

2. Auflage 2016

Karin Esch, Elke Katharina Klaudy,
Sybille Stöbe-Blossey, Frank Wecker

Erkennen – Beurteilen – Handeln

Die Herner Materialien zum Umgang mit
Verhaltensauffälligkeiten in der Sekundarstufe I

Der GanzTag in NRW
Beiträge zur
Qualitätsentwicklung

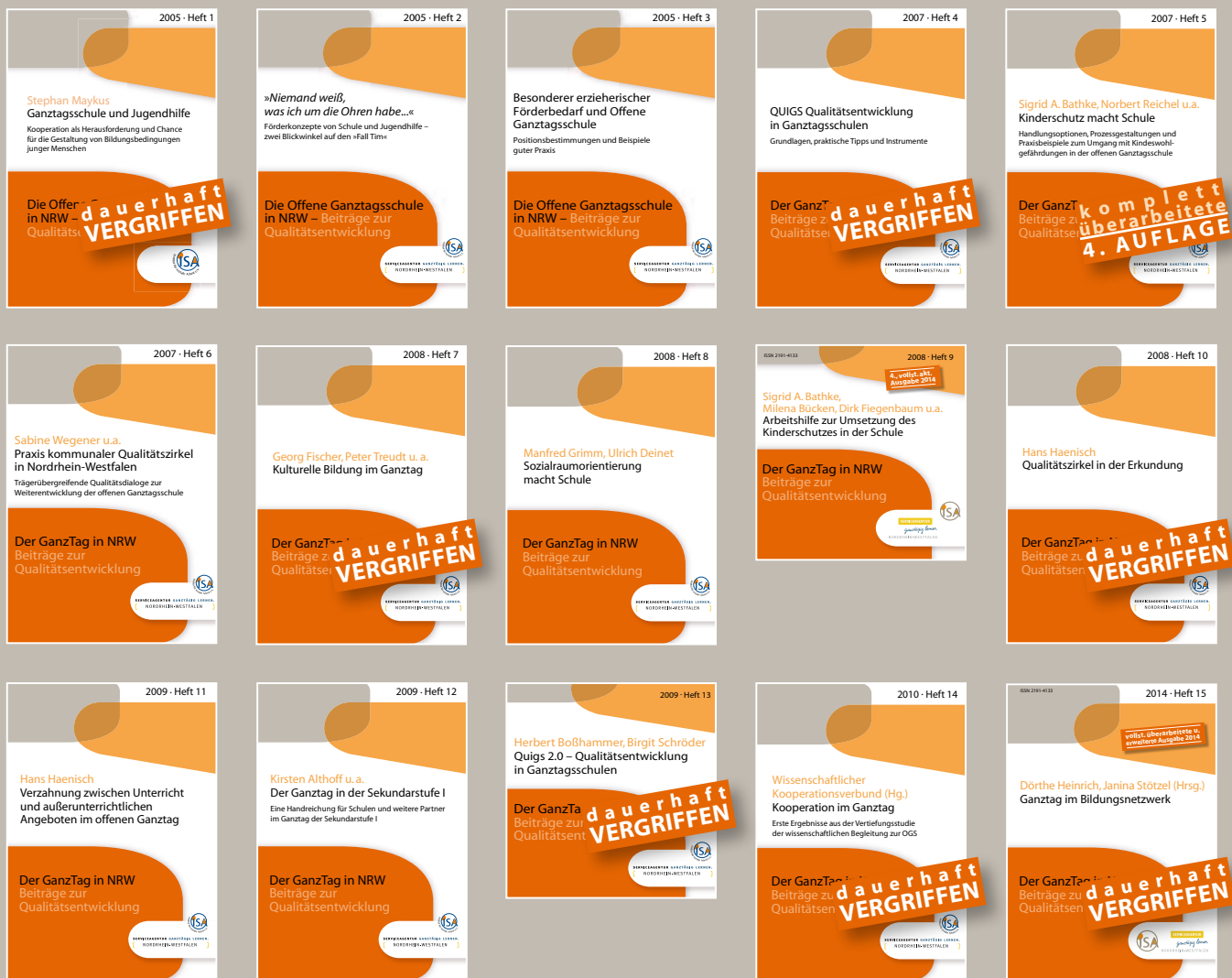


SERVICEAGENTUR

ganztätig lernen.

NORDRHEIN-WESTFALEN

Alle Broschüren stehen auf www.ganztag-nrw.de zum Download zur Verfügung.
Bisher erschienen:



Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Karin Esch, Elke Katharina Klaudy,
Sybille Stöbe-Blossey, Frank Wecker

Erkennen – Beurteilen – Handeln

Die Herner Materialien zum Umgang mit
Verhaltensauffälligkeiten in der Sekundarstufe I

7. Jahrgang · 2011 · Heft 22
2. Auflage 2016

Herausgegeben vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster/
Serviceagentur „Ganztäglich lernen“ Nordrhein-Westfalen



Impressum

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 40
48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de

www.isa-muenster.de
www.ganztag.nrw.de

Redaktion

Anneka Beck

Gestaltung und Herstellung

KJM GmbH, Münster

Druck

DIGI PRINT Document Center Münster GmbH, Münster

2011 und 2016 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Inhalt

Vorbemerkung	4
Teil 1: Die Herner Materialien für die Sekundarstufe 1 – Einführung und Übersicht	6
1.1 Grundlagen	6
1.2 Erläuterung der einzelnen Materialien	11
1.3 Abbildungsbeispiele der Materialien auf CD	18
Teil 2: Hinweise zu den Instrumenten	29
HS Hinweise „Schülergespräch“	30
HE Hinweise „Elterngespräch“	36
HL Hinweise Team „Lehrkräfte/ andere päd. Fachkräfte“	40
HB Hinweise „Beratungsdienste“ (schulintern)	42
HF Hinweise Fachdienste (extern)	44
HI Hinweise Interventionen	50
Teil 3: Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten – Entwicklung und Hintergründe	61
3.1 Soziale Frühwarnsysteme – Netzwerke für die Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und Familien	61
3.2 Früherkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten – Das Projekt „SoFrüh“ in Herne	63
3.3 Zur Nutzung des Konzepts der Herne Materialien für Schulen	66
Literatur	71
Die Autorinnen und Autoren	73
Die Herausgeber der Reihe	75
Die CD zum Heft	76

Vorbemerkung

Die hier vorgelegten **Herner Materialien** stellen eine **Arbeitshilfe für Schulen der Sekundarstufe I beim Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten** dar. Diese Materialien haben inzwischen bereits eine eigene „Geschichte“. Die erste Fassung der Herner Materialien wurde 2003/2004 in der Stadt Herne gemeinsam mit dem Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen und einer projektbegleitenden Arbeitsgruppe in einem Modellprojekt „aus der Praxis für die Praxis“ entwickelt. Im Jahre 2006 wurden die Materialien für die landesweite Nutzung überarbeitet und veröffentlicht¹. Als klar definierte Zielgruppe galt zu diesem Zeitpunkt das pädagogische Personal in Tageseinrichtungen für Kinder.

Sowohl der hohe Bekanntheitsgrad der von Beginn an unter dem Namen Herner Materialien verbreiteten Arbeitshilfen als auch die besondere Situation in der Ausbauphase der „Offenen Ganztagschulen im Primarbereich“ (OGS) in Nordrhein-Westfalen führten dazu, dass 2008 eine neue Fassung der Materialien speziell für die OGS² entwickelt wurde. Kennzeichnend für diesen Anwendungsbereich war die Verzahnung zwischen dem Unterrichtsbereich und den pädagogischen Ganztagsangeboten. Im Auftrag der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW (SAG NRW) beim Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA e.V.) in Münster und mit Förderung der Ministerien für Schule und Weiterbildung (MSW) und für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport (MFKJKS) des Landes Nordrhein-Westfalen wird mit den Herner Materialien für die Sekundarstufe I nicht nur eine weitere Altersgruppe erschlossen, sondern es findet nun eine vollständige Übertragung des Ansatzes auf das System Schule (ob mit oder ohne Ganztagsangebot) statt. Natürlich kann diese Fassung unabhängig und ohne Kenntnis der Vorläuferversionen genutzt werden.

Die Gründe für die Übertragung des Ansatzes der Herner Materialien auf die Sekundarstufe I sind vielfältig. Zu nennen sind zum einen die positiven Erfahrungen, die in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mit der Nutzung der Herner Materialien gesammelt werden konnten, zum anderen die Tatsache, dass das Thema „Verhaltensauffälligkeit“ auch für Schulen der Sekundarstufe I von hoher (und anscheinend wachsender)

Bedeutung ist. **Lehrkräfte und andere Beteiligte im Schulleben fühlen sich durch Verhaltensauffälligkeiten vielfach belastet und in Schulen wird ein steigender Bedarf gesehen, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen und dabei auch stärker als früher die Familie in den Blick zu nehmen.** Aktuell spielt auch die Debatte um **Inklusion** eine wichtige Rolle. Präventive Ansätze und frühzeitig einsetzende Hilfen, wie sie mit den Herner Materialien konzipiert werden, können genutzt werden, um sowohl Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu vermeiden als auch im Konfliktfall Handlungssicherheit zu gewinnen.

Angesichts der verschiedenen Schulformen in der Sekundarstufe I, der vielfältigen Formen der Schulorganisation (Halbtagschule, gebundene Ganztagschule, erweiterte gebundene Ganztagschule, außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote) und der Unterschiede in den schulinternen vorhandenen Beratungsdiensten sind die Materialien so konzipiert, dass sie **für alle Schulen der Sekundarstufe I** geeignet sind. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass diejenigen Schulen, die über ein multiprofessionelles Team im Ganztags- oder über Schulsozialarbeiter/innen, Beratungslehrer/innen usw. verfügen, die Chancen der schulinternen Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Fachkräften bei der Anwendung der Materialien nutzen sollten.

Die vorliegende Veröffentlichung enthält zunächst eine praxisorientierte Einführung über die Nutzung der Materialien und eine Übersicht über die einzelnen Elemente (Teil 1). Die einzelnen Instrumente finden sich in Form von ausfüllbaren und ausdrückbaren Dateien auf der beiliegenden CD-ROM. Teil 2 der Broschüre stellt Handreichungen mit Hinweisen für pädagogische Interventionen, die Kooperation mit Fachdiensten und Gespräche mit Eltern und Schüler(inne)n zur Verfügung. Teil 3 schließlich behandelt die Darstellung der Entwicklung und der Hintergründe der Materialien und ist vor allem für diejenigen Leserinnen und Leser von Interesse, die sich umfassend über die Einordnung und die Grundlagen des Instrumentariums informieren möchten.

¹ ISA 2007a.

² Altgeld/Klaudy/Stöbe-Blossey/Wecker 2009.

In der Broschüre finden sich also Einführungen über die Nutzung der Materialien (Teil 1), inhaltliche Hinweise zu bestimmten Fragen und Situationen (Teil 2) sowie Hintergrundinformationen (Teil 3). Die Broschüre ist somit vor allem in der Einführungsphase von Bedeutung, wenn es darum geht, einen Überblick über das gesamte System und seine Nutzungsmöglichkeiten zu gewinnen. Die Hinweise in Teil 2 können darüber hinaus verwendet werden, um in der Einzelfallarbeit den einen oder anderen Aspekt noch einmal nachzulesen.

Die Instrumente, mit denen bei einer Nutzung der Heraner Materialien im Alltag gearbeitet wird, befinden sich auf der CD-ROM. Dies hat den Vorteil, dass sie für jeden Einzelfall entweder am PC ausgefüllt oder ausgedruckt werden können. Unterschieden wird dabei zwischen Beobachtungsbogen zur strukturierten Wahrnehmung und Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten, Proto-

kollbogen für die Dokumentation von Gesprächen mit verschiedenen Beteiligten und Vorbereitungsbogen für unterschiedliche Gesprächssituationen und Zielgruppen. Diese Instrumente können im Einzelfall je nach Bedarf genutzt werden können.

In der Praxis ist zu empfehlen, sich zunächst anhand der vorliegenden Veröffentlichung – am besten **im Kollegium insgesamt oder in einer Arbeitsgruppe – mit dem Gesamtsystem auseinanderzusetzen**. In einem weiteren Schritt kann die **Nutzung der Materialien anhand von Einzelfällen erprobt** und ausgewertet werden. Wenn die Materialien in einer Schule auf breiter Basis genutzt werden sollen, ist neben Lehrerkonferenz und Schulpflegschaft die **Schulkonferenz** einzubeziehen. Nach einer Erprobungsphase wird es sich als sinnvoll erweisen, die Erfahrungen mit der Nutzung mit allen Beteiligten zu **reflektieren**.

Teil 1: Die Herner Materialien für die Sekundarstufe 1 – Einführung und Übersicht

1.1 Grundlagen

Die Herner Materialien bieten ein Instrumentarium, das Pädagog(inn)en im Umgang mit dem Problemfeld „Verhaltensauffälligkeit“ unterstützen soll. Es beinhaltet zum einen Hinweise zum Verfahren (Ablaufschema), Beobachtungsbogen, Protokollformulare, Anregungen zur Vorbereitung von Gesprächen und Handreichungen, zum anderen soll es in ein lokales Netzwerk eingebunden sein, in dem sowohl pädagogische Fachkräfte als auch die Familien Unterstützung finden.

Wie sich im Weiteren erschließen wird, besteht die Besonderheit dieses Material-Sets aus der Gesamtsystematik: die einzelnen Bausteine sind an einem „roten Faden“ entlang angeordnet und aufeinander bezogen. Damit diese innere Logik und damit der besondere „Clou“ dieser Arbeitshilfen nachvollziehbar werden, sollen im Folgenden die einzelnen Bestandteile kurz vorgestellt werden.

Es wird dringend empfohlen, diese Darstellung vor dem ersten praktischen Einsatz der Einzelbestandteile vollständig zu lesen; dieser anfängliche Aufwand – der sicherlich nicht unerheblich ist – wird durch die erweiterten Möglichkeiten mehr als aufgewogen, die sich im Rahmen eines Gesamtverständnisses der Systematik ergeben. Für die konkrete Arbeit im Einzelfall wird es hingegen vielfach ausreichen, auf eine Auswahl der auf der CD-ROM enthaltenen Arbeitsinstrumente zurückzugreifen und ggf. einige Hinweise aus Teil 2 zur Orientierung hinzuzuziehen.

Verhaltensauffälligkeiten – Definition

Den Herner Materialien liegt ein Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten zugrunde, das von der Situation der Schülerin/des Schülers und des jeweiligen Umfeldes ausgeht. Verhaltensauffälligkeiten im Sinne der Herner Materialien Sek I sind demnach Verhaltensweisen von Schüler/innen, die

- **einen Leidensdruck auslösen (beim Kind oder Jugendlichen, bei Gleichaltrigen oder bei Lehrkräften) und/oder**

- **die altersgemäßen Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerin/des Schülers selbst oder der Mitschüler/innen einschränken und/oder**
- **das Erreichen der Unterrichtsziele deutlich erschweren.**

Darüber hinaus ist für diese Kennzeichnung vorauszusetzen, dass solche Verhaltensweisen wiederholt auftreten und sich der kurzfristigen Beeinflussung durch „alltägliches“ pädagogisches Handeln entziehen. Ein Verletzen von vereinbarten Regeln wird hier (nur) dann als „Verhaltensauffälligkeit“ angesehen, wenn sich daraus die o. g. Folgen für die Schülerin/den Schüler, das soziale Umfeld oder den Unterricht ergeben.

Konzept der Herner Materialien

Verhaltensauffälligkeiten finden immer in einem Kontext von komplexen Ausgangs- und Rahmenbedingungen statt; dazu kommen die jeweils individuellen Persönlichkeitsfaktoren der Beteiligten (Schüler/in, Lehrkräfte, Eltern, schulische Beratungskräfte, sonstige Fachkräfte). Es sollte daher einleuchten, dass Hilfestellungen nach dem Motto „bei Problem X hilft die Lösung Y“ nicht realistisch wären.

Was stattdessen mit den Herner Materialien angeboten wird, ist etwas ganz anderes: sie sollen dabei helfen die komplexe und oft belastende Situation zu strukturieren und Entscheidungshilfen für anstehende Entscheidungen über das konkrete Vorgehen im Einzelfall anzubieten. Dazu bieten die Materialien nicht nur ein Ablaufschema und praktische Protokollbogen für die Dokumentation, sondern u. a. auch Hilfsmittel zur Einschätzung des „Problemverhaltens“ in einem erweiterten Kontext, Informationen über externe Unterstützungssysteme und Hinweise für die notwendige aber oft auch schwierige Kommunikation mit den beteiligten Personen. Vervollständigt wird das Material-Set durch Angebote zur Reflexion eigener Haltungen im Kontext der Problemsituation.

Grundlage für die Entwicklung der Herner Materialien waren folgende Schwerpunktsetzungen:

- **Praktikabilität vor Wissenschaftlichkeit**
Die Materialien sollten auf die konkrete Nützlich-

keit und Umsetzbarkeit vor Ort ausgerichtet sein; methodische Gütekriterien standen dabei ebenso wenig im Vordergrund wie eine wissenschaftliche Auswertbarkeit.

→ **Gesamtkonzept statt Einzelaspekte**

Die Materialsammlung besteht – wie schon angedeutet – aus Bestandteilen, die aufeinander bezogen und in eine Gesamtstruktur eines „typischen Ablaufs“ integriert sind. So soll vermieden werden, dass eine Vielzahl von einzelnen Arbeitsmaterialien (die aus verschiedenen Quellen stammen, unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und z.T. an sich widersprechenden Grundgedanken ausgerichtet sind) mehr Verwirrung als Hilfestellung schaffen.

→ **Breite Anwendbarkeit**

Die Materialien sollen für alle interessierten Lehrkräfte nutzbar sein – unabhängig davon, welche Qualifikationen und/oder Erfahrungen im Umgang mit „schwierigen“ Verhaltensweisen und entsprechenden Lösungsmöglichkeiten bereits vorhanden sind. Dabei schafft gerade der systematische Aufbau gute Voraussetzungen für eine Einarbeitung in diesen Themenbereich. Hierfür wurde in Kauf genommen, dass manche besonders erfahrene pädagogische Kraft einen Teil der Ausführungen als überflüssig oder gar als zu einengend bewerten könnte.

→ **Berücksichtigung mehrerer Interventionsebenen**

Das hinter den Materialien stehende Grundkonzept geht davon aus, dass eine Einflussnahme auf ein Verhaltensproblem auf mehreren Ebenen erfolgen kann bzw. muss. Der zentrale Anspruch liegt daher darin, dass sich sowohl die pädagogischen Kompetenzen und Interventionsmöglichkeiten der Schule, die Rolle der Eltern als Kooperationspartner und Einflussquelle als auch die Funktion von internen und externen Spezialdiensten in den Materialien wiederfinden bzw. integrieren lassen. Nicht zuletzt soll auch die Schülerin bzw. der Schüler nicht als „Objekt“ einer fremdgesteuerten Beeinflussung, sondern als (mit-)verantwortliches „Subjekt“ in möglichst partnerschaftlicher Form beteiligt werden.

Die hier vorgelegten Arbeitshilfen sollen eine frühe **Wahrnehmung** von Verhaltenssignalen fördern und dazu beitragen, dass Verhaltensauffälligkeiten zu einer **Warnung** und unmittelbar zu strukturiertem **Handeln** auf den relevanten Ebenen führen. Somit können die Materialien auch als Bestandteil von sogenannten „Sozialen Frühwarnsystemen“ – wie sie vielerorts diskutiert und eingeführt werden – betrachtet werden (vgl. Teil 3).

