechende Mittelgestaltung Wege zur Finanzierung finden würde.“¹²³

Mitteleinwerbung

1. Der Elternbeirat

Für besondere Projekte, wie zum Beispiel ein Schulfest oder einen Tag der offenen Tür kann der Elternbeirat bei den Eltern freiwillige Spenden (die auch Sachspenden sein können) einwerben, über deren konkrete Verwendung die Eltern entscheiden. Entscheidend für das Engagement ist dabei die Motivation, Aufwand, Ertrag und sinnvolle Verwendung müssen für alle Beteiligten transparent gemacht werden.

Projekte Organisieren Praxis, eine Veröffentlichung im Auftrag des Vereins Praktisches Lernen und Schule Baden-Württemberg e.V. Weinheim/ Basel 1998, S.77ff

¹²³ Schulen zur Erziehungshilfe sind wegen der Komplexität der Anforderungen im Unterricht und ihren besonderen Aufgaben über den Rahmen des Unterrichtens hinaus nicht mit anderen Schulformen vergleichbar. Trotz prinzipieller Ressourcenknappheit plädieren wir dafür, diese Aufgaben bei der finanziellen Ausstattung einer solchen Schule zu bedenken.

2. Der Förderverein

„Gute Gründe für eine Vereinsgründung

- Vereine dürfen, im Gegensatz zu Schulen, Einnahmen (für gemeinnützige Zwecke) erzielen.
- Ein gemeinnütziger Verein kann Spendenquittungen ausstellen.
- Durch einen Verein können ABM-Kräfte beschäftigt und sachliche und personelle Mittel verwaltet werden.
- Die Schule kann durch einen Verein in ihrer Arbeit entlastet werden. Er kann z.B. Projekte finanziell und personell fördern und verwalten.
- Der Verein kann für die Schule gegenüber der Schulverwaltung, dem Gemeinderat, den Eltern u.a. wertvolle „Lobbyarbeit“ leisten.
- Der Verein kann neben den Eltern weitere außerschulische Personen und Institutionen im Umfeld für die Vorhaben der Schule gewinnen und diese dauerhaft in entsprechende Programme einbinden.¹²⁴

Spenden und Sponsoring

Spenden (Sach- und Geldspenden) werden meist aus gesellschaftlicher Verantwortung heraus gegeben. Der Spender/ die Spenderin erwartet in der Regel keine Gegenleistung. Die Gegenleistung des Empfängers erfolgt ohne Vertrag und ist somit freiwillig.

Sponsoring basiert auf dem vertraglich festgehaltenen Prinzip von Leistung und Gegenleistung. Für seine Leistungen, bei denen der Fördergedanke im Vordergrund steht, erwartet der Sponsor eine imagefördernde Gegenleistung.

Die Grundvoraussetzung für das Einwerben von Spenden aber auch für ein Sponsoring ist wiederum gute Öffentlichkeitsarbeit, zu der neben der Außendarstellung der Qualität und der eigenen Arbeit auch das Stellen von Anträgen gehört. Mit Hilfe solcher Anträge sollen potentielle Förderer davon überzeugt werden, dass es sich bei dem Vorhaben um eines handelt, dass ihren inhaltlichen Interessen entgegenkommt.¹²⁵

Stiftungen

Gesetzesvorlagen für die Vereinfachung des Stiftungsrechtes sind gegenwärtig in der Diskussion. Grundsätzlich kann durch die Einrichtung von zweckgebundenen Stiftungen die Arbeit der schulischen Erziehungshilfe eine wichtige Unterstützung erhalten.



¹²² Schubert, G.: Schulentwicklung konkret - Projekte Organisieren Praxis, Weinheim/ Basel 1998, S.98,

¹²³ ebd., S.146

¹²⁴ konkrete Hinweise zu Form und Inhalt von Anträgen ebd., S. 77ff.