Auffälliges Verhalten kann in Einzelfällen auch ein Hinweis auf eine (drohende) Kindeswohlgefährdung sein;

ohne Zweifel gibt es Situationen, die ein sofortiges Handeln außerhalb der hier vorgestellten Systematik erfordern. Diese Handreichung versteht sich ausdrücklich nicht als eine Arbeitshilfe zum Umgang mit Gefährdungslagen; eine solche spezialisierte Handreichung liegt bereits vor³. In den Herner Materialien wird davon ausgegangen, dass es sinnvoll ist, bereits auf erste Anzeichen von Belastungen und Fehlentwicklungen zu reagieren – und zwar nicht mit einer vorschnellen Stigmatisierung oder Ausgrenzung, sondern mit pädagogischen Interventionen und Beratungsangeboten, die auf den Ressourcen aller Beteiligten (Schüler/in, Eltern, Lehrkräfte) aufbaut. Da in immer mehr Schulen interne Beratungsdienste zum Einsatz kommen (werden), wird der Rolle dieser Unterstützungssysteme eine besondere Aufmerksamkeit zuteil werden.

Die Bestandteile der Herner Materialien

Die Herner Materialien sind ein Set von einzelnen Arbeitshilfen, die insgesamt den schulinternen Umgang mit auffälligem Verhalten von Schülerinnen und Schülern begleiten und strukturieren sollen. Man könnte auch neudeutsch sagen: Es geht um ein „Management-System“ im Bereich schulischer Verhaltensauffälligkeiten, das die Stufen vom Wahrnehmen eines Verhaltensproblems bis zur Bewertung von Lösungsversuchen umfasst, alle (potenziell) beteiligten Personengruppen berücksichtigt und zusätzlich fachliche Hinweise für die zentralen Aufgaben im pädagogischen Handlungsfeld bereitstellt.

Mit dieser Zielsetzung ist unvermeidbar eine gewisse Komplexität des angebotenen Materials verbunden; gleichzeitig bietet sich aber mit dem Einlassen auf die Systematik die Chance, das Handeln innerhalb eines abgerundeten Systems zu steuern und zu dokumentieren.

Zur ersten Orientierung lassen sich die drei zentralen Instrumente von den begleitenden Materialien unterscheiden: Während die Bogen **B**, **E** und **L** die Grundlagen zur Einschätzung der Ausgangssituation schaffen, sich also direkt auf das Problemverhalten bzw. auf die Situation der Schülerin/des Schülers beziehen, bieten die sonstigen Materialien (**P**, **V** und **H**) Hilfen für die Strukturierung und Dokumentation des Vorgehens und Anregungen zur Selbstreflexion bzw. vertiefende fachliche Hinweise für das pädagogische Handeln.

³ Vgl. Bathke et al. 2007/2008.

Zentrale Instrumente:

- Beobachtung, Einschätzung, Lernvoraussetzungen (CD-ROM)

Ergänzende Materialien:

- Protokolle (Strukturierung und Dokumentation) (CD-ROM)
- Vorbereitungs-Bogen (Reflexion persönlicher Haltungen) (CD-ROM)

Fachliche Hinweise:

- Hinweise für das pädagogische Handeln (fachliche Infos und Anregungen) (Teil 2 der Broschüre)

Darüber hinaus enthalten die Herner-Materialien den Protokoll-Bogen „Verlauf“ (PV) und den Hinweis „Interventionen“ (HI). Mit dieser Systematik und der abgeleiteten Kodierungsregel lassen sich alle 17 Bogen erkennen und zuordnen, eine Orientierung ist nach kurzer Einarbeitungszeit möglich.

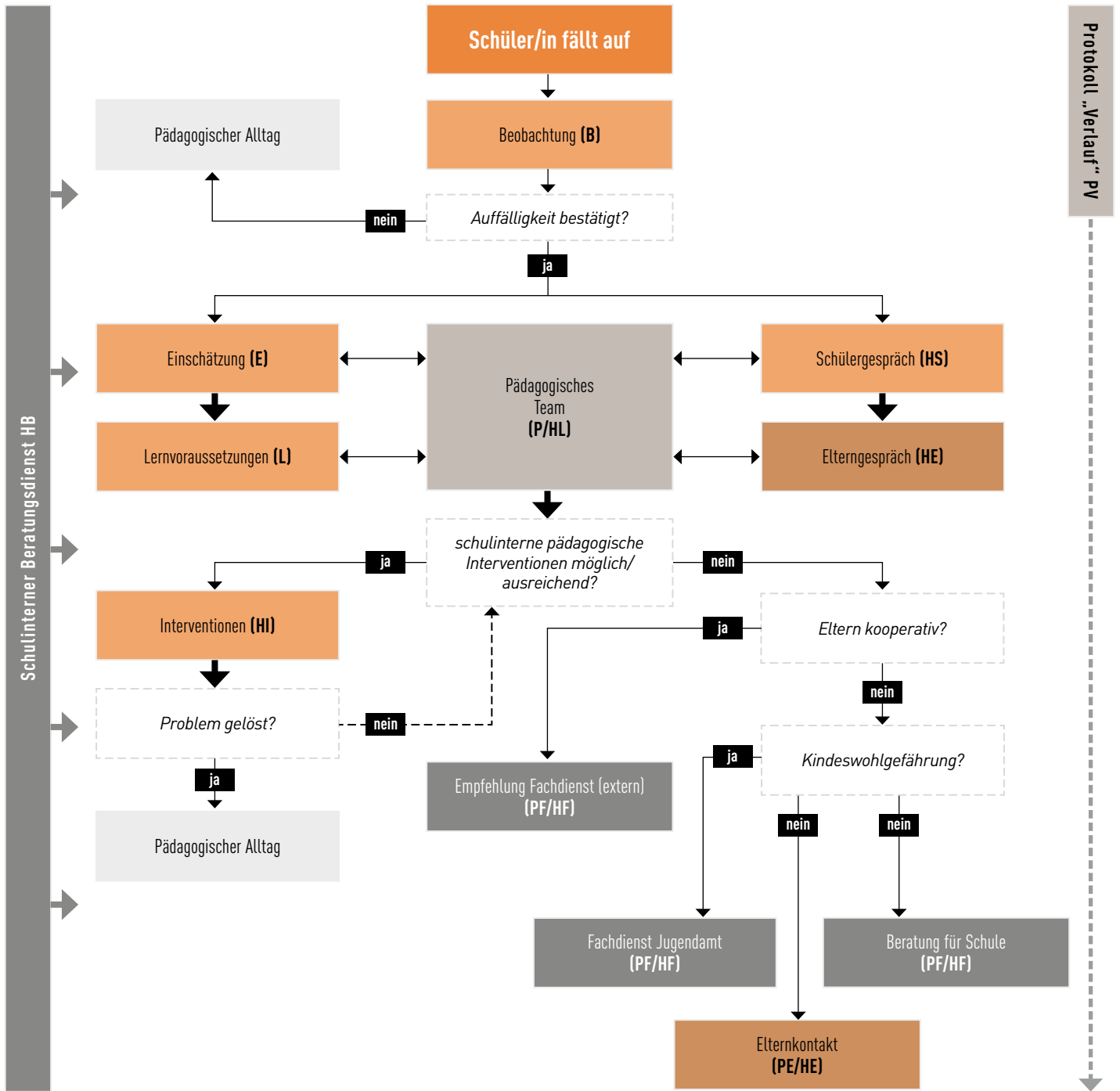
Als zentraler „roter Faden“ dient ein Ablaufschema: hier werden die Einzelschritte in „idealtypischer“ Reihenfolge dargestellt und es erfolgen die Verweise auf die jeweils anwendbaren Einzelbogen. Dieses Ablaufschema befindet sich auch als Poster in der Mitte dieser Broschüre.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass die ersten drei Instrumente – B(eobachtung), E(inschätzung), L(ernvoraussetzung) – sowie die Protokoll- und Vorbereitungsbogen individuell für jede neue Fragestellung eingesetzt werden (als „Verbrauchsmaterial“), während die Hinweise der allgemeinen vertiefenden Information dienen und mit zunehmender Erfahrung in den Hintergrund treten.

Die ergänzenden Bogen P(rotokolle), V(orbereitung) und H(inweise) weisen eine vergleichbare und schnell wiederzuerkennende Struktur auf; als Unterscheidungsmerkmal kann der Bezug auf eine der beteiligten fünf Personengruppen genutzt werden, so dass sich eine Kodierung durch die Kombination der drei Arten mit den fünf Zielgruppen ergibt:

Schüler/innen
▣ (Kinder und Jugendliche der unterschiedlichen Altersgruppen der Sekundarstufe I)
Lehrkräfte⁴ und pädagogische Fachkräfte im Ganztagsangebot
▣ (alle, die im Unterricht und in anderen Zusammenhängen – bspw. Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung, Mittagspause – im unmittelbaren Kontakt mit den Schüler(inne)n stehen)
Eltern
▣ („Eltern“ im Sinne von „Sorgeberechtigten“; gemeint sind die Personen – oder die Person –, die als rechtliche Vertretung der Schülerin/ des Schülers fungieren.)
Beratungsdienste (schulintern)
▣ (alle schulinternen Ressourcen, die der Beratung von Schüler(inne)n, Eltern und Lehrkräften dienen – bspw. Schulsozialarbeiter/innen, Beratungslehrer/innen, Fachkräfte mit interkulturellem Hintergrund)
Fachdienste (extern)
▣ (alle externen Dienste im Bereich der Beratung, Diagnose und Therapie – einschließlich des Gesundheitswesens –, die bei Bedarf einbezogen werden können.)

4 Auf die besondere Rolle oder Aufgaben von Schulleitungen wird in dieser Arbeitshilfe nicht eingegangen.



(Es handelt sich um ein idealtypisches Ablaufschema; die Abfolge der Einzelschritte kann im Einzelfall natürlich abweichen.)

Abb. 1: Ablaufschema (Erläuterungen siehe unter PV S. 13)

Die Materialien in der Übersicht:

	Kodierung	Name	Zweck	siehe
Zentrale Instru- mente	B	„Beobachtung“	systematische Verhaltensbeobachtung	CD
	E	„Einschätzung“	Erfassung der Gesamtsicht der Schülerin/des Schülers	CD
	L	„Lernvoraussetzungen“	Klärung relevanter lernbezogener Faktoren	CD
Ergänzende Instrumente	PV	Protokoll „Verlauf“	zentrale Übersicht, Prozessbegleitung	CD
	PS	Protokoll „Schülergespräch“	Strukturierung/Dokumentation	CD
	PE	Protokoll „Elterngespräch“	Strukturierung/Dokumentation	CD
	PL	Protokoll Team „Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte“	Strukturierung/Dokumentation	CD
	PB	Protokoll „Beratungsdienst“	Strukturierung/Dokumentation	CD
	PF	Protokoll „Fachdienst“	Strukturierung/Dokumentation	CD
	VL	Vorbereitung „Lehrkraft/andere pädagogische Fachkraft“	Reflexion der eigenen Haltung	CD
	VS	Vorbereitung „Schüler/in“	Reflexion der eigenen Haltung	CD
	VE	Vorbereitung „Eltern“	Reflexion der eigenen Haltung	CD
	HS	Hinweise „Schülergespräch“	Anregungen zur Gesprächsführung	S. 30
	HE	Hinweise „Elterngespräch“	Anregungen zur Gesprächsführung	S. 36
	HL	Hinweise Team „Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte“	Anregungen zur Gesprächsführung	S. 40
	HB	Hinweise „Beratungsdienste“	zur Einbeziehung schulinterner Dienste	S. 42
	HF	Hinweise „Fachdienste“ (extern)	zur Einbeziehung externer Dienste	S. 44
	HI	Hinweise „Intervention“	zur schulischen Verhaltensmodifikation	S. 50

Abb. 2: Übersicht nach Bereichen

		Art der Materialien			
		Zentrale Instrumente	Protokollbogen	Vorbereitung	Hinweise
Zielgruppe	Schüler/in und ihr/ sein Verhalten	→ Beobachtung → Einschätzung → Lernvoraussetzungen	Schülergespräch PS	Bogen Schüler/in VS	→ Schülergespräch HS → Interventionen HI
	Lehrkräfte/andere päd. Fachkräfte		→ Verlauf PV → Team Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte PL	Bogen Lehrkraft/andere pädagogische Fach- kraft VL	Team Lehrkräfte/andere pädä- gogische Fachkräfte HL
	Eltern		Elterngespräch PE	Bogen Eltern VE	Elterngespräche HE
	Beratungsdienste		Beratungsdienst-Gespräch PB		Beratungsdienste (intern) HB
	Fachdienste		Fachdienst-Gespräch PF		Fachdiensten (extern) HF

Abb. 3: Übersicht nach Bereichen und Zielgruppen

1.2 Erläuterung der einzelnen Materialien

Im Folgenden werden die einzelnen Bogen bzw. Materialien genauer vorgestellt. Dabei werden nicht nur Zweck und Aufbau erklärt, sondern es werden auch Hinweise für die konkrete Handhabung gegeben.

Sobald sich eine gewisse Vertrautheit mit den Materialien eingestellt hat, sind die für die einzelne Schülerin/ den einzelnen Schüler benötigten Bogen „selbsterklärend“. Da auch die allgemeinen Hinweise nicht immer wieder neu zur Hand genommen werden müssen, hat man es letztlich im „Einzelfall“ nur mit einer übersichtlichen Anzahl von Bogen zu tun.

Zwei letzte grundsätzliche Vorbemerkungen:

- In dieser Arbeitshilfe wird nicht auf die – z.T. ja sehr unterschiedlichen und veränderlichen – schulinternen oder schulrechtlichen Regelungen eingegangen, in denen z. B. die Einbeziehung der Schulleitung oder der Umgang mit formalen Disziplinarmaßnahmen festgelegt sind. Die Materialien betrachten die Problematik der Verhaltensauffälligkeiten aus fachlich-pädagogischer Sicht. Alle Beteiligten sind somit angehalten, den **jeweils gültigen schulrechtlichen Rahmen** zu berücksichtigen.
- In den Herner Materialien wird viel Wert auf Systematisierung und strukturiertes Vorgehen gelegt; dies ist sicher auch eine gute Grundlage für die Bewältigung komplexer Problemlagen. Damit soll aber nicht der Eindruck erweckt werden, der Umgang mit Verhaltensproblemen sei überwiegend eine „technische“ und „objektivierbare“ Herausforderung, bei dem die persönlichen und emotionalen Anteile vernachlässigt werden könnten.
Genau das Gegenteil ist der Fall: Verhalten (auch problematisches) spielt sich immer in einem sozialen Miteinander ab, in dem jede (!) der beteiligten Personen ihre ganz individuellen Erfahrungen und Bewertungen, ihre Ressourcen und Einschränkungen einbringt. Schüler/innen und ihre Verhaltensprobleme berühren eine Lehrkraft nicht nur in ihrer professionellen Rolle, sondern als ganzen Menschen; ausgelöst werden nicht nur pädagogische Strategien, sondern auch Gefühle und (eine häufig recht starke) Betroffenheit. Die resultierenden Interpretationen und Handlungen sind also immer auch von subjektiven Anteilen mitbestimmt; dies gilt sogar schon für den Bereich der scheinbar „objektiven“ Verhaltensbeobachtung.
- Als Antwort auf diese Ausgangslage bieten diese Materialien folgende Strategien als Gegengewicht zu der (unvermeidbaren) Subjektivität an:
 - Gerade die starke Strukturierung des Vorgehens hilft dabei, sich nicht in der eigenen Betroffenheit zu verlieren.
 - Der Vorbereitungsbogen VL unterstützt bei der Reflexion der eigenen Beteiligung.

- Mit der starken Gewichtung des Teams ist ebenfalls das Ziel verbunden, einen Rahmen für die Verarbeitung und Relativierung des „subjektiven Faktors“ zu schaffen.

Beobachtung

(systematische Verhaltensbeobachtung) **B**

Die Herner Materialien sind von ihrer Grundlogik besonders darauf ausgerichtet, den Umgang mit solchen Verhaltensweisen zu begleiten, die im Rahmen des Schulalltags zu einem bestimmten Zeitpunkt (erstmal) als auffällig wahrgenommen werden. Damit stellt sich anfangs auch die Frage, wie ein solches Verhalten einzuordnen ist und ob es tatsächlich schon den Charakter einer „Auffälligkeit“ hat und daher weiter verfolgt werden sollte.

Der Bogen **B** soll als Vorlage für die systematische und zahlenmäßige Erfassung des Problemverhaltens dienen und ermöglicht gleichzeitig eine – zumindest grobe – Einbettung in vorausgehende und nachfolgende Abläufe.

Damit sollen subjektive Eindrücke und Einschätzungen überprüfbar und darüber hinaus eine „Vergleichsmessung“ (z. B. für unterschiedliche Tageszeiten oder Unterrichtssituationen bzw. zur Erfassung der Auswirkung von pädagogischen Maßnahmen) möglich werden.

Die Erfassung der Ereignisse unmittelbar vor und nach dem Problemverhalten bietet eine Grundlage für erste Vermutungen über mögliche Zusammenhänge mit „Auslösern“ (Worauf reagiert die Schülerin/der Schüler mit dem Problemverhalten?) und den Folgen des Verhaltens (die von der Schülerin/vom Schüler möglicherweise als „belohnend“ wahrgenommen werden).

Angepasst an Art und Auftretenshäufigkeit des Verhaltens lassen sich durch den Bogen ganz unterschiedliche Beobachtungszeiträume erfassen.

Wichtig für diese Art der systematischen Beobachtung – im Gegensatz zur „freien“ Beobachtung – ist eine vorherige Festlegung des Beobachtungsziels: die in Frage kommenden Verhaltensweisen sollten so klar beschrieben werden, dass eine Zuordnung („Verhalten trat auf oder nicht“) ohne Zweifel möglich ist. So ist beispielsweise die Vorgabe „Schüler/in verhält sich aggressiv“ viel weniger eindeutig als die Beschreibung: „sie/er bewirft Mitschüler/innen mit Gegenständen“ oder „sie/er boxt andere auf dem Weg zur Tafel“. Als eine Faustregel kann gelten, dass der festgelegte Beobachtungsgegenstand mit den „fünf Sinnen“ wahrgenommen werden kann, es sich also nicht um abstrakte Kategorien handeln soll, die Zusammenfassungen oder Interpretationen enthalten.

Es empfiehlt sich, für eine Beobachtungseinheit nur ganz wenige Verhaltensweisen auszuwählen und ihr Auftreten zunächst in Form von Strichlisten auf dem Bogen festzuhalten. Danach kann dann zu Vergleichszwecken eine Umrechnung in „Häufigkeit pro Zeiteinheit“ vorgenommen werden.

Der Bogen zeigt nur eine von vielen Möglichkeiten der Protokollierung; er kann als Anregung für die Gestaltung eigener Beobachtungsschemata genutzt werden. Selbstverständlich ist auch die Anwendung bereits vorliegender und vertrauter Beobachtungsbogen problemlos mit dem Gesamtvorgehen zu kombinieren.

Die Diskussion und Auswertung der Beobachtungsergebnisse im Team oder unter Einbeziehung von schulinternen Beratungsdiensten kann eine Entscheidungshilfe dafür darstellen, ob dem Problemverhalten weitere Aufmerksamkeit zukommen sollte.

Natürlich wird man auch mit solchen schulischen Verhaltensproblemen konfrontiert, die sozusagen vom ersten Schultag der Schülerin/des Schülers an präsent sind oder von ihrer Ausprägung den Unterrichtsalltag bestimmen. In solchen Konstellationen geht es bei der Verhaltensbeobachtung sicher nicht mehr darum, eine Entscheidung über einen eventuellen „Handlungsdruck“ zu fällen. Insbesondere als Vorbereitung auf pädagogische Interventionen kann es aber auch dann sehr nützlich sein, die auslösenden und nachfolgenden Ereignisse bestimmter Verhaltensweisen noch einmal systematisch festzuhalten.

Einschätzung E

Gerade bei sehr belastenden Verhaltensauffälligkeiten mit großen Auswirkungen auf den Schulalltag ist es oft schwer, weiterhin die Schülerin/den Schüler in ihrer/seiner Gesamtheit wahrzunehmen. Dabei besteht auch die Gefahr, dass mögliche Zusammenhänge zwischen der Auffälligkeit und anderen Aspekten des Sozialverhaltens übersehen werden oder die Stärken (Ressourcen) der Schülerin/des Schülers aus dem Blick geraten.

Gleichzeitig bestehen bei den betroffenen Lehrkräften in der Regel erste Vermutungen darüber, welche Ursachen hinter dem Verhaltensproblem stehen. Oft werden diese Hypothesen aber nicht klar benannt oder festgehalten, so dass sie für die weitere Problemlösung nicht verfügbar sind.

Der hier vorgestellte Einschätzbogen **E** wurde mit dem Ziel erstellt, für die genannten Aspekte ein praktikables Verfahren zur Verfügung zu stellen. Dabei wurden in einer pragmatischen Zusammenstellung Items aus verschiedenen informellen Bogen mit neu formulierten Aussagen kombiniert.

Mit dem Ausfüllen des Bogens soll erreicht werden, dass

- die wichtigsten (positiven und negativen) Aspekte des Sozialverhaltens eingeschätzt werden,
- das körperliche und gesundheitliche Gesamtbild der Schülerin/des Schülers einbezogen wird und
- Beobachtungen und Eindrücke bzgl. des familiären Hintergrundes erfasst werden.

Ziel des Einschätzbogens ist damit ein „breiter Blick“ auf Schüler/innen, die durch ihr Verhalten auffällig (geworden) sind. Die Auffälligkeit soll damit in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, so dass eine Betrachtung vor dem Hintergrund ihres/seines gesamten Sozialverhaltens und unter Berücksichtigung wichtiger Rahmenbedingungen möglich wird.

Der Bogen ist kein „neutraler“ Beobachtungsbogen; er enthält auch Aussagen in Form zusammenfassender Einschätzungen, die naturgemäß auch subjektiven und bewertenden Charakter haben. Er soll auf diese Weise ein zusammenfassendes Gesamtbild von dem betreffenden Kind oder der/dem betreffenden Jugendlichen wiedergeben, wie es tatsächlich aktuell gesehen und erlebt wird.

Der Bogen ersetzt daher nicht eine geplante und systematische Beobachtung einzelner Verhaltensweisen (vgl. **B**).

Der Bogen ist ein Arbeitsmaterial und dient ausschließlich der internen Übersicht und Planung; er ist nicht für die Weitergabe an Dritte konzipiert und muss natürlich gegen unbefugten Zugriff geschützt werden. Wenn die Sorgeberechtigten einem Informationsaustausch mit anderen Fachkräften zugestimmt haben, kann der Bogen natürlich als Gesprächsgrundlage dienen.

Da der Bogen innerhalb des Konzeptes „Frühwarnsystem“ dazu dienen soll, Warnsignale zu markieren, werden im Bereich des kindlichen Gesamtzustandes und der familiären Hintergründe gezielt mögliche Risiken und Defizite abgefragt. An dieser Stelle geht es nicht um ein ausgewogenes Erfassen von Problemen und Ressourcen, sondern u. a. um eine erste Abschätzung, ob möglicherweise auch Hinweise auf eine Kindeswohlgefährdung vorliegen (auf die entsprechend der gesetzlichen Vorgaben reagiert werden müsste).⁵

Kritisch könnte angemerkt werden, dass die „Festschreibung“ von wertenden Aussagen über die Schülerin/den Schüler und ihre/seine Familie (die über Verhaltensbeschreibungen z. T. deutlich hinausgehen) zu einem vorschnellen Gesamturteil oder gar einer Stigmatisierung beitragen könnten.

Hier wird von einer anderen Sicht ausgegangen: Die Bewertungen und Vermutungen sind sowieso vorhanden

⁵ vgl. Bathke et al. 2007/2008.

und steuern das Verhalten der Lehrkräfte und anderer pädagogischer Fachkräfte (gewollt oder ungewollt) mit. Der Bogen beinhaltet die Chance, das vorhandene Wissen und – subjektiv gefärbte – Beurteilungen insgesamt als Grundlage für weitere Planungen zu nutzen; dies soll aber dann transparent und damit potenziell hinterfragbar geschehen.

Lernvoraussetzungen L

Das Verhalten einer Schülerin/eines Schülers im schulischen Kontext ist nicht losgelöst von den Anforderungen zu sehen, die im Unterricht bewältigt werden müssen. Daher stellt sich auch bei Auffälligkeiten z. B. im Sozialverhalten immer die Frage, ob es einen Zusammenhang mit dem Leistungsbereich bzw. mit den dafür relevanten Voraussetzungen der Schülerin/des Schülers geben könnte – beispielsweise indem sich schulische Über- oder Unterforderungserfahrungen auf die Befindlichkeit oder die soziale Eingliederung auswirken. Der Bogen **Lernvoraussetzungen** soll dabei unterstützen, diese Frage ohne großen Aufwand zu beantworten bzw. zu klären, ob in diesem Bereich genauere (diagnostische) Abklärungen sinnvoll oder notwendig sind und wer dafür zuständig wäre.

Ziel dieses Bogens ist es, mit einem möglichst breiten Blick die häufigsten potenziellen Stör- bzw. Belastungsfaktoren zu betrachten, die Lern- und Leistungsprobleme auslösen können oder das Verhalten in Anforderungssituationen mit bedingen. Dabei geht es sowohl um eher organische Lernvoraussetzungen (z. B. Wahrnehmung und Motorik), um Funktionsbereiche (wie die Aufmerksamkeit) als auch um die klassischen Leistungsthemen, die aus dem Unterricht vertraut sind (z. B. Teilleistungsstörungen).

Mit der Bereitstellung der Checkliste ist nicht die Annahme verbunden, dass die angesprochenen Punkte in der Schule bisher nicht aufgefallen bzw. bekannt wären; es geht vielmehr darum, die Informationen und Einschätzungen an einer Stelle übersichtlich zu bündeln und daraus die anstehenden Schritte abzuleiten. Ein ganz pragmatischer Gewinn könnte sein, dass man nach dem Durcharbeiten der Checkliste die Sicherheit hat, in diesem Bereich nichts Entscheidendes übersehen oder vergessen zu haben.

Die angeführten Indikatoren können an dieser Stelle natürlich die jeweilige Problematik nur kurz umreißen; auf weitergehende Klärungsmöglichkeiten wird hingewiesen.

Protokoll „Verlauf“ PV

Das Protokoll „Verlauf“ **PV** stellt das Bindeglied bzw. die „Informationszentrale“ der Herner Materialien dar. Hier besteht die Möglichkeit, Ergebnisse von Beobachtun-

gen, Gesprächen und Interventionen zusammenfassend festzuhalten und so den Gesamtverlauf an einer Stelle zentral zu überblicken; auf die detaillierteren Einzelprotokolle kann jeweils verwiesen werden.

Die Reihenfolge der Einzelschritte orientiert sich an dem **Ablaufschema** (S. 9. u. Poster), in dem ein idealtypischer Verlauf eines Umgangs mit dem Problem schulischer Verhaltensauffälligkeit als eine Art Flussdiagramm dargestellt wird. Die Orientierung an diesem Schema kann das eigene Handeln systematisieren und strukturieren. Auf alle Bestandteile des Gesamtpaketes wird an den „passenden“ Stellen hingewiesen, so dass an dieser Stelle die innere Logik der Herner Materialien im Sinne eines „abgerundeten Gesamtsystems“ gut zum Ausdruck kommt.

In der Praxis wird es häufig zu Abweichungen von dem schematischen Ablauf kommen. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn die Auffälligkeit schon längere Zeit besteht und entsprechende Beeinflussungsversuche schon stattgefunden haben.

Insbesondere kann ein solches Schema den Bereich der Gespräche mit Lehrerkolleg(inn)en, Schüler(inne)n und Eltern nur in Ansätzen widerspiegeln: in der Praxis werden solche Gespräche mehrfach und an verschiedenen Stellen des Ablaufs stattfinden. Ebenso ist es denkbar, mehrere „Anläufe“ der systematischen pädagogischen Beeinflussung durchzuführen, bevor es zur Einschaltung anderer Fachdienste kommt. Auch bei diesen komplexeren Verläufen kann eine Orientierung an dem Grundschemata erfolgen und Klarheit über die jeweilige Handlungsebene geben. Der Protokollbogen „Verlauf“ erlaubt auch den Verweis auf mehrere Einzelprotokolle zu einem Bereich und kann dabei helfen, die Übersicht zu behalten.

Protokoll „Schülergespräch“ PS

Die direkte Kommunikation und die Beziehungsgestaltung mit der betreffenden Schülerin/dem betreffenden Schüler sind natürlicherweise die Ausgangspunkte für die Klärung und Lösung von wahrgenommenen Problemen. Manchmal stecken bereits hier wichtige Ursachen für die Schwierigkeiten.

Während es in der alltäglichen Interaktion zwischen Lehrer/in und Schüler/in um eine komplexe Mischung zwischen Wissensvermittlung, geplanter pädagogischer Einflussnahme und informellen Aspekten geht, wird im Kontext dieser Arbeitshilfen das geplante und zielgerichtete Schülergespräch in den Mittelpunkt gerückt. Es wird als ein wichtiger Bestandteil der Klärung und Lösung von Verhaltensproblemen betrachtet und ist ein Ausdruck der Grundhaltung, dass die Schülerin/der Schüler nicht „Objekt“ einer fremdgesteuerten Beeinflussung ist, sondern Teil eines Systems gegenseitig-

ger und – soweit angemessen und möglich – partnerschaftlich-orientierter Beziehungen.

Der Protokollbogen für Gespräche mit der Schülerin/ dem Schüler **PS** soll als vorstrukturierter Bogen die Aufzeichnungen der Informationen und Eindrücke aus den Kontakten mit der Schülerin/ dem Schüler erleichtern und systematisieren. Durch die vorgegebene Gliederung soll er sicherstellen, dass die wichtigsten Aspekte des Gesprächs festgehalten werden.

Der Bogen ergänzt das Protokoll „Verlauf“ **PV**, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist.

Protokoll „Elterngespräch“ PE

Die Kontakte zu den Eltern spielen im Alltag einer Sek I Schule sicher nicht mehr die gleiche Rolle wie im Grundschulbereich; entsprechend der weiter fortgeschrittenen Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung des jungen Menschen wird die Schule von den meisten Familien als deren „eigener“ Lebensbereich betrachtet. Doch nicht nur die Markierung der Mitwirkungsmöglichkeiten in den Schulgesetzen und Schulprofilen weist auf die Bedeutung der Eltern für das System Schule hin: wenn es wegen Leistungs- oder Verhaltensproblemen ernsthaftere Konflikte gibt, kommen die Eltern ins Spiel – entweder auf eigene Initiative oder auf Wunsch (oder auch Druck) der Schule.

Im Kontext von Verhaltensproblemen steht hier das geplante Klärungsgespräch mit den Eltern im Mittelpunkt; es geht um gegenseitige Information, um Motivierung zur Zusammenarbeit und um die Entwicklung gemeinsamer Lösungswege. Der Protokollbogen für Elterngespräche **PE** soll als vorstrukturierter Bogen die Aufzeichnungen von Ergebnissen solcher Begegnungen erleichtern und systematisieren.

Die vorgegebene Gliederung soll sicherstellen, dass die wichtigsten Aspekte des Gesprächs festgehalten werden.

Der Bogen ergänzt das Protokoll „Verlauf **PV**“, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist.

Protokoll Team „Lehrkräfte/ andere pädagogische Fachkräfte“ PL

Das Protokoll **PL** bietet die Möglichkeit, Ergebnisse von kollegialen Team-Gesprächen in vorstrukturierter Form festzuhalten; dabei spielt immer auch der Aspekt der Zeitersparnis eine entscheidende Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass – anders als in dem vereinfachten Ablaufschema dargestellt – ein Team-Austausch mehrfach zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden wird.

Der Bogen ergänzt das Protokoll „Verlauf“ **PV**, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist.

Protokoll „Beratungsdienst“ (schulintern) PB

Unter „schulinternem Beratungsdienst“ werden hier alle personellen Ressourcen zusammengefasst, bei denen besondere Kompetenzen und Funktionen im Bereich der Beratung von Schüler(inne)n, Lehrkräften und Eltern liegen.

Klassischerweise geht es dabei einerseits um die „Beratungslehrer/innen“, die Teil des Kollegiums sind und auch als Klassen- oder Fachlehrer/innen selbst von Verhaltensproblemen betroffen sein können, andererseits um spezialisierte Beratungs-Fachkräfte ohne eigene Unterrichtsverpflichtungen; diese haben in der Regel ein Studium der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik abgeschlossen.

Schulpsychologische Dienste sind inzwischen zentral organisiert und werden daher zu den externen fachlichen Unterstützungsangeboten gerechnet.

Wegen der leichten Verfügbarkeit können schulinterne Beratungskräfte auch schon zu einem frühen Zeitpunkt in den Klärungs- und Lösungsprozess einbezogen werden.

Der Protokollbogen **PB** für Gespräche mit internen Beratungsdiensten bietet den verantwortlichen Lehrkräften die Möglichkeit, die Zusammenarbeit in vorstrukturierter Form zu dokumentieren. Durch die vorgegebene Gliederung soll er sicherstellen, dass die wichtigsten Aspekte der Gespräche festgehalten werden.

Der Bogen ergänzt das Protokoll „Verlauf“ **PV**, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist. Ausführliche Anregungen zur Einbeziehung von internen Beratungsdiensten geben die Hinweise **HB** (s. S. 42).

Protokoll „Fachdienst-Gespräch“ (extern) PF

Anders als die schulinternen Beratungsinstanzen werden externe Dienste meist erst zu einem späteren Zeitpunkt der Problembearbeitung einbezogen; in der Regel sind vorher bereits Versuche erfolgt, durch eigene pädagogische Maßnahmen bzw. in Kooperation mit Eltern Lösungen für die aufgetretenen Verhaltensprobleme zu erzielen.

Der Protokollbogen **PF** für Gespräche mit externen Fachdiensten bietet den verantwortlichen Lehrkräften die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit Fachinstitutionen in vorstrukturierter Form zu dokumentieren. Durch die vorgegebene Gliederung soll er sicherstellen,

dass die wichtigsten Aspekte der Gespräche festgehalten werden.

Der Bogen ergänzt das Protokoll „Verlauf“ **PV**, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist. Ausführliche Anregungen zur Einbeziehung von externen Fachdiensten geben die Hinweise **HF** (s. S. 44).

Vorbereitungsbogen Lehrkraft/ andere pädagogische Fachkraft **VL**

Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte sind nicht unbeteiligte Beobachter (oder auch Opfer) von Schülerverhalten; sie sind als Interaktionspartner Teil des Systems und damit – mehr oder weniger ausgeprägt – auch Teil der Entstehungsgeschichte, der Aufrechterhaltung und der Lösungschancen der Problematik.

Während bei den Hinweisen zu pädagogischen Interventionen **HI** der Aspekt der eigenen Persönlichkeit in grundsätzlicher Form gestreift wird, geht es hier in dem Vorbereitungsbogen **VL** um die konkrete Problematik mit Schüler/in „x“ zum Zeitpunkt „y“.

Der Bogen soll zur Reflexion der eigenen – insbesondere emotionalen – Beteiligung an dem Geschehen anregen und damit möglicherweise die Grundlage für weitere Überlegungen, Gespräche oder Unterstützungsmaßnahmen schaffen.

Eine solche Selbstreflexion von Haltungen und persönlichen Voraussetzungen scheint insbesondere vor wichtigen Gesprächssituationen mit Schüler(inne)n oder Eltern nützlich. Ein kritisches Hinterfragen der eigenen „Verstricktheit“ kann entscheidend dazu beitragen, in den Gesprächen bestimmte „Fallen“ zu umgehen und den gewünschten produktiven Ergebnissen näher zu kommen.

Vorbereitungsbogen Schüler/in **VS**

Schüler/innen als verantwortliche „Partner/innen“ im Interaktionsgeschehen ernst zu nehmen, kann sich u. a. darin ausdrücken, bei der Gestaltung von Gesprächskontakten umsichtig und sensibel vorzugehen (vgl. **HS**). Hier wird vorgeschlagen, noch einen Schritt weiterzugehen: mit dem Bogen **VS** wird auch der Schülerin/dem Schüler die Möglichkeit gegeben, sich über die eigenen Haltungen und Gefühle im Kontext mit den aufgetretenen Problemen klarer zu werden und so reflektierter (und damit „gestärkter“) in die anstehenden Gespräche zu gehen.

Der Bogen **VS** ist damit eine Einladung in Richtung einer Begegnung auf möglichst gleicher „Augenhöhe“ und so auch eine Einladung an die Schülerin/den

Schüler, sich an der Lösung der Schwierigkeiten zu beteiligen, ohne sich nur „blind“ an die Erwartungen der Schule anzupassen. Der Bogen **VS** ist ein Angebot für die Schülerin/den Schüler – verbunden mit der freien Entscheidungs- und Verfügungsmöglichkeit, damit zu tun oder zu lassen, was immer sie/er möchte.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass in vielen bereits zugespitzten Konfliktsituationen die Mitwirkungsbereitschaft von Schüler(inne)n „nahe Null“ zu liegen scheint; auch ein ernst gemeintes Angebot kann dann vielleicht nicht „landen“. Es kann dann vielleicht sinnvoll sein, wenn der Bogen durch eine nicht in den Konflikt verwickelte Lehr- oder Beratungskraft angeboten wird. Insbesondere bei Schüler(inne)n der Klassen 5 bis 7 ist darüber hinaus abzuwägen, ob die im Bogen geforderte Reflexionsfähigkeit schon ausreichend entwickelt ist.

Sinnvoll wird es in jedem Fall sein, Schüler(inne)n den Bogen nicht einfach in die Hand zu geben und sich auf das Verständnis der schriftlichen Erläuterungen zu verlassen. Vielmehr sollte die Arbeit mit dem Bogen als Angebot formuliert und das Ziel mündlich erläutert werden.

Vorbereitungsbogen Eltern **VE**

Ein „Arbeitsbogen“ für die Eltern im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes – das ist sicher eine ungewöhnliche, vielleicht auch mutige oder gar grenzwertige Idee. Allen Schulpraktiker/innen werden spontan einige Eltern einfallen, bei denen ein solches Ansinnen „nach hinten“ losgehen würde.

Trotzdem wird hier ein solcher Reflexionsbogen auch für Eltern bereitgestellt – durchaus in dem Bewusstsein, dass er vielleicht nur gelegentlich zum Einsatz kommt.

Der Grund: Auch hier stehen Haltungen und Überlegungen dahinter, die sich vielleicht mit den Begriffen „Chancengleichheit“ und „Respekt“ zusammenfassen lassen. So wie den Schüler(inne)n soll auch den Eltern die Gelegenheit gegeben werden, sich über eigene Rahmenbedingungen, Haltungen und Wünsche klar zu werden und damit vorbereiteter in die Gespräche mit ihren Kindern und vor allem mit Vertreter(inne)n der Schule zu gehen.

Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass die durch den Bogen **VE** angeregte Auseinandersetzung mit der eigenen (familiären) Situation und den möglichen Zusammenhängen mit den Verhaltensproblemen Gedanken an eine externe Unterstützung entstehen lässt. Ein solcher (selbstgesteuerter) Zugang kann für manche Eltern vielleicht eher akzeptiert werden als eine direkte Empfehlung aus der Schule.

Ähnlich wie bei Schüler(inne)n, so kann es sich auch bei Eltern als sinnvoll erweisen, die Zielsetzungen des Bogens mündlich zu erläutern. Vorstellbar ist auch, dass der Bogen ihnen durch eine Vertrauensperson ausgehändigt wird. Bei Eltern, die die deutsche Sprache nicht sicher beherrschen, kann es hilfreich sein, eine muttersprachliche Kontaktperson hinzuzuziehen.

Hinweise Schülersgespräch **HS**

Im Kontext von auffälligem Verhalten klärende und hilfreiche Gespräche mit den betroffenen Schüler(inne)n zu führen, setzt Erfahrung, einiges Geschick und eine hohe Sensibilität voraus. Glücklicherweise gibt es eine ganze Reihe von grundlegenden Regeln und Strategien, deren Berücksichtigung bei dieser anspruchsvollen Aufgabe unterstützen kann.