7. Zusammenfassende Gedanken

Die Perspektive der Professionellen

Es gibt keine allgemein gültigen Methoden in der schulischen Erziehungshilfe, durch die Gefühls- und Verhaltensstörungen aufgelöst werden können. Notwendig für den erfolgreichen Umgang mit diesen Schülerinnen und Schülern ist die Bereitschaft der Professionellen, sich mit schwierigerem, oft aggressivem Verhalten auseinanderzusetzen und dabei den Glauben an die potentiellen Entwicklungschancen dieser Kinder zu behalten. Das verlangt auf der Seite des Professionellen einen genauen Blick auf die Probleme, aber auch auf die Fähigkeiten und Kompetenzen des individuellen Schülers/ der Schülerin. Gleichzeitig erfordert dies von den Professionellen auch eine sensible Wahrnehmung des eigenen Verhaltens und der Beziehungen zwischen Wahrnehmung und Verhalten. Eine Veränderung der Wahrnehmung des pädagogischen Problems verändert in seiner Folge das Verhalten¹²⁵. Das Ziel kollegialer Zusammenarbeit ist deshalb die Überprüfung des professionellen Wahrnehmens, Erkennens und Handelns. Oft geht es darum, eingefahrene Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen und sich auf die Suche nach neuen Wegen und Alternativen zu begeben.

Es gibt immer Möglichkeiten, es gibt immer noch andere Möglichkeiten, und es gibt immer auch noch bessere Möglichkeiten. Und diese Möglichkeiten sind durchaus real. Dazu sollten wir auf die Stärken der Kinder vertrauen, „atemberaubend kreativ“, beharrlich und geduldig sein¹²⁶.

Hilfreich ist es dafür, sich klar zu machen,

- dass, das was wir als Situation wahrnehmen, nur „unser Bild“ dieser Situation ist,
- dass, das was wir sehen immer nur das ist, was wir sehen und
- dass die Realität, wie wir sie wahrnehmen, immer nur der Ausschnitt ist, den wir sehen können.

Das heißt, andere Menschen sehen möglicherweise die gleiche Realität, das gleiche Problem anders, und wir tun gut daran, ihnen dies genauso zuzugestehen, wie wir es uns selbst zugestehen. In jeder Form der Zusammenarbeit ist es deshalb wichtig, die Sichtweise und das Verständnis der Situation des anderen herauszufinden und als seine Sichtweise der Dinge zu akzeptieren. Daraus ergibt sich nicht nur die Notwendigkeit, unterschiedliche Sichtweisen miteinander zu verhandeln. Dies beinhaltet zugleich eine Verpflichtung, die eigene Wahrnehmung zu überprüfen.

All dies sind notwendige und erforderliche Haltungen und Einstellungen der Professionellen in den Systemen sozialer Hilfe. Aber dies allein reicht nicht aus, um professionelle Identität zu stärken, die Qualität schulischer Erziehungshilfe sicherzustellen und diese Qualitäten weiterzuentwickeln. Die Schulen und die schulische Erziehungshilfe spüren nicht nur den wachsenden Belastungsdruck, dem die Schülerinnen und Schüler in ihren Lebenswelten ausgesetzt sind. Die pädagogische Entsprechung -Einlösen dieser gewachsenen Erziehungsaufgaben in der Schule- ist zusätzlich bedroht durch organisatorische Inflexibilität und eine immer brisanter werdende Ressourcenverknappung.

Die Qualität von Schulen ist nicht allein durch die pädagogischen Haltungen und Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu sichern. Die inzwischen wirklich besorgte öffentliche Diskussion um burn out in der Lehrerschaft zeigt ganz deutlich, dass idealistische Grundhaltungen und ein pädagogisches Anliegen nicht ausreichen, um den modernen Anforderungen an professionelle Pädagoginnen und

¹²⁵ Molnar, A. & Lindquist, B.: Verhaltensprobleme in der Schule. Dortmund 1990

¹²⁶ Durrant, M.: Auf die Stärken kannst du bauen. Dortmund 1996, S. 248

Pädagogen in den Schulen gerecht zu werden. Neben diesem positiven Menschenbild als Grundlage pädagogischer Arbeit sind ausreichende Ressourcen eine Grundlage guter schulischer Arbeit.

Daneben wird es immer wichtiger, dass sich die Professionellen in einem ganz neuen Umfang und intensiv mit ihrer Arbeit auseinandersetzen. Dabei geht es um die Legitimation von pädagogischem Handeln, von Ressourcenverbrauch sowie auch um die Begründung von Mittelverwendung, die eine interessierte Öffentlichkeit von ihren Schulen immer dringlicher einfordert. Dies wären unverzichtbare Legitimationsbemühungen nach außen.