In dem Material **HS** sind solche nützlichen und alltags-tauglichen Hinweise zusammengestellt worden; sie beziehen sich einerseits auf die äußeren und inneren Rahmenbedingungen, unter denen Gespräche gute Chancen auf einen positiven Verlauf haben; in einem zweiten Teil werden Methoden und Techniken der eigentlichen Gesprächsführung und ihre typischen Auswirkungen auf den Gesprächsverlauf dargestellt. Auch die Abgrenzungen zwischen pädagogischen und therapeutischen Rahmenbedingungen werden diskutiert.

Hinweise Elterngespräch **HE**

Elterngespräche finden im Sekundarschulbereich meist anlassbezogen oder im Rahmen von institutionalisierten Sprechtagen statt. Der Austausch „zwischendurch“ im Rahmen einer gemeinsam gelebten Erziehungsverantwortung bleibt in der Regel dem Grundschulbereich vorbehalten.

Werden Eltern von Schüler(inne)n der Sekundarstufe I in die Klärung bzw. Lösung schulischer Konflikte miteinbezogen, findet dies oft nicht auf der Basis einer gewachsenen Vertrauensbeziehung statt. Umso größer ist die Herausforderung an die kommunikative Kompetenz der Beteiligten. Ohne Zweifel liegt dabei die Hauptverantwortung für das Gelingen solcher Gesprächssituationen bei den verantwortlichen Lehrkräften.

Die Hinweise **HE** stellen einige grundlegende Strategien vor, deren Beachtung erfahrungsgemäß die Chancen auf einen Zugang zu den Eltern und ihre Einbeziehung in gemeinsame Lösungswege vergrößert. Damit kann natürlich weder eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema „Gesprächsführung“ ersetzt werden, noch soll der Eindruck erweckt werden, dass mit der richtigen Gesprächsführung jedes Kommunikations- oder Beziehungsproblem gelöst werden kann.

Hinweis Team „Lehrkräfte/ andere pädagogische Fachkräfte“ **HL**

Dem Beruf der Lehrerin/des Lehrers haftet in der öffentlichen Diskussion immer noch Ruf des Einzelkämpfertums an. Tatsächlich haben aber der Team-Gedanke und die Team-Arbeit in den letzten Jahren zunehmend und unaufhaltsam Einzug in das System Schule gehalten. Viele Kollegien verstehen sich nicht nur insgesamt als Team; vielmehr werden verschiedenste organisatorische und fachliche Aufgaben inzwischen selbstverständlich in unterschiedlichen Team-Konstellationen erledigt – bis hin zum Team-Teaching als standardmäßigem Unterrichts-Konzept. Die Entwicklung von Ganztagskonzepten führt außerdem dazu, dass Fachkräfte aus anderen Professionen hinzukommen. In dieser multiprofessionellen Zusammenarbeit liegen besondere Chancen; nicht zuletzt aus diesem Grunde wird im Kontext der Herner Materialien darauf hingewiesen, dass es sinnvoll ist, die Fachkräfte aus dem Ganztagsbereich ggf. in die Kooperationsstrukturen einzubeziehen.

Nichts liegt daher näher, als auch bei der Bewältigung von Verhaltensproblemen die Ressourcen des Kollegiums und aller an der Schule tätigen Fachkräfte systematisch zu nutzen. Die Hinweise **HL** geben Anregungen dazu.

Hinweise Beratungsdienste (schulintern) **HB**

Schulinterne Beratungsdienste können – soweit sie überhaupt zur Verfügung stehen – sehr unterschiedlich ausgestattet bzw. fachlich aufgestellt sein; die Auseinandersetzung mit Verhaltensproblemen wird aber immer zu den zentralen Aufgaben gehören.

Für die Einbeziehung von Beratungslehrkräften und/oder Beratungsfachkräften in die Arbeit mit den Herner Materialien werden in den Hinweisen **HB** einige Anregungen gegeben.

Hinweise Fachdienste (extern) **HF**

Massive oder länger dauernde Verhaltensprobleme von Schüler(inne)n sind häufig Hinweise auf Belastungsfaktoren oder Störungsbilder, auf die nur mit Unterstützung spezieller Fachdienste und ihrer diagnostischen, beraterischen und/oder therapeutischen Angebote sinnvoll und erfolgversprechend reagiert werden kann.

In den Hinweisen **HF** werden daher nicht nur grundsätzliche Informationen zur Einbeziehung von Fachdiensten gegeben, sondern es wird auch versucht, die verschiedenen Versorgungssysteme, ihre Zuständigkeiten und die Zugangswege übersichtlich darzustellen. Vor dem Hintergrund dieser Informationen können

auch Lehrkräfte ohne besondere Beratungserfahrung hilfreiche Empfehlungen für die Kontaktaufnahme zu solchen Diensten geben.

Hinweise Interventionen HI

Lehrbücher über die Möglichkeiten und Grenzen von Verhaltensmodifikation im Kontext von Schule und Unterricht füllen in den Fachbibliotheken ganze Regale. Es kann daher in den hier zur Verfügung gestellten Hinweisen **HI** nur um einen einführenden groben Überblick über diese Thematik gehen.

Trotzdem wurde versucht, in einer möglichst praxisnahen Form die systematischen Zusammenhänge zu beschreiben, in denen ein als auffällig erlebtes Verhalten stehen kann und aus diesen Beziehungen auch die Ansatzpunkte für planmäßige und zielgerichtete pädagogische Interventionen abzuleiten. Auf die bestehenden Grenzen und Risiken wird genauso hingewiesen wie auf die große Verantwortung, die mit der Anwendung von Modifikationstechniken verbunden ist.

HM Sek I – Einschätzbogen

E

Schüler/in	Name	Klasse	geb. am
	Beobachtungszeitraum	Ausgefüllt durch	Ausgefüllt am
Häufigkeits- skala	1 = immer, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = nie, 0 = nicht einschätzbar (es liegen keine Beobachtungen/Informationen vor)		
Bewertung	Ein Kreuz X in der letzten Spalte markiert die Punkte, die – unter Berücksichtigung des Alters – als besonders auffällig/belastend erlebt werden. Mit einem Kreis 0 kann markiert werden, wenn die Aussage auf eine besondere Stärke des Kindes hinweist. Wenn mit einer Aussage keine besondere Bewertung verbunden ist, bleibt die letzte Spalte frei.		

1. Sozialverhalten (im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern)

Nr.	Die Schülerin/der Schüler ...	Häu- figkeit	Bemerkungen/Beispiele	X 0
1.1	nimmt zu anderen Schülerinnen und Schülern in angemessener Form Kontakt auf.			
1.2	wird von anderen Schülerinnen und Schülern gemieden.			
1.3	verhält sich distanzlos/grenzüberschreitend gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern.			
1.4	nimmt anderen Material o.ä. weg oder zerstört fremdes Eigentum.			
1.5	ärger, hänselt, beschimpft, bedroht oder provoziert andere Schülerinnen und Schüler.			
1.6	belügt, betrügt oder täuscht Mitschülerinnen und Mitschüler.			
1.7	verhält sich körperlich aggressiv bei Auseinandersetzungen.			
1.8	kann Kritik annehmen, ist einsichtig, hat Zugang zu den Anteilen an Konflikten.			
1.9	kann in angemessener Form eigene Interessen durchsetzen und sich behaupten.			
1.10	zeigt anderen Schülerinnen und Schülern gegenüber Mitgefühl/Mitleid/Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft.			
1.11	versucht, sich über Clownerien, Angebereien oder materielle Dinge einen Status zu verschaffen.			
1.12	versucht angerichteten Schaden so gut wie möglich wieder in Ordnung zu bringen.			
1.13	spricht eigene Gefühle bzw. Bedürfnisse an.			
1.14	zeigt nach Konflikten ein großes Bedürfnis nach Vergeltung und Rache.			
1.15	versucht bei Konflikten, zu schlichten, zu vermitteln oder Kompromisse zu finden.			
1.16	hält sich an Regeln, ist kompromissbereit, entwickelt und akzeptiert gemeinsame Ziele.			
1.17	diskriminiert/beleidigt andere wegen deren Geschlecht, kultureller Herkunft oder Religionszugehörigkeit.			
1.18	vermeidet Sozialkontakte, wirkt isoliert, schüchtern oder einsam.			

HM Sek I – Einschätzbogen

E

1.19	versucht zu dominieren; kommandiert andere herum.			
1.20	bringt aggressive/gewaltvolle Themen ein.			
1.21	zeigt sexualisiertes Verhalten (körperliches Bedrängen, sexualisierte Sprache oder Zeichnungen, sex. provokantes Verhalten).			
1.22	Hinweise auf andere Probleme/Defizite im Sozialverhalten [Gleichaltrige]:			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme im Umgang mit Mitschüler(inne)n? (ja/nein/unklar) ¹			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Stärken im Umgang mit Mitschüler(inne)n? (ja/nein/unklar)			

1 = immer, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = nie, 0 = nicht einschätzbar (es liegen keine Beobachtungen/Informationen vor)

2. Sozialverhalten (im Umgang mit Lehrkräften)

Nr.	Die Schülerin/der Schüler ...	Häufigkeit	Bemerkungen/Beispiele	X 0
2.1	nimmt von sich aus in angemessener Form Kontakt zu Lehrkräften auf.			
2.2	verhält sich distanzlos/grenzüberschreitend gegenüber Lehrkräften.			
2.3	akzeptiert Regeln und hält diese ein.			
2.4	drängt sich in den Mittelpunkt, bindet die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte.			
2.5	ignoriert Anweisungen/Verbote.			
2.6	zeigt ein großes Bedürfnis nach Kontakt/Zuwendung/Fürsorge durch Lehrkräfte.			
2.7	teilt seine Gefühle bzw. Bedürfnisse mit, vertritt seine Interessen altersgemäß und angemessen.			
2.8	kann über eigenes Fehlverhalten/den eigenen Anteil an Konflikten sprechen, ist einsichtig.			
2.9	beschimpft, bedroht oder provoziert Lehrkräfte.			
2.10	ist uneinsichtig, kann Kritik nicht annehmen.			
2.11	belügt oder täuscht Lehrkräfte.			
2.12	ist hilfsbereit.			
2.13	Hinweise auf sonstige Defizite/Probleme im Kontakt mit päd. Fachkräften:			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme im Umgang mit Lehrkräften? (ja/nein/unklar)			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Stärken im Umgang mit Lehrkräften? (ja/nein/unklar)			

¹ Besonders große Auffälligkeiten können auch Hinweise auf eine drohende Kindeswohlgefährdung sein. Zur weiteren Abklärung und zur weiteren Planung bitte die „Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule“ (ISA 2008) einsetzen.

HM Sek I – Einschätzbogen

E

1 = immer, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = nie, 0 = nicht einschätzbar (es liegen keine Beobachtungen/Informationen vor)

3. Emotionale Befindlichkeit/sonstige Auffälligkeiten

Nr.	Die Schülerin/der Schüler ...	Häufigkeit	Bemerkungen/Beispiele	X	0
3.1	wirkt auffällig müde, energie- und kraftlos.				
3.2	wirkt bedrückt/traurig/teilnahmslos.				
3.3	zeigt starke Stimmungsschwankungen.				
3.4	wirkt mürrisch, störrisch oder verbockt.				
3.5	zeigt Angst vor bestimmten Dingen/Situationen.				
3.6	klagt über Schmerzen (Kopf, Bauch, ...) oder ist häufig krank.				
3.7	wirkt nervös, verwirrt oder zerstreut; verfällt in Tagträume.				
3.8	verletzt sich selbst (z.B. durch Ritzen).				
3.9	zeigt eine hohe Risikobereitschaft, scheint Gefahren nicht einschätzen zu können.				
3.10	ist nie mit sich zufrieden, hat unrealistisch hohe Maßstäbe, neigt zur Perfektion.				
3.11	kann Ärger und Wut nicht steuern, ist jähzornig.				
3.12	zeigt ein auffälliges Essverhalten, ist auffällig über- oder untergewichtig.				
3.13	reagiert mit Angst oder Überforderung auf Veränderungen in der Umgebung oder im Ablauf.				
3.14	traut sich nichts zu, formuliert Selbstzweifel, macht sich selbst schlecht.				
3.15	scheint sich in der (Geschlechts-)Rolle als Mädchen bzw. Junge nicht wohlfühlen.				
3.16	reagiert nicht auf Ansprache, wirkt in sich selbst zurückgezogen.				
3.17	gibt (direkt oder indirekt) Hinweise auf den Konsum von Alkohol/Drogen oder den Missbrauch von Medikamenten.				
3.18	zeigt unwillkürliche (ticartige) Bewegungen (z.B. Augenzwinkern, Schulterzucken, Grimassen).				
3.19	wiederholt (zwanghaft getrieben) bestimmte Verhaltensweisen, die keinen Sinn machen.				
3.20	fühlt sich (offenbar grundlos) verfolgt oder nimmt Dinge wahr, die es in der Realität nicht gibt.				
3.21	Sonstige Auffälligkeiten:				
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme in der Befindlichkeit (ja/nein/unklar)				

HM Sek I – Einschätzungsbogen

E

1 = immer, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = nie, 0 = nicht einschätzbar (es liegen keine Beobachtungen/Informationen vor)

4. Hinweise auf familiäre Belastungen

Nr.	Item	Häufigkeit	Bemerkungen/Beispiele	X 0
4.1	Das Verhalten der Eltern wird als übermäßig besorgt/überbehütend erlebt.			
4.2	Die Eltern vermeiden Kontakte/Gespräche mit der Schule, nehmen Terminangebote nicht wahr.			
4.3	Die Schülerin/der Schüler reagiert auf das Thema „Eltern“ mit Unsicherheit/Anzeichen von Angst bzw. Abwehr.			
4.4	Das Verhalten eines Elternteils dem Kind/dem Jugendlichen gegenüber wird als hilflos/unsicher/inkonsequent erlebt.			
4.5	Das Verhalten eines Elternteils bzw. die Äußerungen über die Schülerin/den Schüler werden als lieblos, demütigend oder abwertend erlebt.			
4.6	Aus den Berichten der Schülerin/des Schülers wird deutlich, dass er sich zu Hause unzureichend versorgt oder betreut fühlt.			
4.7	Die Schülerin/der Schüler berichtet von Übergriffen/Grenzverletzungen innerhalb der Familie.			
4.8	Die Schülerin/der Schüler erscheint ohne glaubhafte Begründung unregelmäßig zum Unterricht.			
4.9	Auf offensichtliche körperliche oder emotionale Probleme der Schülerin/des Schülers erfolgt in der Familie keine Reaktion.			
4.10	Im äußeren Erscheinungsbild der Schülerin/des Schülers gibt es Hinweise auf unzureichende Versorgung/Betreuung oder sogar auf eventuelle Misshandlung.			
4.11	Das Auftreten oder das Verhalten eines Elternteils können als Hinweis auf ausgeprägte Belastungen/Beinträchtigungen interpretiert werden, die Auswirkungen auf die Betreuung/Erziehung haben könnten.			
4.12	Die Eltern sprechen von sich aus Verhaltens- bzw. Erziehungsprobleme an, für die es noch keine Lösung oder Unterstützung gibt.			
	Sonstige Belastungsfaktoren in der Familie sind bekannt (bzgl. Wohnsituation, wirtschaftlicher Situation, persönlicher Probleme oder Einschränkungen bei Familienmitgliedern):			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme in der Familie? (ja/nein/unklar)			

HM Sek I – Lernvoraussetzungen

L

Verhaltensauffälligkeiten können durch ungünstige Lernvoraussetzungen mitverursacht oder verstärkt werden; nicht immer wurden solche Faktoren in der Grundschulzeit erkannt bzw. ausreichend behandelt. Es ist daher für die Analyse und Planung sinnvoll, sich über die mögliche Bedeutung solcher individuellen Erschwerenisse Klarheit zu verschaffen – keinesfalls im Sinne einer Diagnose, sondern im Sinne der Wahrnehmung von Anzeichen, die eine weitere Abklärung erfordern könnten.

Im Sinne einer Checkliste wäre zu fragen: „Könnten folgende Aspekte eventuell eine Rolle spielen?“¹

Bereich	Indikatoren (exemplarisch)	Weitere Klärung/Förderung	zuständige Stelle(n)	weiter zu verfolgen (X)
Seh-schwächen	ähnlich aussehende Buchstaben werden verwechselt, Kopfschmerzen, häufiges Stolpern, Blinzeln	augenärztliche Untersuchung	augenärztl. Praxis	
Hör-schwächen	ähnlich klingende Buchstaben werden verwechselt; Schüler/in reagiert nicht, wenn er/sie von hinten angesprochen wird; Geräuschquelle kann schlecht geortet werden, ...	ärztliche Untersuchung	kinderärztl. oder HNO-Praxis evtl. auch Spezialdiagnostik (z. B. Päd-audiologie)	
Defizite in der Grobmotorik	Ungeschicklichkeiten im Alltag und beim Sport, häufige Unfälle/Verletzungen, Rückzug aus Bewegungsaktivitäten	ärztliche Abklärung; ergotherapeutische Förderung	kinderärztl. Praxis überweist zur Ergotherapie.	
Defizite in der Feinmotorik	schlechtes Schriftbild, verkrampte Stifthaltung, starker Druck beim Schreiben, ...	ergotherapeutische Diagnostik/Förderung	kinderärztl. Praxis kann Ergotherapie verordnen.	
Chronische körperliche Einschränkungen bzw. Erkrankungen	bestimmte chronische Erkrankungen (z.B. Diabetes, Epilepsie, Allergien) wirken sich direkt oder über die notwendige Medikation auf die Lernvoraussetzungen der Schülerin/des Schülers aus (Konzentrationsspanne, Ermüdung, ...).	Klärung im Eltern- und/oder Schülergespräch, Information über Krankheitsbild	Schule, Eltern	
Lese-/Rechtschreib-schwäche (Teilleistungsstörung)	durchgängige und ausgeprägte Defizite beim Lesen und/oder Rechtschreiben, anhaltende Schwächen auch bei der Laut-/Buchstabenzuordnung (lautgetreues Schreiben), Fehlerhäufigkeit lässt sich nicht durch allgemeine Lernschwäche oder Aufmerksamkeitsproblematik erklären; die Schwäche kann durch gute Gedächtnisleistungen oder extremes häusliches Üben eine Zeit lang überdeckt werden.	LRS-Diagnostik (normierte Lese-/Rechtschreibtests, Ausschluss einer allg. Lernschwäche), LRS-Förderung nach Erlass	zunächst Diagnostik/Förderung in der Schule; in besonderen Fällen psycholog. Klärung in Schul- oder Erziehungsberatungsstellen; in speziellen Fällen (bes. hohe psychische Belastung) kann eine externe Förderung von der Jugendhilfe finanziert werden.	
Rechen-schwäche (Teilleistungsstörung)	Abneigung/Ängste gegenüber Zahlen bzw. Rechenaufgaben; Zählen statt Rechnen, Probleme beim Rückwärtszählen, Mengen- und Nummernaspekt werden nicht unterschieden, das Dezimalsystem wird nicht durchdrungen, die Schwäche kann im Grundschulalter eine Zeit lang durch Auswendiglernen und bestimmte Zählstrategien überdeckt werden.	normierte Rechentests; Begabungstest zum Ausschluss einer allg. Lernschwäche; spezifische Förderung	zunächst Diagnostik/Förderung in der Schule; in besonderen Fällen Klärung in Schul- oder Erziehungsberatungsstellen; in speziellen Fällen (bes. hohe psychische Belastung) kann eine externe Förderung von der Jugendhilfe finanziert werden.	
Allgemeine oder fachbezogene schulische Überforderung	dauerhafte Lernschwierigkeiten trotz vorhandener Motivation und geeigneter Unterstützung, Anzeichen von Resignation, Schulschwierigkeiten schon in der Grundschulzeit	Differenzierung im schul. Rahmen; Prüfung eines sonderpäd. Förderbedarfs	schulische Klärung und Maßnahmen; schulpsychologische Begabungsdiagnostik	
Allgemeine schulische Unterforderung (hohe oder Hoch-Begabung)	Langeweile, gute Leistungen trotz Unaufmerksamkeit, Verweigerung bei Routineaufgaben, ausgeprägtes Spezialwissen, Interesse an abstrakten Themen, häufiges Hinterfragen, soziale Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, altkluges Verhalten, ...	Differenzierung im schul. Rahmen; Begabungsdiagnostik (Hochbegabung?)	Schule (evt. gibt es vor Ort zentral zuständige Ansprechpersonen), Schul- oder Erziehungsberatungsstellen	

¹ Emotionale oder psychische Probleme bzw. soziale/familiäre Belastungen werden nicht im Bereich der Lernvoraussetzungen abgehandelt, sondern im Einschätzungsbogen E erfasst.

HM Sek I – Protokoll „Verlauf“			PV
Schüler/in	Name	Vorname	geb. am
	Adresse		
	Beginn der Eintragungen am	durch	
1.	Wahrgenommene Auffälligkeiten im Verhaltensbereich (Freie Beschreibung des Problemverhaltens/seit wann besteht die Auffälligkeit?/erste Bewertung)		Datum
2.	Ergebnis der systematischen Beobachtung/B (Zeitraum der Beobachtung/welches Verhalten/Zusammenhänge mit bestimmten Situationen oder Auslösern/weitere Schritte notwendig?)		Datum
3.	Ergebnis Einschätzbogen/E (Hinweise auf Probleme in folgenden Bereichen)		Datum
PV ■ Protokoll "Verlauf" ■ Seite 1 ■ © 2011 DIE HERNER MATERIALIEN IN DER SEKUNDARSTUFE I			

HM Sek I – Bogen zur Vorbereitung „Schüler/in“

VS

Warum dieser Bogen?

Du hast diesen Bogen bekommen, weil es im Moment in der Schule für Dich nicht so gut läuft.

Vor einem nächsten Gespräch über diese Schwierigkeiten kannst Du die folgenden Fragen nutzen, um Dir selbst über einige Dinge klarzuwerden, die vielleicht bei der ganzen Angelegenheit eine Rolle spielen.

Der Bogen ist nur für Dich alleine da. Du brauchst ihn weder deinen Eltern noch deinen Lehrkräften zu zeigen. Auch ob Du überhaupt weiterliest oder dir vielleicht dazu Notizen machst, entscheidest du ganz alleine.

Fragen zu dem Problemverhalten:

- Denke ich selber, dass mein Verhalten im Moment für andere schwierig sein könnte?
- Kenne ich diese besonderen Verhaltensweisen von mir schon? Hatte ich deswegen früher schon mal Ärger?
- Habe ich eine Idee, welches Ziel ich mit diesem Verhalten eigentlich wirklich verfolge – wozu es mir nützt?
- Habe ich selber schon die Erfahrung gemacht, dass es gar nicht so einfach ist, damit aufzuhören – obwohl ich es eigentlich wollte?

Fragen zu meinen Mitschülerinnen und Mitschülern:

- Denke ich manchmal, dass ich mich hauptsächlich deshalb so verhalte, weil es die anderen genauso tun oder es vielleicht gerade von mir so erwarten?
- Bleibt mir im Moment in dieser Gruppe gar nichts anderes übrig, als mich so zu verhalten (weil ich mich z.B. wehren oder behaupten muss oder unter Druck gesetzt werde)?
- Gibt es Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen zusammen ich immer wieder in diese schwierigen Situationen gerate? Gibt es andere, mit denen zusammen es mir eher gelingt, ohne diesen Ärger klarzukommen?

Fragen zu meinen Lehrerinnen und Lehrern und anderen Personen in der Schule:

- Bezieht sich dieser ganze Stress eigentlich nur auf eine bestimmte Lehrkraft?
- Denke ich, dass da jemand etwas gegen mich hat, oder kann ich selbst diese Person einfach nicht leiden?
- Gibt es eine Lehrkraft, die mich bei einer Klärung oder Lösung besonders gut unterstützen könnte?
- Gibt es andere Personen an der Schule (zum Beispiel Schulsozialarbeiter/in oder Personen im Ganztagsangebot), die mich unterstützen könnten?

Fragen zum Unterricht:

- Hat dieses bestimmte Verhalten vielleicht etwas damit zu tun, dass ich mit dem Stoff oder dem Unterricht nicht klarkomme?
- In welchen Fächern gelingt es mir besonders gut, mich anders zu verhalten? Was könnte der Grund dafür sein?

Fragen zu meiner Familie:

- Denkt man zu Hause auch, dass ich mich in der Schule falsch verhalte?
- Denke ich manchmal, dass ich den Stress von zu Hause mitbringe (weil es da im Moment nicht besonders gut läuft)?
- Mit wem könnte ich zu Hause am ehesten über die ganze Sache sprechen? Wer würde mich vielleicht unterstützen?

HM Sek I – Protokoll „Schülergespräch“

PS

Schüler/in	Name	Vorname	geb. am
Schule	Namen der Anwesenden aus Schule		Datum
			Bogen-Nr. (für diese/n Schüler/in)
Anlass	<input type="checkbox"/> Erstes Gespräch zum Problem <input type="checkbox"/> Folgegespräch	<input type="checkbox"/> Auswertungsgespräch <input type="checkbox"/>	

Gesprächsinhalte:

(Ausgangspunkt/Erklärungsansätze, Lösungsvorschläge, beteiligte Personen, sonstige Informationen)

HM Sek I – Vorbereitung „Lehrkraft/andere päd. Fachkraft“

VL

Vorüberlegungen:

Schulisches Verhalten spielt sich immer in einem sozialen Kontext ab, in dem Regeln, Erwartungen, Bewertungen und die persönlichen Erfahrungen eine große Rolle spielen. Wenn wir als unmittelbar Beteiligte/r ein Verhalten als „auffällig“ erleben, befinden wir uns nie in einer „neutralen“ oder „objektiven“ Situation, sondern sind als Personen mit eigener Geschichte und eigenen Werten ein Teil des Systems.

Es lohnt sich daher, sich über einige grundlegende Voraussetzungen klar zu werden, die wir selbst in die Problemsituation, aber auch in den Lösungsversuch einbringen. Sich über die eigenen „Rahmenbedingungen“ klarzuwerden, vermindert das Risiko, in selbstgestellte „Fallen“ zu geraten, und erhöht die Chance, überlegt, zielgerichtet und erfolgreich zu handeln.

Fragen zu mir in Bezug auf die Schülerin/den Schüler:

- Löst die Schülerin/der Schüler auch unabhängig von dem konkreten Problemverhalten unguete Gefühle bei mir aus? Finde ich sie/ihn unsympathisch?
- Denke ich, die Schülerin/der Schüler hat es persönlich auf mich abgesehen?
- Sehe ich die Schülerin/den Schüler als typische/n Vertreter/in einer Gruppe, mit der ich so meine besonderen Schwierigkeiten habe (soziale Randgruppe, bestimmter Migrationshintergrund, besonders privilegierte Familie, ...)?
- Ist mir schon aufgefallen, dass Kolleg(inn)en auf die Schülerin/den Schüler wesentlich positiver reagieren?

Fragen zu mir in Bezug auf die Unterrichtsgruppe:

- Habe ich mit der betreffenden Unterrichtsgruppe besondere Probleme bzgl. der Stoffvermittlung oder der Beziehungsgestaltung?
- Sehe ich in dem Schülerverhalten die gesamte Klassenproblematik repräsentiert?
- Ist das Problemverhalten möglicherweise nur im Rahmen der Unterrichtsgruppe insgesamt zu verstehen und zu lösen?

Fragen zu mir in Bezug auf die Eltern:

- Habe ich bereits ein festes Bild davon, welche Merkmale des Elternhauses mit dem Problemverhalten zusammenhängen?
- Sehe ich die Familie/die Eltern als typische Vertreter einer Gruppe, mit der ich besondere Schwierigkeiten habe (soziale Randgruppe, bestimmter Migrationshintergrund, Akademiker/innen, wirtschaftlich privilegiert ...)?
- Habe ich bereits die Erfahrung gemacht, dass eine produktive Zusammenarbeit mit den Eltern schwierig/unmöglich ist? Sehe ich die Chance, dass der nächste Versuch gelingen könnte?

Fragen zu mir in Bezug auf das Problemverhalten:

- Hat genau dieses Verhalten eine besondere Bedeutung für mich? Ist es (für mich) typisch, dass ich darauf stark reagiere?
- Habe ich mit diesem Verhalten schon eine „Geschichte“?
- Ist mir schon aufgefallen, dass Kollegen/Kolleginnen auf das Verhalten wesentlich gelassener reagieren?

HM Sek I – Protokoll Team „Lehrkräfte/andere päd. Fachkräfte“			PL
Schüler/in	Name	Vorname	Klasse
Lehrkräfte	Namen der Anwesenden		Datum
			Bogen-Nr. (für dieses Kind)
Anlass	<input type="checkbox"/> Erstes Gespräch zum Problem <input type="checkbox"/> Folgegespräch <input type="checkbox"/> Auswertungsgespräch	<input type="checkbox"/> Planung "päd. Intervention" <input type="checkbox"/> Planung "Elterngespräch" <input type="checkbox"/> Planung "Fachdienst" <input type="checkbox"/> Planung "Beratungsdienst"	<input type="checkbox"/> Sonstiges
Gesprächsinhalte: (Erklärungsansätze, Lösungsvorschläge, Interventionen, Elternkontakte, ...)			
Vereinbarung: (nächster Schritt/nächstes Treffen/Kontaktaufnahme durch/bis zum nächsten Mal zu erledigen)			
PL ■ Protokollbogen Team ■ © 2011 DIE HERNER MATERIALIEN IN DER SEKUNDARSTUFE I			

Teil 2: Hinweise zu den Instrumenten

HS	Hinweise „Schülergespräch“	30
HE	Hinweise „Elterngespräch“	36
HL	Hinweise Team „Lehrkräfte/ andere päd. Fachkräfte“	40
HB	Hinweise „Beratungsdienste“ (schulintern)	42
HF	Hinweise Fachdienste (extern)	44
HI	Hinweise Interventionen	50

Im Folgenden geht es um Gespräche, die sich vom alltäglichen Unterrichtsalltag abheben und in Zusammenhang mit dem Verhaltensproblem der Schülerin/des Schülers stehen. Solche „besonderen“ Gesprächssituationen können zu verschiedenen Zeitpunkten des Umgangs mit einem auffälligen Verhalten erfolgen und somit auch eine Reihe von ganz unterschiedlichen Zielen verfolgen. Dazu können u. a. gehören:

- die Markierung eines Verhaltensproblems als bedeutsam
- das Kennenlernen der Sichtweise der Schülerin/des Schülers zum Problem und den Hintergründen
- die Sammlung von Informationen über aktuelle Belastungen der Schülerin/des Schülers
- die Suche nach den vorrangigen Bedürfnislagen der Schülerin/des Schülers
- die Klärung von Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerin/des Schülers, sich in den Veränderungsprozess aktiv einzubringen
- die gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten für das aktuelle Problem
- die Verdeutlichung von konkreten Erwartungen an die Schülerin/den Schüler
- die Vereinbarung von (Zwischen-)Zielen
- die Vereinbarung von (positiven oder negativen) Konsequenzen für bestimmtes Verhalten (z. B. auch in Form eines Vertrages)
- die (Zwischen-)Bewertung von Veränderungsschritten
- usw.

Während man sich auf ein Gespräch mit Eltern oder externen Fachdiensten in der Regel inhaltlich und bzgl. der Gesprächsführung vorbereitet, werden Gespräche mit Schüler(inne)n fast immer aus „dem Bauch heraus“ geführt. Das mag im normalen pädagogischen Alltag auch sinnvoll sein. Wenn es darum geht, eine Schülerin/einen Schüler mit auffälligen Verhaltensweisen in die Suche nach Gründen oder Lösungsmöglichkeiten einzubeziehen, kann ein intensiveres Befassen mit den Zielen und Methoden des Gesprächs sehr hilfreich sein.

Eine gute Voraussetzung für ein Gespräch mit einem kritischen Anlass wäre es natürlich, wenn es im Vorfeld der Problematik gelungen wäre, eine positive Grundbeziehung zur Schülerin/zum Schüler zu gestalten. Schüler/innen spüren auch in der Hektik des Unterrichts meist sehr sensibel, ob die kurzen Interaktionen im oder neben dem Unterricht Signale von Interesse und Wertschätzung enthalten. Kinder und Jugendliche wollen gesehen und als Person respektiert werden. Wenn diese Grundbedürfnisse erfüllt werden, sind sie eher bereit, sich auch im Konfliktfall auf eine verbale Klärung einzulassen.

Zunächst ist es sinnvoll, sich klar zu machen, dass eine eher formale, durch die Lehrkraft initiierte und auf ein Problemverhalten bezogene Gesprächssituation bei betroffenen Schüler(inne)n mit hoher Wahrscheinlichkeit negative Gefühle auslösen wird. Sie werden Vorwürfe, Schuldzuweisung oder Strafandrohung erwarten und sich darauf einstellen, sich und ihr Verhalten erklären und rechtfertigen zu müssen – ohne wirklich die Hoffnung zu haben, dabei „echtes“ Gehör und Verständnis zu finden.

Auch Schüler/innen im Sek I-Alter werden in der Regel die verbale Ebene noch als Medium der Erwachsenen erleben, in der diese sozusagen einen automatischen „Heimvorteil“ haben. Dies kann bei vielen Schüler(inne)n zu Skepsis, Zurückhaltung oder sogar zu Verweigerungstendenzen führen.

Noch wichtiger als bei Gesprächen mit Erwachsenen ist es daher für solche „Problemgespräche“ mit Schülerinnen und Schülern, möglichst gute Rahmenbedingungen zu schaffen und die wichtigsten Fallstricke zu vermeiden. Es soll zunächst auf die grundlegenden Haltungen und die allgemeinen Aspekte der Gesprächssituation eingegangen werden. In einem zweiten Schritt soll die Gesprächsführung im engeren Sinne betrachtet werden.

Zu achten wäre bei den **Gesprächsvoraussetzungen** u. a. auf folgende Aspekte (vgl. dazu auch den Bogen **VL**, der die Vorbereitung bzw. die Selbstreflexion strukturiert):

- *Emotionale Haltung gegenüber der Schülerin/dem Schüler*

Ein Gesprächsversuch kann nur hilfreich und klärend sein, wenn man auf einer emotional-annehmenden Grundhaltung aufbauen kann und der Person der Schülerin/des Schülers (noch) mit einer prinzipiellen Wertschätzung gegenüber treten kann. Klärend dafür könnte die Frage sein, ob hinter dem auffälligen (nervenden, provozierenden) Verhalten der Schülerin/des Schülers auch dessen „Nöte“ gesehen werden können. Also die Tatsache, dass die Schülerin/der Schüler selbst in der Regel in bestimmte Abläufe und Zusammenhänge verstrickt ist oder unter bestimmten Aspekten der schulischen Situation oder unter anderen (sozialen oder familiären) Rahmenbedingungen leidet. Je eher es vom eigenen Gefühl her in die Richtung geht, das Verhalten des Kindes oder der/des Jugendlichen als mutwilligen und böswilligen Angriff auf die eigene Person zu erleben, desto klarer sollte sein, dass ein Gespräch – zumindest zu diesem Zeitpunkt – besser von einer anderen Person geführt wird.

HM Sek I – Hinweise „Schülergespräch“

HS

- *Eigene Befindlichkeit*
Neben der grundsätzlichen Beziehung zur Schülerin/zum Schüler sollte auch die eigene aktuelle Befindlichkeit geprüft werden: Wenn ich eigentlich das dringende Bedürfnis habe, meine emotionale Erregung und Anspannung erst mal zu entladen, sollte ich nicht den Versuch eines klärenden Gesprächs machen. Ein solches Gespräch erfordert eine gewisse innere Distanz zum Geschehen, also die Möglichkeit, einen Schritt aus der Alltagssituation zurückzutreten und sich Abläufe „von oben“ zu betrachten. Nur so können Regeln, Muster und Zusammenhänge erkannt werden; nur so gebe ich auch der Schülerin/dem Schüler die Chance, sich tatsächlich auf einen Prozess einzulassen.
- *Äußere Rahmenbedingungen*
Man tut sich und der Schülerin/dem Schüler keinen Gefallen, wenn ein heikles Gespräch unter Bedingungen gesucht wird, die man keinem erwachsenen Gesprächspartner zumuten würde. Ein zielgerichtetes Gespräch mit Schüler(inne)n erfordert einen angemessenen räumlichen und zeitlichen Rahmen, in dem die Chance besteht, ein Thema ungestört (durch Mitschüler/innen, Reinigungskräfte oder das eigene Handy) zu Ende zu bringen. Je angespannter die Situation ist, desto mehr kann es sich lohnen, eine besonders angenehme, eher mit Entspannung verknüpfte Umgebung für das Gespräch zu suchen. In diesem Zusammenhang ist es auch nützlich, sich Gedanken über die ganz konkrete Ausgestaltung der Gesprächssituation zu machen. Die Begegnung auf annähernd gleicher „Augenhöhe“ schafft eine ganz andere emotionale Ausgangslage als eine Ansprache „von oben herab“.
- *Befindlichkeit und Bereitschaft der Schülerin/des Schülers*
Mit jedem gescheiterten Gesprächsversuch verringert sich die Chance, auf diesem Weg die Schülerin/den Schüler mit in den Veränderungsprozess einzubeziehen. Es sollte daher selbstverständlich sein, dass ein intensiveres Gespräch im Sinne dieser Handreichung nur dann initiiert werden sollte, wenn die Schülerin/der Schüler dafür günstige Voraussetzungen signalisiert. Jede Form eines aktuellen emotionalen Erregungs- oder Ausnahmezustands ist eine denkbar ungünstige Grundlage für ein zielgerichtetes klärendes Gespräch. Da aber manchmal Gespräche in aktuellen Konfliktsituationen unvermeidbar sind, werden unten auch Hinweise für eine solche Ausgangslage gegeben. Mit dem Bogen **VS** wird im Rahmen dieser Handreichungen auch der Schülerin/dem Schüler selbst
- die Möglichkeit angeboten, sich im Rahmen einer Reflexion der eigenen Haltungen und Ziele auf ein Gespräch vorzubereiten.
- *Loyalität zur Familie respektieren*
Es besteht – wie wohl jede Lehrkraft aus zahlreichen Beispielen weiß – häufig ein Zusammenhang zwischen familiären Lebensbedingungen, elterlichen Erziehungsstilen und Verhaltensproblemen in der Schule. Da liegt es nahe, Gespräche mit der Schülerin/dem Schüler dafür zu nutzen, Informationen über familiäre Belastungsfaktoren zu sammeln. In der betrachteten Altersgruppe wird man häufig auf folgenden (vermeintlichen) Widerspruch treffen: Zwar befinden sich die älteren Sek-I-Schüler/innen gegenüber ihren Eltern in der pubertären Ablösungsphase und sind häufig auch familiär in Konflikte verstrickt. Die gleichen Schüler/innen reagieren aber häufig sehr sensibel, wenn sie sich über ihre Eltern ausgefragt fühlen. Das gilt sogar dann, wenn familiäre Belastungsfaktoren vielleicht sogar die entscheidende Einflussgröße für die aktuelle Problematik darstellen. Selbst wenn es ihnen nicht explizit verboten wurde, über bestimmte „Familiengeheimnisse“ zu sprechen (was durchaus nicht selten vorkommt), besteht meist eine ausgeprägtes Loyalitätsbeziehung zur Familie und das – mehr oder weniger bewusste – Bestreben, diese vor Kritik und Eingriff von außen zu schützen. Kinder und Jugendliche nehmen es daher sehr positiv auf, wenn auch bei schwierigen Familienverhältnissen mit Verständnis und Respekt von den Eltern gesprochen wird (indem z. B. bestimmte Mängel auf eine Überforderungssituation und nicht auf schuldhaftes Versagen oder mangelnde Motivation zurückgeführt werden).
- *Verantwortung übernehmen/berechenbar sein/Aktivismus vermeiden*
Wenn man eine Gesprächssituation herbeiführt, die zur Klärung oder Lösung einer Problemsituation beitragen soll, kann es gelegentlich passieren, dass sich die Schülerin/der Schüler mit sehr persönlichen und/oder belastenden Informationen anvertraut. Nichts wäre dann schlimmer für ein Kind oder eine/n Jugendliche/n als die Erfahrung, dass das erwachsene Gegenüber sich plötzlich überfordert zeigt, sich zurückzieht und den jungen Menschen mit seinen Problemen letztlich doch alleine lässt. Ein Gesprächs- und damit Beziehungsangebot kann man nicht mittendrin zurücknehmen, einen ausgesprochenen Hilferuf kann man nicht als ungehört betrachten. Die Schülerin/der Schüler hat in solchen Situationen ein Recht darauf, dass erwachsene Gesprächspartner/innen ihrer Verantwortung

gerecht werden und der Schülerin/dem Schüler für weitere Unterstützung zur Verfügung steht.