Aus der Perspektive der Qualitätsentwicklung von Schule sind Legitimationsbestrebungen nach innen von entscheidender Bedeutung. Diese Diskussion eröffnet den Schulen ganz neue Chancen, sich auf einer sachlichen Ebene mit ihren Aufgaben, Zielen und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen. Im Rahmen der Qualitätsdiskussion und der schulischen Profilbildung können Standards schulischer Erziehungshilfe wie

- hilfeberechtigte Schülerpopulation,
- Art, Ziel und Qualität des Leistungsangebotes,
- Qualifikation des Personals,
- sächliche und personelle Ausstattung

neu bestimmt werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Arbeit ist die Grundlage schulischer Weiterentwicklungen, der Qualitätssicherung, schulischer Außendarstellung und Kooperation. Zwar können die Unsicherheiten des Handelns in pädagogischen Situationen für den einzelnen Professionellen durch inhaltliche Qualitätsdiskussion und kollegiale Reflexion nicht völlig aufgelöst werden. Aber die Einbindung der individuellen pädagogischen Arbeit in ein Rahmenkonzept schulischer Qualitätsentwicklung bietet die Chance inhaltlicher und methodischer Orientierung im kollegialen Zusammenhang.



„Spielplatz - Turm“

Zeichnung von Christoph Sch., 3. Klasse
zum Thema: Was mir an der Schule am besten gefällt

Dimensionen schulischer Qualitätsentwicklung

Schulische Qualitätsentwicklung kann dabei in die Dimensionen

- Konzeptqualität,
 - Strukturqualität,
 - Prozessqualität und
 - Ergebnisqualität
- gegliedert werden.

An welchem Rahmen kann sich die Qualitätsdiskussion in der Schule zur Erziehungshilfe orientieren?

Konzeptqualität

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass wir unter einem Konzept kein starres Verschreibungsprogramm pädagogischer Handlungsverschreibungen verstehen. Vielmehr geht es um das professionelle Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen und um die Art und Weise, wie sie sich auf dieser Grundlage mit den spezifischen Arbeitsaufgaben und Problemstellungen auseinandersetzen, welche Lösungen sie im pädagogischen Alltag finden und welche weitergehenden Ziele sie anstreben. Im Sinne der Dynamik schulischer Aufgaben und Entwicklungen und im Sinne der Notwendigkeit, die für jede Schule eigenen und den lokalen Gegebenheiten entsprechende Profilbildungen zu entwickeln, schlagen wir an Stelle starrer Konzeptkriterien solche Leitfragen zur schulischen Konzept- und Qualitätsentwicklung vor wie:

- 1 Was ist der besondere Erziehungsauftrag unserer Schule?
- 2 Wie wollen wir unsere Schule gestalten, um dieser Aufgabe gerecht zu werden?
- 3 Welche spezifischen Erziehungsziele verfolgen wir mit unseren Schülerinnen und Schülern?
- 4 Welche zentralen Erziehungsvorstellungen sollen uns dabei leiten?
- 5 Was heißt das für
 - die organisatorische Gestaltung unserer Schule mit allen Beteiligten,
 - die Leitung der Schule,
 - das Team der Pädagoginnen und Pädagogen,
 - die Kooperation in der Schule (Pädagoginnen und Pädagogen, andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern),
 - die Lernprozesse in der Kooperation mit anderen (andere Schulformen, Jugendhilfe ...),
 - die Qualität der Zusammenarbeit im Jugendhilfeverbund,
 - unsere Diagnostik,
 - die gemeinsame Erziehungsplanung,
 - die Gestaltung des Unterrichts,
 - die Gestaltung pädagogisch-therapeutischer Prozesse,
 - die Gestaltung des Schullebens?

Strukturqualität

Strukturqualität beschreibt die strukturellen, materiellen und personellen Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit, wie sie entsprechend den schulischen Leitideen und konzeptionellen Beschreibungen, die sich die Schule erarbeitet hat, entwickelt wurden.