Das bedeutet andererseits aber keineswegs, dass man für jede denkbare Belastungssituation einer Schülerin/eines Schülers eine Lösung parat haben müsste, dass man sofort etwas unternehmen muss oder die weiteren Schritte nicht in Ruhe mit dem kollegialen Team oder externen Fachdiensten planen könnte.

Wenn sich Kinder oder Jugendliche anvertrauen, tun sie das meist mit der Erwartung, dass man mit dieser Information sensibel und vertrauensvoll umgeht. Von solchen Zusagen sollte nur in wirklichen Notlagen abgewichen werden. In allen anderen Fällen sollte das Ziel darin bestehen, der Schülerin/dem Schüler die Sicherheit zu geben, dass er über weitere Abläufe eine weitgehende Kontrolle hat. Diesem Kontrollbedürfnis kann z. B. dadurch Rechnung getragen werden, dass Kontakt- oder Klärungsgespräche mit internen oder externen Fachdiensten nur in Anwesenheit der Schülerin/des Schülers stattfinden. Auch bzgl. einer Kontaktaufnahme zu den sorgeberechtigten Personen muss im Falle einer offenbaren Belastungslage sehr sensibel vorgegangen werden. Weder sollten der Schülerin/dem Schüler unrealistische Zusagen gemacht werden („Da halten wir deine Eltern völlig raus“) noch ist eine unabgestimmte und unvorbereitete Einbeziehung der Eltern vertretbar. Die meisten hier gemeinten Problemlagen haben sich über längere Zeit entwickelt. Nur in wirklich akuten Gefährdungslagen besteht eine Notwendigkeit zu sofortigem Handeln auch gegen den Wunsch der Schülerin/des Schülers.

Während bisher die Ausgangs- und Rahmenbedingungen des Gespräches Thema waren, soll es jetzt darum gehen, mit welchen **Methoden der Gesprächsführung** die Wahrscheinlichkeit erhöht werden kann, dass die Begegnung von beiden Seiten als hilfreich erlebt wird. Zusätzlich sollen zur Verdeutlichung auch die Strategien und Stile genannt werden, die wegen ihrer ungünstigen Wirkung auf jeden Fall vermieden werden sollten.

→ Klärung von Anlass und Zielen

Ein Erwachsener, der über höhere sprachliche Kompetenzen verfügt und ein Gespräch plant und vorbereitet, hat einen riesigen „Vorsprung“ gegenüber der Schülerin/dem Schüler. Es gehört daher zu den selbstverständlichen Regeln, der Schülerin/dem Schüler zu Beginn des Gespräches einen Rahmen abzustecken, in dem Anlass, Ziele und Erwartungen klar gemacht werden. Sich nicht „von hinten herum“ an das eigentliche Thema heranzu-

arbeiten, ist ein Zeichen von Respekt gegenüber der Schülerin/dem Schüler als Gesprächspartner/in auf „Augenhöhe“.

→ Berücksichtigung des Zeithorizontes

Auch ältere Kinder und Jugendliche haben noch einen deutlich kürzeren Zeithorizont als Erwachsene. Dies kann einmal dadurch berücksichtigt werden, dass man nicht auf Beispiele zurückgreift, die Wochen oder gar Monate zurückliegen. Bei der Planung und Vereinbarung von Absprachen, Konsequenzen oder Verträgen ist es darüber hinaus wichtig, dass der anvisierte Zeithorizont für die Schülerin/den Schüler wirklich realistisch (also möglichst kurz) ist.

→ Angemessener Sprachgebrauch

Je jünger die Schüler/innen sind, desto größer ist die Gefahr, das Gespräch durch altersunangemessene abstrakte und verallgemeinernde Formulierungen zu erschweren. Auch in der hier gemeinten Altersgruppe sollten aktuelle und konkrete Beispiele verfügbar sein, um die wahrgenommene Problematik zu veranschaulichen.

Was Kinder und Jugendliche sicher nicht brauchen – und worauf sie meist sogar allergisch reagieren – ist eine Anbiederung durch den Versuch der Kopie kind- oder jugendspezifischer Ausdrucksweisen: Es irritiert Schüler/innen eher, wenn Erwachsene so zu reden versuchen wie dies in der Peer-Gruppe üblich ist. Lehrkräfte dürfen und sollten in ihrer Erwachsenenrolle bleiben. Genau in dieser Rolle treten sie den jungen Menschen als wichtige Bezugspersonen gegenüber.

→ Aktives Zuhören/Aufrechterhaltung des Redeflusses

Die Fähigkeit, gut zuhören zu können, ist sowohl im privaten als auch im pädagogischen Bereich eine nützliche und wertvolle Kompetenz. Sie gibt dem Gegenüber das Gefühl, dass ein echtes Interesse an seinen Äußerungen besteht und er oder sie sich aktuell im alleinigen Zentrum der Aufmerksamkeit befindet. Es gibt einige grundlegende Signale, die für jedes Alter und Geschlecht wirksam sind:

- eine zugewandte und „offene“ Körperhaltung
- das demonstrative Ausblenden von (ablenkenden) Außenreizen (auf die nicht reagiert wird)
- eine mittlere Intensität beim Blickkontakt (mit regulierenden Unterbrechungen)
- bestätigende Gestik und Mimik (das berühmte Kopfnicken)
- begleitende und bestärkende sprachliche Äußerungen (vom einfachen „hmm“ bis zur direkten Ermunterung, weiter zu sprechen oder mehr zu erzählen)

HM Sek I – Hinweise „Schülergespräch“

HS

- widerspiegelndes, fragendes Aufgreifen einzelner Äußerungen
 - zusammenfassende Wiedergabe bestimmter Inhalte (mit fragendem Unterton oder der expliziten Frage, ob das so richtig angekommen ist)
- *Lenkung auf Aussagen zu Befindlichkeiten und Gefühlen*
- In den hier beschriebenen Gesprächssituationen geht es häufig darum, die Schülerin/den Schüler in seinen Bedürfnissen und Motiven besser zu verstehen, also einen Blick in sein „Innenleben“ zu werfen. Nicht alle Schüler/innen sind aber in der Lage, offen und direkt über ihre Gefühlszustände zu sprechen.
- Eine Lenkung und Unterstützung kann folgendermaßen aussehen:
- Indem bestimmte Äußerungen der Schülerin/des Schülers gezielt beachtet und im Gespräch aufgegriffen werden, kann man erreichen, dass sich das Gespräch in diesen Punkten intensiviert. Das bestätigende Widerspiegeln (s. o.) wird somit ganz gezielt auf die inneren Zustände (Ängste, Hoffnungen, Wünsche) gerichtet, während Äußerlichkeiten oder die Beschreibung von Nebensächlichkeiten ohne solche „Verstärkung“ bleiben. Zusätzlich kann über das von der Schülerin/vom Schüler Gesagte versuchsweise auch ein Stück hinausgegangen werden, indem man die dahinter spürbaren Gefühle stellvertretend für die Schülerin/den Schüler in Worte fasst („Da hast du dir bestimmt ganz schön Sorgen um deine Mutter gemacht?“). Wichtig ist, dass solche Verbalisierungen vermuteter Gefühlszustände als Angebot, also in fragender Form, formuliert werden.
- Eine solche – schon ansatzweise therapeutische – Gesprächsstrategie darf natürlich nur unter günstigen (zeitlichen, räumlichen und emotionalen) Rahmenbedingungen zur Anwendung kommen. Für das Kind muss z. B. eindeutig die Botschaft im Raum stehen, dass alle Gefühle auch erlaubt und akzeptiert sind.
- Unbedingt ist auch der Versuchung zu widerstehen, offen gelegte belastende Gefühlszustände schnell durch Bagatellisierung und „billigen“ Trost („wird schon wieder werden“) klein zu machen. Wenn eine Schülerin/ein Schüler seine Nöte offenbart, hat er auch ein Recht darauf, dass man die (subjektive) Tragweite anerkennt.
- *Unterscheidung „Person“ und „Verhalten“/„Ich“-Botschaften*
- Eine Grundbotschaft für Kinder und Jugendliche sollte sein, dass sie als Personen respektiert und wertgeschätzt werden und sich Kritik und Veränderungswunsch auf konkrete Verhaltensweisen beziehen. Vermieden werden müssen daher im Gespräch alle Zuschreibungen von (dauerhaften) Eigenschaften und alle Verallgemeinerungen, die das – mit Sicherheit falsche – Bild entstehen ließen, es gäbe keine Unterschiede und Ausnahmen in dem kritischen Verhaltensbereich.
- Eine bewährte Methode, solche Zu- und Festschreibungen zu vermeiden, ist die Formulierung einer „Ich“-Botschaft. Also nicht: „Deine dauernde Aufsässigkeit ist nicht auszuhalten“, sondern: „Ich habe mich heute durch deine wiederholten Zwischenrufe sehr gestört gefühlt. Ich möchte, dass sich das morgen nicht wiederholt“.
- *Offene Fragen/„Warum“-Fragen*
- Leider entwickeln sich viele Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen sehr rasch zu Ausfragesituationen. Häufig ergibt sich dann der frustrierende Ablauf, dass die Fragen immer länger, die Antworten der jungen Menschen immer einsilbiger werden. Schnell entsteht dann die Einschätzung, dass die Schülerin/der Schüler „mauert“ und sich eigentlich nur dem Gespräch entziehen möchte.
- Oft tragen Erwachsene ungewollt zu dieser Entwicklung bei, indem sie „geschlossene“ Fragen stellen, also nur die Antwortalternativen „ja“ oder „nein“ zulassen („Ist Kevin dein einziger Freund in der Klasse?“). Offene Fragen oder die Aufforderung, zu einem bestimmten Punkt etwas zu erzählen bzw. die Meinung zu sagen, eignen sich viel eher als Gesprächsmotivatoren („Erzähl doch mal, mit wem du in der Freizeit zusammen bist“).
- Ein besonders wirkungsvoller „Gesprächskiller“ sind „Warum-Fragen“. Kinder und Jugendliche nach den Gründen für ihr Fehlverhalten zu fragen, ist in der Regel völlig sinnlos. Wenn sie tatsächlich in der Lage wären, solche inneren Beweggründe wahrzunehmen und zu nennen, könnten sie auf das problematische Verhalten – das ja in der Regel gerade der Ausdruck von unsortierten inneren Zuständen ist – oft auch gleich verzichten. Zwar liegt bei Jugendlichen grundsätzlich eine größere Fähigkeit zur Selbstreflexion vor, in der Regel wird man aber auch von ihnen auf die Frage nach dem Grund für ein Problemverhalten keine besonders hilfreiche Antwort bekommen. Nützlicher und erfolgversprechender kann es sein, mit der Schülerin/dem Schüler konkrete Zusammenhänge zwischen den Verhaltensweisen mehrerer Konfliktpartner aufzudröseln und der inneren Logik von Eskalationskreisläufen auf die Spur zu kommen.

→ *Metakommunikation (das Reden über den Gesprächsprozess selbst)*

Die Fähigkeit, den Verlauf und insbesondere Störungen des Gesprächsprozesses direkt zum Thema zu machen, stellt eine extrem nützliche Kompetenz dar. Dies setzt die Möglichkeit voraus, die eigene Aufmerksamkeit parallel auf den Inhalt des Gesprächs und auf die Besonderheiten des Verlaufs zu richten. Also z. B. zu bemerken, dass der Redefluss ins Stocken gekommen ist, man sich im Kreis dreht, man unsicher ist, ob das Gegenüber noch zuhören kann, usw. Solche Aspekte nicht nur wahrzunehmen, sondern auch als Rückmeldung ins Gespräch einzubringen, beinhaltet die Chance der Klärung und ermöglicht ganz häufig den Weg aus der Sackgasse heraus. Mit einem solchen Gesprächsverhalten zeigt man außerdem sehr eindrücklich, wie sehr man bei der Sache ist, welche Bedeutung man dem Gespräch beimisst und dass man bereit ist, sich selbst als Person (mit den eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen) einzubringen.

→ *Umgang mit emotionaler Erregung bei der Schülerin/ beim Schüler (2-Stufen-Technik)*

Gespräche in Konfliktsituationen leiden häufig darunter, dass die erwachsene Gesprächsperson zu einem Zeitpunkt steuern oder korrigieren möchte, zu dem die Schülerin/der Schüler für solche Botschaften noch gar nicht aufnahmefähig ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die Schülerin/der Schüler in einem emotionalen Erregungszustand befindet, weil er sich z. B. geärgert hat, sich ungerecht behandelt gefühlt hat o. ä. Selbst gut gemeinte pädagogische Botschaften prallen dann ab, die Schülerin/der Schüler erscheint unzugänglich, uneinsichtig, unfähig ihre/seine Perspektive zu erweitern, oder gar zu verändern. Was tun?

Im Prinzip ist es ganz einfach: Man sollte sich angewöhnen, die angestrebten pädagogischen Klärungen oder Interventionen immer als zweite Stufe anzusehen und eine erste Stufe vorzuschalten. Diese erste Stufe gehört grundsätzlich der Schülerin/dem Schüler. Ihr/ihm wird Gelegenheit gegeben, die aktuellen Befindlichkeiten loszuwerden, sich also zu beschweren, zu schimpfen, die eigenen emotionalen Verletzungen zu thematisieren oder was auch immer. Dieses „Raumlassen“ funktioniert allerdings nur, wenn zunächst auf Kritik, Korrektur und Relativierung verzichtet wird: Die Schülerin/der Schüler hat erst mal Recht – nicht unbedingt objektiv, aber emotional. Er hat jetzt gerade diese Gefühle – auch wenn diese auf einer noch so verzerrten Wahrnehmung beruhen sollten und man dies der Schülerin/dem Schüler auch schon so oft erklärt hat.

Statt von Anfang an um die Aufmerksamkeit der Schülerin/des Schülers zu kämpfen, sollte ihr/ihm erst das Gefühl gegeben werden, dass die angesprochenen Gefühle wahrgenommen und verstanden wurden (also z. B. bemerkt wurde, dass sie/er immer noch sehr wütend auf XY ist und die/der ja sowieso immer anfängt). Sobald die Schülerin/der Schüler die Gewissheit hat, dass diese Empfindungen nicht in Frage gestellt werden, dass nicht mehr darum gekämpft werden muss, sie zu Gehör zu bringen, verbessern sich ganz entscheidend die Voraussetzungen für die zweite Stufe des Gesprächs. Die Schülerin/der Schüler wird aufnahmefähig für die Botschaften des Gegenübers, ein echtes Gespräch kann entstehen.

→ *Lösungs- und Zukunftsorientierung*

Gespräche über kritische Situationen oder problematisches Verhalten sollten nie in der Vergangenheit oder bei der Beschreibung des Ist-Zustandes steckenbleiben. Auch bei „ausgewachsenen“ Problemlagen muss es ein Ziel für jedes Gespräch bleiben, einen Bezug zu einem Veränderungs- oder Lösungsschritt zu schaffen. Ein erster Einstieg in einen solchen Prozess könnte z. B. eine Beobachtungsaufgabe sein (bzgl. bestimmter Abläufe im Kontext des Verhaltensproblems), das Einholen von bestimmten Informationen oder die Einbeziehung weiterer wichtiger Personen in die Klärung.

Als Minimalziel für das Ende eines (schwierigen) Gesprächs kann gelten, dass es eine konkrete Vereinbarung über eine Fortsetzung gibt. Einen jungen Menschen in einer zugespitzten Belastungssituation ohne Aussicht auf einen „Hoffnungsschimmer“ zurückzulassen, ist weder pädagogisch noch menschlich zu vertreten. Eine solche Zuversicht bzgl. Veränderungsmöglichkeiten darf jedoch nicht mit einem „billigen“ Trost verwechselt werden.

→ *Die eigenen Grenzen achten*

Nicht jeder Gesprächsversuch läuft produktiv. Manche Schüler/innen sind zum Zeitpunkt des Gesprächs so stark in ihre „Problemrolle“ verstrickt, dass sie auch diese Situation dazu nutzen wollen, zu provozieren, zu beleidigen oder gar zu drohen. Wenn auch bisher im Mittelpunkt der Überlegungen stand, wie sich die Lehrkraft auf Besonderheiten der Schülerin/des Schülers möglichst gut einstellen kann, muss dieser Versuch natürlich nicht „grenzenlos“ stattfinden. Die Bemühungen um ein klärendes oder hilfreiches Gespräch sollte dort enden, wo die Schülerin/der Schüler – vielleicht auch nach einer ersten emotionalen Überreaktion (s. o.) – weder durch sachlich-deeskalierende Äußerun-

HM Sek I – Hinweise „Schülergespräch“

HS

gen noch durch Rückmeldungen (im Sinne einer Metakommunikation, s. o.) erreichbar ist.

Ein solcher gescheiterter Gesprächsversuch sollte mit einer klaren Grenzsetzung („So nicht“) und mit einem Hinweis auf den nächsten anstehenden Schritt enden. Je nach Konstellation könnten das z. B. ein weiterer Gesprächstermin, das Einschalten schulinterner Beratungsdienste, eine Kontaktaufnahme zu den Eltern oder anstehende disziplinarische Konsequenzen sein.

Abgrenzung von therapeutischen Gesprächen

Durch die hier zusammengestellten Hinweise soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass – so ganz nebenbei im pädagogischen Alltag – auch Gespräche mit therapeutischem Anspruch bzw. mit therapeutischer Wirkung geführt werden könnten. Auch wenn es immer wieder Situationen geben wird, in denen sich Kinder nach Gesprächen deutlich entlastet zeigen oder Perspektiven für eine Verhaltensveränderung entwickelt haben, gibt es einige eindeutige Unterschiede zu einem therapeutischen Setting im engeren Sinne.

Es ist ein Bestandteil der pädagogischen Verantwortung, diese Grenzen zu kennen und sie auch zu respektieren:

- Zwischen pädagogischem Auftrag und einer therapeutischen Rolle gibt es klare Unterscheidungslinien. Während man sich in der therapeutischen Arbeit ganz auf die individuellen Veränderungsziele konzentrieren kann und dabei ganz bewusst einen „therapeutischen Schonraum“ mit besonderen Regeln und Freiheiten schafft, spielt sich die pädagogische Arbeit in der Realsituation mit all den zugehörigen komplexen Anforderungen, Rollenerwartungen und Verantwortungsbereichen ab. Da eine Lehrkraft immer auch die Gruppe als Ganzes im Blick haben muss, verbietet sich aus mehreren Gründen ein Wechsel in die Therapeutenrolle.

- In therapeutischen Kontakten mit Kindern geht es nicht nur um das aktuelle Verhalten der Schüler/innen, sondern um ihre psychische und emotionale Befindlichkeit insgesamt. Dabei kann es z. B. bedeutsam sein, Kontakt zu weit zurückliegenden Erlebnissen aufzunehmen und frühere Belastungs- und Konfliktsituationen noch einmal zu aktualisieren. In einem rein pädagogischen Setting verbieten sich dagegen alle Interventionen, die gezielt auf die Intensivierung solcher früheren emotionalen Erfahrungen und Zustände hinwirken.