Das Profil der einzelnen Schule leitet sich aus der Gesamtheit aller Elemente dieser Strukturqualität ab:

- Leitideen
- Schulkonzept
- Schülerinnen und Schüler mit ihren besonderen Stärken und Problemen
- Beteiligung des sozialen Umfeldes der Schule
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihrer Qualifikation und ihren besonderen Fähigkeiten
- Arbeitsschwerpunkte, Arbeitsformen, Projekte, pädagogisch-therapeutischen Angebote
- Organisation und Beteiligung an Diagnostik und Erziehungsplanung
- Lernorganisation, Lerngruppen, Klassenstrukturen, Unterrichtsmethoden, Erziehungsmittel
- Raumkonzepte, Gestaltung der Schule sowie Nutzung des Schulgeländes und des Umfelds
- Arbeitsstrukturen, Organisation der Kooperation im Kollegium, Fachgruppen, Verantwortungsregelung
- Fortbildung, innerschulische Weiterbildung, Supervision
- konkrete Kooperationsvereinbarungen (mit genannten Kooperationspartnern)
- Nutzung von Angeboten im Schulumfeld

Prozessqualität

Prozessqualitäten erfassen die Art und Weise, wie die gestellten Aufgaben im pädagogischen Alltag umgesetzt werden.