- Psychotherapeutische Arbeit (im engeren Sinne) ist formal mit einer medizinischen Behandlung zu vergleichen. Diese ist daher an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden. Dazu gehört der Nachweis allgemein anerkannter fachlicher Qualifikationen, die berufsrechtliche Absicherung, die eindeutige rechtliche Klärung der Auftragslage mit den Sorgeberechtigten und ein geeigneter institutioneller Rahmen.

Während für die Lehrkraft die Abgrenzung von der Therapeutenrolle in der Regel klar und selbstverständlich sein wird, gibt es bzgl. schulinterner Fachdienste eher einen fließenden Übergang. Sowohl in der Einzelberatung als auch in sozialen Trainingsprogrammen werden sicher auch sehr persönliche Bereiche zum Thema und es werden systematisch pädagogisch-therapeutische Methoden angewendet. Die dort tätigen – meist sozialpädagogischen – Fachkräfte haben in der Regel einen eigenen fachlichen Rahmen, in dem sie ihr Handeln reflektieren können und Supervision erhalten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Selbst wenn man als Lehrkraft im Laufe der Zeit einiges Geschick in der Gesprächsführung mit Kindern entwickeln sollte, ist die Wahrung der Grenzen in Richtung therapeutischer Beeinflussung wichtig und notwendig. Die Hinweise zu pädagogischen Interventionen **HI** enthalten weitere Ausführungen zu diesen Abgrenzungsfragen.

Eltern sind wichtige Partner der Schule und sowohl im Alltag als auch in rechtlicher Hinsicht ein Teil des „Systems Schule“. Gleichzeitig verändert sich mit dem Eintritt der Kinder in den Sekundarschulbereich aber auch etwas Wesentliches. Die Erwartungen und Anforderungen in Richtung Autonomie steigen deutlich an. Die Schule wird weit stärker als im Grundschulalter als „eigener Lebensbereich“ der Kinder und Jugendlichen gesehen. Damit ist im Allgemeinen auch die Erwartung verbunden, dass die Alltagsprobleme dort auch vor Ort und selbständig – also zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften – geklärt und gelöst werden.

Für das hier relevante Thema der Verhaltensauffälligkeiten stellt sich damit die Grundsatzfrage, wann die Schwelle des Alltäglichen überschritten ist und die Eltern in die Klärung und Lösung von Verhaltensproblemen miteinbezogen werden sollten.

Darauf kann es natürlich keine allgemeingültige Antwort geben. Viel wird davon abhängen, um welche Alters- bzw. Klassenstufe, welche Problematik und welche Beziehungskonstellation (Lehrer/in – Schüler/in bzw. Lehrer/in – Eltern) es geht und welche Geschichte von – mehr oder weniger erfolglosen – Lösungsversuchen es bereits gibt.

In den Herner Materialien wird der Einbeziehung der Eltern ein hoher Stellenwert eingeräumt: Eltern werden als wichtige Informationsquelle bzgl. der Ursachenerforschung, als Partner bei der Entwicklung von Lösungsstrategien und als wichtige Ressourcen bei der Ausgestaltung von Interventionsplänen gesehen. Dazu kommt die rechtliche Situation. Je stärker man Schüler/innen und ihr Verhalten zum Gegenstand systematischer Analyse und Beeinflussung macht (vgl. HI), desto besser ist man beraten, wenn dies mit Wissen und in Abstimmung mit den Sorgeberechtigten erfolgt. Spätestens die Einbeziehung externer Fachdienste setzt das Einverständnis – noch besser – das aktive Mitwirken der Sorgeberechtigten voraus.

Eine aktive Förderung von Elternkontakten im schulischen Alltag kann wesentlich dazu beitragen, dass sich vertrauensvolle Beziehungen entwickeln und vor diesem Hintergrund auch das Ansprechen von Verhaltensproblemen einer Schülerin/eines Schülers einfacher ist. Aber auch ohne solche wünschenswerten Vorbedingungen ist es manchmal einfach unvermeidbar, die wahrgenommenen Probleme zum Thema zu machen. Dabei sollten die Verhaltensauffälligkeiten sachlich und zunächst ohne weitergehende Interpretationen dargestellt werden. Es sollte deutlich werden, weshalb der gegenwärtige Zustand nicht akzeptabel ist und dass eine Veränderung auch im Interesse der Schülerin/des

Schülers selbst liegt. Das Elterngespräch sollte außer der Information über die Problemlage *immer* auch die Einladung zu gemeinsamen Zielsetzungen und Veränderungsbemühungen beinhalten.

Einige grundsätzliche Fragen stellen sich bei jeder Verhaltensauffälligkeit und sollten bei einem ersten Gespräch mit Eltern angesprochen werden:

- Haben die Eltern dieses Verhaltensproblem selber wahrgenommen? Seit wann? Wurden in der Grundschule ähnliche Dinge beobachtet?
- Tritt das Verhalten aktuell auch in der Familie oder in anderen Kontakten mit Gleichaltrigen auf?
- Bewerten die Eltern dieses Verhalten selbst als belastend oder für die Entwicklung der Schülerin/des Schülers problematisch?
- Haben die Eltern selbst Vermutungen über die möglichen Gründe für das Verhalten? Gab oder gibt es mögliche Belastungen oder Auslöser?
- Wie haben die Eltern bisher auf dieses Verhalten reagiert? Haben sie dabei gute Erfahrungen gemacht?
- Haben die Eltern schon mit Fachleuten über das Problem gesprochen? Wurde etwas vorgeschlagen oder unternommen?

Vor dem Hintergrund solcher Informationen lassen sich bestimmte Auffälligkeiten nicht nur besser einordnen, sondern es können sich schon erste Ideen für schulische oder familiäre Lösungsstrategien und/oder notwendige weitere Klärungs- oder Unterstützungsmaßnahmen ergeben.

Die Erfahrung zeigt, dass es trotz intensiver Bemühungen nicht gelingt, zu allen Eltern eine offene und kooperative Beziehung aufzubauen. Immer wieder entsteht der Eindruck, dass einige Eltern sich sehr „bedeckt“ halten, die Kontakte auf ein Minimum beschränken oder sich gar regelrecht „abschotten“. Andere Eltern treten dagegen in anlassbezogenen Gesprächen eher fordernd konfrontativ auf und reagieren auf Ansprache abwehrend bis aggressiv.

In beiden typischen Konstellationen können verschiedene Gründe für die erschwerten Kontaktvoraussetzungen vorliegen, wobei natürlich das eigene Kommunikationsverhalten immer kritisch mitreflektiert werden muss:

- *Soziale Unsicherheit*
Soziale Ängste oder fehlende Erfahrung im Umgang mit Vertreter(inne)n „offizieller“ Institutionen können dazu führen, dass Gespräche mit der Schule eher gemieden werden oder eine „offensive“ Gesprächshaltung gezeigt wird. Dabei spielen durch-

HM Sek I – Hinweise „Elterngespräch“

HE

aus nicht selten noch unverarbeitete eigene (negative) Erfahrungen aus der Schulzeit eine Rolle.

- *Gefühle der Unzulänglichkeit*
Viele Eltern zweifeln an ihren Fähigkeiten, fühlen sich anderen unterlegen und scheuen aus diesem Grund den Kontakt. Sie befürchten, dass sie bei intensiveren Begegnungen insbesondere mit einer „weiterführenden“ Schule mit ihren (vermeintlichen) Schwächen konfrontiert werden könnten. Betroffene Eltern sind sich in der Regel auch der Einschränkungen in ihren Lebensbedingungen bewusst. Sie befürchten, dass z. B. eigene Defizite in der Schulbildung oder im sprachlichen Ausdruck, aber auch die Folgen wirtschaftlicher Notlagen (z. B. im äußeren Erscheinungsbild) dazu führen, dass sie auf abwertende Reaktionen stoßen.
- *Erzieherische Probleme, Zweifel oder Unsicherheiten*
Gerade in der hier diskutierten Altersspanne nehmen die innerfamiliären Konflikte an Häufigkeit und Intensität stark zu. Kaum einem Elternteil eines pubertierenden Jugendlichen bleiben Zweifel an der eigenen Erziehungskompetenz erspart. Kommen dann negative Rückmeldungen von außen dazu, entstehen leicht Überforderungsreaktionen in Form von Resignation oder Angriff bzw. Schuldzuweisung. Es soll auch nicht verschwiegen werden, dass viele Eltern sich – vielleicht auch manchmal aus Bequemlichkeit – sehr früh aus einer verantwortlichen Erziehungsrolle zurückziehen; dabei kommt es dann entweder zu unrealistischen Autonomie-Anforderungen an die jungen Menschen („Die sind doch alt genug!“) oder zu einer – manchmal auch sehr fordernden – Weitergabe der Verantwortung an den schulischen Bereich („Sie sind doch der Pädagoge!“).
- *Infragestellen von Autoritäten*
Ohne Zweifel ist der Lehrerberuf auch dadurch schwieriger geworden, dass die Anerkennung einer entsprechenden Autoritätsrolle auch bei vielen Eltern immer weniger selbstverständlich ist. So ist immer wieder eine Grundhaltung nach dem Motto: „Wir lassen uns nichts gefallen!“ zu beobachten. Vor diesem Hintergrund wird jede Kritik am Verhalten der Schülerin/des Schülers als Aufforderung zu einem bedingungslosen Kampf „Familie gegen Schule“ missverstanden.
- *Auswirkungen von Migrationshintergrund*
Eltern mit Migrationshintergrund sind häufig mit den Zielen und Methoden der deutschen schulischen Bildung und Erziehung nicht vertraut. Aufgrund eigener sprachlicher Defizite oder fehlender

Erfahrungen fühlen sie sich in der Begegnung mit den Lehrkräften oder internen Beratungskräften unterlegen und ausgeliefert. Gelegentlich vermuten sie vielleicht auch eine systematische Beeinflussung ihrer Kinder, die sich gegen eigene kulturelle oder religiöse Werte richten könnte. Manche Eltern bezweifeln, dass Lern- und Verhaltensprobleme mit dem Ziel angesprochen werden, dass dem Kind geeignete Unterstützung zuteil wird. Stattdessen befürchten sie eher Diskriminierung und Ausgrenzung.

- *Etwas „verstecken“ wollen*
Viele Familien – das betrifft oft auch die Kinder und Jugendlichen – stehen unter dem Druck, bestimmte familiäre Gegebenheiten nicht nach außen dringen zu lassen. Solche „Familiengeheimnisse“ (z. B. Suchtprobleme, Straffälligkeit, Gewalt, Missbrauch, extreme Armut) verhindern oft für lange Zeit die Kooperation und die Offenlegung eines Hilfebedarfs – aus Angst vor den Folgen. Manchmal ist diese Sorge aus Sicht der Eltern natürlich auch berechtigt, weil auf Gefährdungen des Kindeswohls – durch Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung) auch reagiert werden muss.

Das Ansprechen von Verhaltensproblemen einer Schülerin/eines Schülers ist natürlich vor solchen Hintergründen wesentlich schwieriger als bei einem entspannten und offenen Elternkontakt. Es besteht das Risiko, dass der Hinweis auf ein „Problem“ die unsichere Beziehungsbasis weiter schwächt. Da aber gleichzeitig die o. g. Faktoren oft auch für die Kinder und Jugendlichen belastend sind, muss davon ausgegangen werden, dass das Risiko für Verhaltensprobleme hier besonders hoch ist, auch wenn damit die beschriebenen Schwierigkeiten noch nicht gelöst sind. Es kann für den persönlichen Umgang mit solchen ungünstigen Gesprächsvoraussetzungen hilfreich und emotional entlastend sein, wenn man sich dieser Umstände bewusst ist. Für die Entwicklung von geeigneten Gesprächsstrategien ist dieses Wissen sehr nützlich.

Im Folgenden sollen einige Kommunikationsregeln aufgeführt werden, die sich auch unter schwierigen Gesprächsvoraussetzungen bewährt haben. Der Rückgriff auf diese Grundregeln erhöht zumindest die Chancen, bei den Eltern auf ein „offenes Ohr“ zu treffen und ihre Kooperationsbereitschaft zu erhöhen. Fortbildungsangebote zur Einübung von Gesprächsführung in kritischen Situationen können dadurch natürlich nicht ersetzt werden.

- *Kontaktaufnahme nicht nur bei kritischen Anlässen*
Wenn Eltern eine Ansprache durch Lehrkräfte nur mit einer negativen Botschaft verbinden, wird eine

solche Situation schon im Vorhinein als emotional vorbelastet erlebt und möglichst vermieden. Eltern sind eher zu einem Gespräch über Schwierigkeiten bereit, wenn sie Erfahrungen mit positiven Gesprächsanlässen gemacht haben oder doch zumindest spüren, dass der Blick für die unbelasteten und positiven Seiten des Kindes nicht verloren gegangen ist.

→ *Gemeinsames Interesse betonen*

Fast alle Eltern – auch diejenigen, die in schwierigen Lebensumständen leben – haben ein grundsätzliches Interesse am Wohlergehen und an der langfristig positiven Entwicklung ihrer Kinder. Das Wahrnehmen und Hervorheben dieses gemeinsamen Ziels ist als Grundlage für die Zusammenarbeit daher wesentlich. Die Erarbeitung von kollektiv getragenen und konkret ausformulierten Zielen kann eine gute Grundlage für gemeinsame Anstrengungen sein.

→ *Unterstützung der Schülerin/des Schülers als Ziel*

Im Gespräch sollte deutlich werden, dass Verhaltensweisen, die als störend oder gar gefährdend erlebt werden, als Signal für eine „Belastungssituation“ oder ein „Entwicklungsrisiko“ bei der Schülerin/beim Schüler gesehen werden. Als Ziel muss immer die notwendige Unterstützung der Schülerin/des Schülers gesehen werden, damit diese/r ohne das auffällige Verhalten ihre/seine Probleme lösen und die gesteckten Ziele erreichen kann. Eltern lassen sich eher auf Gespräche ein, in der die Perspektive und Interessen des eigenen Kindes im Mittelpunkt stehen.

→ *Das Gefühl der Isolation nehmen/Bezug zur familiären Lebenswirklichkeit*

Viele Eltern leiden besonders unter dem Gefühl, dass bestimmte Probleme nur bei ihrem Kind oder nur in ihrer Familie auftreten oder nur dort gesehen werden. Es wird daher als erleichternd erlebt, wenn im Gespräch deutlich vermittelt werden kann, dass viele andere von ähnlichen Schwierigkeiten betroffen sind und keineswegs ein isoliertes „Versagen“ des Kindes/des Jugendlichen oder der Familie vorliegt.

Um diese Haltung glaubwürdig vertreten zu können, ist ein enger Bezug zur der Lebenswirklichkeit notwendig, von der das typische Familienleben aktuell bestimmt wird. In diesem Sinne kann es sich z. B. keine Lehrkraft mehr leisten, die enorme Bedeutung und das Konfliktpotential zu ignorieren, die mit den internetbezogenen sozialen Netzwerken (z. B. SchülerVZ, Facebook) und den Online-Rollenspielen verbunden sind.

→ *Stärken und Kompetenzen bei der Schülerin/beim Schüler und bei den Eltern ansprechen (Ressourcenorientierung)*

Fast jede(r), der/die sich oder seine Familie kritisiert oder angegriffen fühlt, hat die Tendenz zur Verteidigung: Man macht „dicht“ oder geht in den Gegenangriff. Es ist daher sinnvoll, vor dem Ansprechen eventueller kritischer Punkte positive Bereiche anzusprechen (Fortschritte, Bemühungen, positive Beiträge) und nach Möglichkeiten zu suchen, diese Stärken (beim Kind/Jugendlichen und bei den Eltern) auch zur Lösung des aktuellen Problems zu nutzen. Eltern nehmen z. B. gerne zur Kenntnis, dass man sie als Expert(inn)en für das eigene Kind anspricht bzw. behandelt oder dass es Bereiche im schulischen Alltag der Schülerin/des Schülers gibt, auf die Kind und Eltern sogar stolz sein können.

→ *Raum für die Perspektiven und Emotionen der Eltern lassen*

Wenn ein Kind/ein Jugendlicher in der Schule Schwierigkeiten hat oder macht, lässt das in der Regel auch die Eltern nicht unbeteiligt. Dabei ist es „menschlich“, auch zur eigenen Entlastung nach Schuld und Verantwortung bei anderen zu suchen. In jedem Gespräch sollten daher die Eltern die Möglichkeit haben, ihre subjektive Sicht darzustellen. Auch wenn man diese Sichtweise nicht teilt, ist es möglich und sinnvoll, den Gesprächspartner(inne)n die Sicherheit zu geben, dass man Ihre Gedanken und Gefühle verstanden hat. Bekommen Eltern dies durch entsprechende Rückmeldungen bestätigt („Ich habe verstanden, wie sich die Sache für Sie darstellt, nämlich ...“), erhöht sich ihre Bereitschaft, sich auch auf andere Perspektiven einzulassen.

→ *Zwischenziele mit überschaubaren Schritten anstreben*

Auch Eltern müssen dort „abgeholt“ werden, wo sie im Moment stehen. Nur dann ist ein gemeinsamer Prozess der Weiterentwicklung möglich. Anforderungen und Ziele, die für die Eltern unerreichbar fern erscheinen, schrecken eher ab und demotivieren. Das Vereinbaren von ersten Schritten und Zwischenzielen ist daher eine gute Voraussetzung für einen gemeinsamen Weg. Oft ist es dabei nützlich, solche Absprachen auch schriftlich zu fixieren, um ihnen damit eine höhere Verbindlichkeit zu geben.

→ *Ideen für konkrete Entlastung und Unterstützung entwickeln*

Eltern stecken häufig in einem ganzen Wust von alltäglichen Belastungen und Problemen. Viele Probleme sind ganz praktischer Art und haben etwas mit der Organisation des Familienalltags zu

HM Sek I – Hinweise „Elterngespräch“

HE

tun. Das Anbieten einer gemeinsamen Lösungssuche – vielleicht unter Einbeziehung anderer Stellen – kann ein wichtiger Faktor bei der Vertrauensbildung sein. Wenn auf einem solchen Weg der „Stresspegel“ eines Familiensystems herabgesetzt werden kann, kommt das mit Sicherheit auch den Kindern und ihrem schulischen Verhalten zu Gute.

- *Interkulturelle Offenheit/Kompetenz zeigen*
Eltern aus anderen Kulturkreisen wissen es zu schätzen, wenn sie in der Schule auf Gesprächspartner/innen treffen, die Vorinformationen zum eigenen geografischen, kulturellen oder religiösen Hintergrund haben. Wenn bei Problemen der sprachlichen Verständigung (meist ist nur ein Elternteil davon betroffen) die Möglichkeit einer herkunftssprachlichen Gesprächs-Unterstützung (durch eine vorhandene Lehrkraft oder eine/n Dolmetscher/in) besteht, kann das sehr positive Auswirkungen auf die Kooperation haben. Als Mindestvoraussetzung kann eine offene und interessierte Grundhaltung gegenüber den erzieherischen und kulturellen Rahmen der Familie gelten. Sich die – auch kulturell – geprägten Erklärungsansätze und Zielvorstellungen schildern zu lassen, muss keineswegs zu einer „Beliebigkeit“ oder einem „Verzicht“ bzgl. der eigenen und schulischen Normen und Regeln führen. Im Gegenteil: Gerade die Kenntnis des Begründungs- und Wertesystems der Familie schafft die Grundlage für Anknüpfungspunkte, an denen gemeinsame Ziele festgemacht werden können. Dort, wo es Unvereinbarkeiten gibt (z. B. beim Thema „Gewalt in der Erziehung“), ist das Einnehmen einer klaren Haltung und der Hinweis auf eventuelle Konsequenzen letztlich auch ein Ausdruck von Respekt (weil man der/dem Gesprächspartner/in zutraut, auch mit einer klaren Botschaft umgehen zu können).
- *„Eltern ernst nehmen“ kann auch heißen, ihre Überforderung und ihren Unterstützungsbedarf zu sehen*
Gelegentlich spürt man im Umgang mit Eltern, dass sich diese in einer Ausnahmesituation oder in einer

chronischen Überforderungslage befinden und keine Ressourcen mehr für eine Unterstützung des Kindes zur Verfügung stehen. Diese Wahrnehmung klar anzusprechen und auf die Notwendigkeit hinzuweisen, rasch Hilfe von außen anzunehmen, gehört auch zu einem verantwortlichen Umgang mit Eltern. Im Extremfall kann das auch bedeuten, dass man den Eltern erklären muss, warum man auch gegen ihren Wunsch andere Stellen einbeziehen muss und wird.