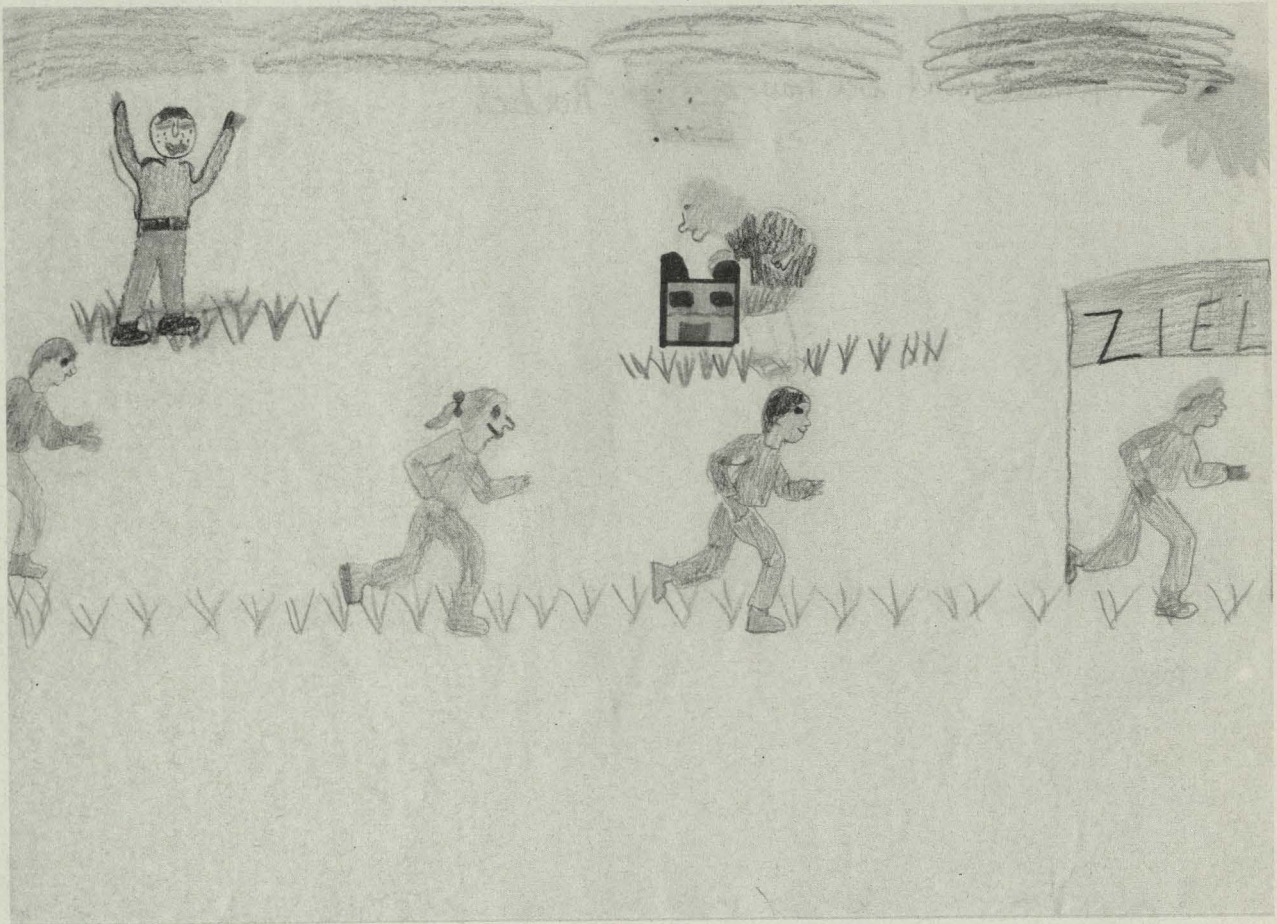
Zu dieser Qualitätsdimension gehören

- die Erlebnisdimensionen der beteiligten Schülerinnen und Schüler, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen,
- der Respekt und die Achtung der Würde aller Beteiligten im Rahmen einer guten Konfliktkultur sowie auch
- die Partizipations- und Mitbestimmungschancen aller Beteiligten,
- der inhaltliche Zusammenhang (Kohärenz) der vorgeschlagenen und durchgeführten Maßnahmen,
- die Möglichkeiten professioneller Weiterentwicklung durch Weiterbildungsangebote und
- die Gestaltung von Kooperationsprozessen .

Ergebnisqualität

Es ist schwierig, die Effekte pädagogischer Arbeit zu messen. Trotzdem ist es unerlässlich, den Zusammenhang zwischen pädagogischer Problemstellung, pädagogischer Handlungsplanung (z.B. Schulkonzept, individueller Erziehungsplan, Unterrichtsplanung), Ressourcenverbrauch und Ergebnis der pädagogischen Förderung anhand festgelegter Evaluationskriterien zu dokumentieren. Die erhobenen Informationen können dazu beitragen, die Qualität der schulischen Arbeit zu sichern und weiterführende Ziele und Maßnahmen der schulischen Weiterentwicklung zu bestimmen.

Die Herausforderung durch moderne Konzepte schulischer Erziehungshilfe ist es, auf der Basis individueller pädagogischer Förderung und ihrer kollegialen Reflexion, die Rahmenbedingungen schulischer Förderung von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen und die Qualität der Schulen so weiterzuentwickeln, dass sich Professionalität entwickeln und die Hoffnung auf die Kraft der Kinder, ihre Probleme in die Hand zu nehmen und zu meistern, entstehen kann. Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen müssen einen Sinn in der eigenen Arbeit sehen können und sich in ihrer Schule wohl fühlen können. Sie sollen gerne in eine Schule gehen, deren Qualität sie selbst mitbestimmen und in der sie als Personen geschätzt und geachtet werden.



„Sportunterricht bei Frau R.“

Zeichnung von Nadine W., 5. Klasse
zum Thema: Was mir an der Schule besonders gefällt

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B.: Reine Selbstwertförderung ist nicht gut. In: Frankfurter Rundschau Nr. 98, 1998
- Amelang, M & Zielinski, W.: Psychologische Diagnostik und Intervention, Berlin, 1994
- Andersen, T: Das reflektierende Team. Dortmund 1990
- Bauer, K.O. et al.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim, München 1996
- Becker, A. & Becker, H.: Psychologisches Konfliktmanagement. München 1992
- Benkmann, K.-H.: Neuere Konzepte schulischer Erziehungshilfe, Hagen 1997
- Bergsson, M.: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten - Organisation einer Schule. Essen 1995
- Bildungskommission NRW : Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Boerner, K.: Das Psychologische Gutachten, Weinheim 1995
- Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1990
- Brickenkamp, R.: Test d2. Aufmerksamkeits - Belastungs - Test. Göttingen 1981
- Brickenkamp, R. (Hrsg.): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen 1997
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung - Erfahrungen, Strategien, Konzepte. Berlin 1994
- Burkard, Chr. & Pfeiffer, H.: Evaluation von Einzelschulen - Entwicklungslinien und aktuelle Trends. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 1995 (15)
- Burkard, Chr.: Selbstevaluation, Materialien zur Lehrerfortbildung. 2. Auflage, Bönen 1996
- Burkard, Chr.: Selbstevaluation- Ein Beitrag zur Qualitätssicherung von Einzelschulen. 2. Auflage, Bönen 1996
- Deegener, G.: Anamnestischer Elternfragebogen; Göttingen, Hogrefe
- Deno, E.N.: Special education as developmental capital.
In: Exceptional Children, 1970 (37)
- Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen - DSM VI. Göttingen 1996
- Döpfner, M. & Melchers, P.: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen - TRF. Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik, 1993
- Döpfner, M., Schneck, K. & Berner, W.: Elternfragebogen für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen - CBCL 4- 18; Köln; Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik, 1994

- Doyle, W.: Classroom organization and management. In: Wittrock, M.: Handbook of research on teaching. 3rd. Edition, New York, MacMillan 1986
- Durrant, M.: Auf die Stärken kannst du bauen. Dortmund 1996
- Eberle, H.-J.: Unterstützen und Integrieren, Sozialpädagogik in der Schule. Bad Heilbrunn 1985
- Ekholm, M. u.a.: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in NRW, Düsseldorf 1996
- Fingerle, M. & Mutzeck, W.: SVS - Die Entwicklung eines Screeninginstruments für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich. Sonderpädagogik 1996 (26), S.180- 193
- Fisseni, H.-J.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Göttingen 1997
- Flösster, G., Otto, H.-U. & Tillmann, K.J.: Schule und Jugendhilfe, Opladen 1996
- Glasl, F.: Konfliktmanagement: Ein Handbuch zur Diagnostik und Behandlung von Konflikten für Organisationen und Berater. Bern und Stuttgart 1990
- Glasl, F.: Organisationsentwicklung, Stuttgart 1997
- Grell, J. & Grell, M.: Unterrichtsrezepte. Weinheim/ Basel 1987
- Grillenberger, J.: unveröffentlichtes Manuskript zu räumlichen Gestaltungsprinzipien der Schule zur Erziehungshilfe. Augsburg 1993
- Günder, R.: Ambulante Erziehungshilfen, Freiburg 1997
- Guthke, J.: Intelligenz im Test. Wege der psychologischen Intelligenzdiagnostik. Göttingen 1996
- Guthke, J. & Wiedl, K.H.: Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der interindividuellen Variabilität. Göttingen 1997
- Haenisch, H.: Wie Schulen ihr Programm entwickeln. Bönen 1998
- Hage et al.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe 1. Hagen 1986
- Hargreaves, A.: changing teachers, changing times. New York, Columbia University: College Press. 1994
- Heck- Möhling, R.: Konzentrationstest für 3. und 4. Klassen (KT 3-4); Göttingen, Hogrefe
- Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied 1997
- Heiner, M.: Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg 1996
- Horster, L.: Wie Schulen sich entwickeln können, 4. Auflage, Bönen 1986
- Hußlein, E.: Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte; In: Goetze, H. & Neukäter, H.: Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6. Berlin 1989
- international classification of diseases - ICD 10. Weltgesundheitsorganisation. Bern 1993

- Jäger, R.S. & Petermann, F. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik.
3. Auflage, Weinheim 1995
- Jackson, P.: Life in the classroom. New York: Holt 1968
- Kauffman, J.M. : Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let`s think again. In: Phi Delta Kappan 1995 (76)
- Kauffman, J.M. : Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New York: MacMillan 1996 (6.Auflage)
- Klein, J.: Fragebogen zum Hyperkinetischen Syndrom und Therapieleitfaden.
Göttingen, Hogrefe
- Korczak, J.: Die Liebe zum Kind. Berlin 1982
- Kubinger, K.D. & Wurst, E.: Adaptives Intelligenz Diagnostikum (AID). Göttingen 1988
- Kuhmerker, L., Gielen, U. & Hayes, R.: Lawrence Kohlberg: Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis. München 1996
- Lenzen, D.: Zwischen Stabilisierung und Differenzierung: Paradoxien im Erziehungssystem. In: Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Frankfurt 1996
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden, Band 1 und 2, Frankfurt a.M. 1996
- Molnar, A. & Lindquist, B.: Verhaltensprobleme in der Schule:
Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund 1990
- Moor, P.: Heilpädagogische Psychologie, Bd. I. Bern 1960
- Mutzeck, W.: Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim 1996
- Neubauer & Walter, F. u.a.: Konflikte in der Schule, 4. Auflage, Berlin 1992
- Olk, Th. u.a.: Forschungsbericht Schulsozialarbeit in Sachsen - Anhalt. Halle 1996
- Opp, G.: Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1995 (46)
- Opp, G.: Die Schule als „Caring - Community“. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Geschlechterdifferenz in der Behindertenpädagogik. Zürich: Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), 1997
- Opp, G. & Freytag, A.: Warum Lehrerinnen nicht tun, wozu sie von allen Seiten aufgefordert werden. Gibt es Auswege aus dem Dilemma schulischer Reformen? In: Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Separation und Integration: Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied 1997
- Opp, G.: Gefühls- und Verhaltensstörungen- Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche; In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 1998 (11)

- Opp, G., Budnik, I., Freytag, A. & Puhr, K.: Zwischenbericht des Projektes: Erfassung struktureller, personeller und materieller Rahmenbedingungen der Schulen mit Ausgleichsklassen in SA und Entwicklung neuer konzeptioneller Ansätze schulischer Erziehungshilfe (Zwischenbericht FKZ: 2326A/0085G). 1998
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A.: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In: Opp, G. et al. (Hrsg.): „Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz“. München 1999
- Opp, G.: Schule - Chance und Risiko. In: Opp, G. et al. (Hrsg.): „Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz“. München 1999
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.): „Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz“. München 1999
- Opp, G., Helbig, P. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Problemkinder in der Grundschule Pädagogische Reflexionen und Lösungsvorschläge. Bad Heilbrunn 1999
- Pallasch, W., Muzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.): Beratung - Training- Supervision: Eine Bestandsaufnahme zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München 1992
- Peterander & Speck, O.: Abschlußbericht zum Forschungsprojekt : Strukturelle und inhaltliche Bedingungen der Frühförderung“. Ludwig-Maximilians-Universität München. 1993
- Phelan, P., Davidson, A.L. & Cao, U.P.: Speaking up: Students' Perspectives on school. In: Phi Delta Kappan. 1992 (73)
- Phillipp, E.: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung, 3. Auflage, Weinheim und Basel 1995
- Phillipp, E.: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden, Weinheim 1996
- Positionspapier „Schule zur Erziehungshilfe“ . VDS, Landesverband Bayern, e.V. 1995
- Redl, F. & Wineman, D.: Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. 6. Auflage, München 1993
- Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder. München, Zürich 1997
- Rolff, H.-G.: Schulleitungsseminar: Grundkurs Organisationsentwicklung, Soest 1986
- Rolff, H.-G.: Selbstorganisation durch Organisationsentwicklung. In: ders. (Hrsg.): Wandel durch Selbstorganisation, Weinheim, München 1993
- Rolff, H.-G. u.a.: Manual Schulentwicklung, Weinheim 1998
- Rosenbusch, G.: Schatzsuche statt Defizitorientierung, In: Schulverwaltung 1996 (4)
- Rosenholtz, S.J.: Teacher's workplace. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1991
- Scarr, S. & McCartney, K.: How people make their own environment : A story of genotype- environments effects. Child Development. 1983 (54)

- Schley, W.: Systemberatung und Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Hagen 1997
- Schubert, G.: Schulentwicklung konkret - Projekte Organisieren Praxis; eine Veröffentlichung im Auftrag des Vereins Praktisches Lernen und Schule Baden-Württemberg e.V. Weinheim und Basel 1998
- schul- management H.2 / 1997: Entwicklung und Realisierung eines Schulprogramms
- Schwarz, G.: Konfliktmanagement: Sechs Grundmodelle der Konfliktlösung. Wiesbaden 1995
- Speck, O.: Chaos und Autonomie in der Erziehung. München 1996; 2. Auflage
- Speck, O.: Erziehung und Achtung vor dem Anderen. München 1996
- Stiensmeier- Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A.: Attributionsfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF- KJ); Göttingen, Hogrefe
- Tillmann, K.-J.: Schulsozialarbeit. München 1982
- Unnewehr, S., Schneider, S. & Margraf, J.: Diagnostisches Interview bei psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen (Kinder- DIPS); Göttingen, Hogrefe
- Wood, M.M. & Long, N.J.: Life space intervention. Austin, pro ed 1991

Impressum:

Herausgeber und verantwortlich für den Inhalt:
Kultusministerium des Landes Sachsen - Anhalt
PSF 3780
39012 Magdeburg

Texte:

Prof. Dr. Günther Opp	Halle
Dipl. päd. Kirsten Pühr	Halle
Dr. Ines Budnik	Halle
Dipl. psych. Michael Fingerle	Halle
Dipl. mot. Andreas Freytag	Halle
Ellen Syska	Halle

außerdem:

Berichte und Praxisbeispiele von Lehrkräften aus Schulen mit Ausgleichsklassen

Druck:

Druckerei H. John
Harz 52
06108 Halle (Saale)

Bestell - Nr.: 0097

Titelbild: Kirsten Hoppert

Redaktionsschluss: November 1999

Die Broschüre wurde gedruckt auf Recycling-Papier.