Vor besonders schwierigen Gesprächssituationen – wie insbesondere beim letzten Punkt – sollte die Unterstützung des Kollegiums und eventuell verfügbarer schulinterner Beratungskräfte und bei Bedarf auch externe Beratung eingeholt werden. In einem solchen Setting kann auch gemeinsam überlegt werden, unter welchen Rahmenbedingungen (Zeit und Ort) das Gespräch am besten stattfinden kann und wer an diesem Gespräch teilnehmen sollte.

Nützlich ist es, verschiedene Gesprächsverläufe – vielleicht auch mit verteilten Rollen – einmal durchzuspielen und sich vorher klarzumachen, welche Vereinbarung man eigentlich anstrebt und wie die Reaktion auf ein Nichterreichen dieses Ziels aussehen könnte. Sollte es Hinweise auf eine Gefährdungssituation des Kindes/des Jugendlichen geben, sollte vorher klar sein, wie man mit diesem Aspekt umgeht, falls eine Kooperation nicht zu erreichen ist (vgl. Arbeitshilfe Kinderschutz).

Zum Schluss ein kurzer Hinweis auf die Bogen **VL** und **VE**: sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Eltern beinhalten diese die Möglichkeit der Reflexion eigener emotionaler Anteile an der aufgetretenen Problemsituation. Während ein Hinterfragen der persönlichen Aspekte im beruflichen Kontext für Lehrkräfte sicher nicht ganz fremd ist, erfordert das entsprechende Angebot an die Eltern sicher ein wenig Experimentierbereitschaft und Mut. Eine Nutzung dieses Angebotes könnte auf beiden Seiten dazu beitragen, dass die in diesen Hinweisen angestrebten Ziele für Elterngespräche mit etwas höherer Wahrscheinlichkeit erreicht werden.

Warum wird der Team-Begriff eingeführt?

Der „Team“-Begriff wird in diesen Materialien ganz bewusst benutzt – in Abgrenzung zu dem traditionellen Begriff „Kollegium“. Damit soll eine Entwicklung sowohl aufgegriffen als auch weiter gefördert werden, die seit geraumer Zeit den schulischen Bereich erfasst hat: die „Teamkultur“.

Inzwischen hat sich fast flächendeckend Arbeiten in unterschiedlich großen und unterschiedlich stabilen Teameinheiten als selbstverständliche Arbeitsform zwischen den traditionellen Größen „Schulleitung“, „Kollegium“ und „einzelne Lehrkraft“ etabliert. Verstärkt wird diese Tendenz dort, wo im Rahmen von Ganztagsangeboten Fachkräfte anderer Professionen hinzugekommen sind und über ein rein additives Nachmittagsangebot hinaus eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen Beteiligten des Ganztags aufgebaut wurde. Dabei lässt sich häufig folgende Regel beobachten: Das Teamsetting ist umso selbstverständlicher, je stärker es um organisatorische und konzeptionelle Aufgabenstellungen geht. Die Schwelle zur Teamarbeit ist noch umso höher, je mehr die unmittelbare Unterrichtssituation und damit die Interaktion zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften im Fokus stehen.

Genau an diesem Punkt wird der Kern dieser Materialien berührt: Gerade im Umgang mit schwierigen pädagogischen Herausforderungen – wie den Verhaltensauffälligkeiten – erscheint es sinnvoll und notwendig, die Potentiale einer engen kollegialen Zusammenarbeit systematischer als „üblich“ zu nutzen.

Als Team wird auch in diesem Kontext nicht das Kollegium insgesamt verstanden, sondern eine kleine Gruppe von Lehrkräften und ggf. anderen pädagogischen Fachkräften, die entweder direkt von dem Problemverhalten betroffen ist oder zu den Personen gehören, die für Analyse und/oder für die Lösung von Verhaltensproblemen besonders geeignet erscheinen. Es wird empfohlen, den Prozess der Anwendung der Herner Materialien jeweils von einem solchen Team aus drei bis fünf Personen begleiten zu lassen.

Es wird vorgeschlagen, sich in diesem Team regelmäßig zu kurzen, aber klar definierten Besprechungen zu treffen. Erfahrungsgemäß ist ein strukturierter Kurzaustausch von wenigen Minuten produktiver und damit zeitsparender als eine Reihe von zufälligen „Tür- und-Angel-Gesprächen“, bei denen Zielsetzung, Ergebnis und Dokumentation fehlen.

Welche Vorteile beinhaltet ein teambezogenes Vorgehen?

- In der überwiegenden Zahl von Fällen ist sowieso mehr als eine Person von den Verhaltensproblemen direkt betroffen. Es ergibt sich also ein unmittelbarer Nutzen aus dem gemeinsamen Vorgehen.
- In der Phase der Wahrnehmung und Analyse der Verhaltensprobleme können Beobachtungen aus verschiedenen Situationen verglichen werden und daraus Hypothesen abgeleitet werden, welches die entscheidenden Wirkfaktoren sein könnten.
- Dabei ergibt sich vor allem die Chance, subjektive Empfindungen und Bewertungen durch eine Perspektiverweiterung zu relativieren und den „Eigenanteilen“ an der schwierigen Interaktion mit der Schülerin/dem Schüler auf die Spur zu kommen.
- Im Bereich der pädagogischen Interventionen können Ideen besser im Team gesammelt werden. Für den Erfolg von Maßnahmen kann es ganz entscheidend sein, wenn diese von möglichst allen Beteiligten mitgetragen und aktiv umgesetzt werden.
- Ein Team bietet die Chance zur Arbeitsteilung bzw. zur Spezialisierung: So kann im Einzelfall überlegt werden, welche Person die besten persönlichen oder fachlichen Voraussetzungen mitbringt, um z. B. mit der Schülerin/dem Schüler oder mit den Eltern zu sprechen oder den Kontakt zu einer Fachinstitution herzustellen.

Optimal wäre es, wenn jeder Einzelschritt in der Systematik der Herner Materialien von dem zuständigen Klein-Team gemeinsam ausgewertet werden könnte. Damit wäre eine große Handlungssicherheit für die jeweils nächsten Entscheidungen zu erreichen.

Wie baut man geeignete Team-Strukturen auf?

Produktive Teamarbeit ist nicht selbstverständlich und entsprechende Rahmenbedingungen fallen sicher nicht vom Himmel. Ein entscheidender Faktor ist Grundstimmung aus kollegialer Solidarität und kollegialem Vertrauen, die eine gegenseitige Offenheit auch in kritischen Bereichen ermöglicht. Diese Basis ist in realen Schulen sehr unterschiedlich weit entwickelt. Was kann man tun? Hierzu einige Anregungen, die nicht den Anspruch erheben, aus jedem in chronischen Konflikten gefangenem Kollegium ein Vorzeige-Team zu machen.

HM Sek I – Hinweise Team „Lehrkräfte/andere päd. Fachkräfte“



- *Klein anfangen und als Modell wirken*
Sich bei nächster Gelegenheit ein oder zwei vertraute Mitstreiter/innen zu suchen und zu einem „Spontan-Team“ zusammenzufügen. Dies kann – bei gutem Verlauf – ansteckend wirken.
- *Die Herner Materialien nutzen*
Der Einstieg in die Auseinandersetzung mit diesen Materialien kann ein guter Ausgangspunkt für die Erprobung einer systematischen Teamarbeit in diesem Bereich sein.
- *Unterstützung und Beratung nutzen*
Interne Beratungsdienste in der Schule und schulpsychologische Dienste sind als Unterstützungsstrukturen gut nutzbar. In allen Beratungseinrichtungen ist Teamarbeit ein vertrautes Arbeitsmedium, so dass Erfahrungen weitergegeben werden können.
- *Entsprechende Fortbildungen fordern und nutzen*
Das Arbeiten im Team und die dabei nützlichen Methoden und Regeln können selbst zum Inhalt von Fortbildungen gemacht werden. Die dort gewonnenen Erkenntnisse können dann sofort praktisch umgesetzt werden.
- *Die Schulleitung gewinnen/Teamarbeit als Teil des Schulprofils verankern*
Man muss nicht alles alleine machen. Es ist nützlich, im System Schule Strukturen zu schaffen, die das Prinzip der Teamarbeit festschreiben.

Einige nützliche **Grundregeln** für die im Rahmen der Herner Materialien gemeinte Teamarbeit sollen auch hier schon kurz genannt werden:

- Bzgl. persönlicher gegenseitiger Rückmeldungen sollte nichts überstürzt werden. Vertrauen und Sicherheit in einer Gruppe muss wachsen. Niemand möchte in der ersten Sitzung auf dem „heißen Stuhl“ landen und hören, was er „sowieso schon immer falsch gemacht hat“.
- Es ist sinnvoll, für die Teamarbeit ein paar allgemeine Regeln zu vereinbaren: Sind wirklich alle Beteiligten auch an persönlichem Feedback interessiert? Gibt es gemeinsame Vorstellungen darüber, wie mit den besprochenen Inhalten gegenüber Außenstehenden umgegangen wird? Wie kann sichergestellt werden, dass persönliche Grenzen respektiert werden?
- Insbesondere wenn die Teamgruppe ein wenig größer wird oder es die ersten Irritationen gegeben hat, sollte jemand bestimmt werden, der/die Verantwortung für die Rahmenbedingungen (Zeit, Themen) und die Einhaltung der Teamregeln übernimmt. Optimaler Weise sollte diese Rolle rotieren, so dass niemand zum „Ober-Teamer“ wird.

Wie schon an anderer Stelle angedeutet, wird im Rahmen dieser Materialien zwischen (schul-)internen Beratungsdiensten und externen Fachdiensten unterschieden. Diese Differenzierung ist deshalb von so grundsätzlicher Bedeutung, weil sich daraus entscheidende Konsequenzen für die Einbeziehung solcher Dienste bzw. Fachkräfte für den Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen und damit auch für die hier beschriebenen Abläufe ergeben.

Innerhalb des Systems Schule haben wir es mit drei unterscheidbaren Beratungssettings zu tun:

- Zunächst gehört die Beratung für Schüler/innen und Eltern zusammen mit dem Unterrichten, Erziehen und Beurteilen zu den grundsätzlichen Aufgaben von allen Lehrkräften,
- einzelne Lehrkräfte wurden (und werden) im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen zu „Beratungslehrer(inne)n“ weitergebildet,
- durch spezialisierte Beratungsfachkräfte aus den Berufsfeldern Sozialarbeit und Sozialpädagogik ist in vielen Schulen – insbesondere in größeren und sozial belasteten Schuleinheiten – auch professionelle Beratungskompetenz vor Ort vertreten.

Bzgl. der Ausstattung mit und der Arbeitsweise von schulinternen Beratungsdiensten zeigt sich ein sehr heterogenes Bild; dem muss auch diese Arbeitshilfe gerecht werden. Wie schon das Ablaufschema deutlich macht, ist die Einbeziehung interner Unterstützungsressourcen grundsätzlich in jeder Phase des Ablaufs denkbar (s.a. **PB**). Entscheidend ist allerdings, dass es um Einbeziehung und Kooperation gehen muss, nicht um „Weg-Delegation“ des Problems an einen Beratungsdienst.

Je nach der Ausgestaltung und Aufgabenzuschreibung vor Ort wäre es also denkbar, dass die gesamten hier vorgeschlagenen Materialien bereits in Kooperation mit solchen „Spezialkräften“ angewendet werden – mit ganz verschiedenen denkbaren Verantwortungsaufteilungen. Genauso kann es aber – aufgrund von konzeptionellen oder organisatorischen Rahmenbedingungen – sinnvoll sein, die Vorklärung bzw. die ersten Schüler- und Elternkontakte zunächst in der Hand der für die Schülerin/den Schüler zuständigen Lehrkräfte zu lassen, um die internen Beratungsdienste z. B. erst in der Interventionsphase ins Spiel zu bringen oder ihnen die Kontaktaufnahme zu externen Fachkräften zu überlassen.

Die Herner Materialien nehmen zu diesen Varianten sozusagen eine neutrale Haltung ein: so ist es einerseits möglich, auf allen Bogen zu vermerken, wer als Vertreter/in der Schule anwesend/zuständig ist (das kön-

nen Lehrkräfte und/oder Beratungskräfte sein). Auf der anderen Seite können Absprachen mit internen Beratungs-Fachkräften auf dem Protokollbogen **PF** genauso festgehalten werden, wie dies bei externen Diensten vorgesehen ist.

Im Folgenden sollen als Entscheidungshilfe dazu noch einige Überlegungen angestellt werden:

Was spricht für eine Konzentration der Verantwortung bei der zuständigen Lehrkraft?

Wenn die zuständige Lehrkraft (als Fachlehrer/in sicher in Abstimmung mit der/dem Klassenlehrer/in) die Klärung und Lösung eines Verhaltensproblems zunächst zu seiner Aufgabe macht, betont sie damit ihre Zuständigkeit auch über die Stoffvermittlung im Unterricht hinaus. So wird deutlich, dass auch die sozialen und emotionalen Rahmenbedingungen Teile des Unterrichtsprozesses darstellen und damit auch dessen Störungen und die darauf bezogenen Lösungsversuche.

Wenn es einer Lehrkraft gelingt, ein Verhaltensproblem unter angemessener Einbeziehung von Schüler/in und Eltern in eigener Verantwortung – möglichst unterstützt durch ein Team aus Kolleginnen und Kollegen – zu klären, wird dies ihrer Autorität gegenüber der Schülerschaft und den Eltern sicher nützen.

Gleichzeitig gehört es sicher auch zu den Stärken des pädagogischen Handelns, sich eigener Anteile bei der Problemsituation und Grenzen bei den Handlungsmöglichkeiten bewusst zu sein. Die Herner Materialien beinhalten dazu auch ein Angebot zur Selbstreflexion (**VL**).

Was spricht für eine frühe Einbeziehung interner Beratungsdienste?

Lehrkräfte mit besonderen Beratungsaufgaben oder Schulsozialarbeiter/innen und Sozialpädagog(inn)en haben den Vorteil, einerseits ein Teil des Systems Schule zu sein, andererseits in Bezug auf den konkreten Problemfall nicht unmittelbar beteiligt zu sein, also eine „Außenperspektive“ einbringen zu können. Damit ist nicht nur die Chance verbunden, die Situation mit einer gewissen Neutralität und einer größeren emotionalen Nüchternheit analysieren zu können, sondern auch eine gute Grundlage für eine Vermittlungsposition. Sowohl gegenüber der Schülerin/dem Schüler als auch gegenüber anderen schulischen Konfliktpartner(inne)n und Eltern kann aus dieser Position anders und „freier“ agiert werden, als dies für die unmittelbar betroffenen Lehrkräfte möglich wäre.

Schulische Beratungskräfte haben also insgesamt eine größere Chance, nicht als „parteilich“ wahrgenommen zu werden. Es sollte allerdings bewusst sein, dass dieser „Neutralitätsbonus“ deutlich begrenzter ist als bei einem externen, vom Schulsystem völlig unabhängigen Fachdienst.

HM Sek I – Hinweise „Beratungsdienste“ (schulintern)

HB

Ein deutlicher Pluspunkt ist andererseits der Umstand, dass interne Beratungskräfte als Teil des Systems Schule auch dann verfügbar sind, wenn Eltern (noch) nicht als Kooperationspartner gewonnen werden konnten. Für die auf eine/n einzelne/n Schüler/in bezogene Unterstützung durch externe Dienste ist – mit Ausnahme von Gefährdungslagen – das Einverständnis der Eltern bzw. Sorgeberechtigten notwendig.

Ein entscheidender Vorteil interner Beratungsdienste kann dann zum Tragen kommen, wenn es vor Ort passende außerunterrichtliche Angebote gibt. Die Teilnahme an individuellen Beratungsgesprächen oder an problembezogenen Gruppentrainings ist leichter zu organisieren und beinhaltet eine deutlich niedrigere Zugangsschwelle als die Inanspruchnahme außerschulischer Hilfen. Gleichzeitig ist der Transfer, also die Übertragung des Gelernten auf die Alltagssituation, sozusagen automatisch gegeben.

Was spricht für eine frühe Einbeziehung externer Fachdienste?

Externe Dienste haben gegenüber der Schule eine eindeutig geklärte fachliche und organisatorische Unab-

hängigkeit. In der Regel bestehen auch keine auf informellen Kontakten basierenden Loyalitäten. Vor diesem Hintergrund besteht eine hohe Handlungsfreiheit, die sich ganz nach den fachlichen Maßstäben der Institution ausrichten kann. An der Neutralität solcher Fachdienste wird in der Regel – auch von Seiten der Eltern – kaum gezweifelt.

Darüber hinaus bringen externe Dienste ihre fachlichen Spezialisierungen und ihre formalen Zuständigkeiten ein. Es sind daher z. B. differenzierte diagnostische Klärungen möglich bzw. es können konkrete Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet werden.

Ausführliche Hinweise zu externen Fachdiensten geben die Hinweise **HF**.

Insgesamt wird sich in den meisten Fällen letztlich ein Stufenmodell ergeben, in dem am Anfang die Lösungsversuche der Lehrkraft stehen, interne Beratungsdienste – soweit vorhanden – zu einem geeigneten Zeitpunkt hinzuzuziehen und bei besonderem Bedarf und Zustimmung der Eltern externe Dienste ergänzend einzusetzen.

Die Frage nach der Einbeziehung eines externen Fachdienstes stellt sich in der Regel dann, wenn sich der Verdacht auf das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit bestätigt hat und die Mittel der „Alltagspädagogik“ bereits an ihre Grenzen gestoßen sind. Je nachdem wie groß der von einem Verhaltensproblem ausgehende Problemdruck ist, kann der Gedanke an fachliche Unterstützung an unterschiedlichen Punkten des hier zugrunde gelegten idealtypischen Ablaufs entstehen.

In der Regel wird dabei die Schwelle zur Einschaltung externer Stellen deutlich höher liegen als bei der Kontaktaufnahme zu einer schulinternen Beratungskraft. Dabei spielt sicher auch der Umstand eine große Rolle, dass interne Fachkräfte als Teil des Systems Schule auch dann verfügbar sind, wenn Eltern (noch) nicht als Kooperationspartner/innen gewonnen werden konnten. Für die auf eine/n einzelne/n Schüler/in bezogene Unterstützung durch externe Dienste ist – mit Ausnahme von Gefährdungslagen – das Einverständnis der Eltern bzw. Sorgeberechtigten notwendig. Zu den schulinternen Beratungsdiensten finden sich weitere Hinweise im Bogen **HB**.

Für die Unterstützung von verhaltensauffälligen Schüler(inne)n, deren Eltern und der Schule selber stehen eine Reihe von verschiedenen externen Fachdiensten zur Verfügung, deren Zuständigkeit und Angebote sich teilweise überschneiden. Da es außerdem unterschiedliche Zugangswege und -voraussetzungen gibt, ist es häufig nicht ganz einfach, den betroffenen Eltern die „passende“ Empfehlung zu geben.

Die folgenden Ausführungen und Übersichten sollen eine erste Entscheidungshilfe bei der Auswahl der „richtigen“ externen Stelle geben. Eltern sollen auch darüber informiert werden können, welche Schritte in welcher Reihenfolge zu der gewünschten bzw. notwendigen Hilfe führen. Die hier dargestellten allgemeinen Informationen bieten nur ein erstes grobes Raster. Für die Situation vor Ort ist die Kenntnis der jeweiligen Zuständigkeitsaufteilung zwischen den vorhandenen Institutionen sehr nützlich.

Grundsätzlich kann zwischen folgenden externen Versorgungssystemen unterschieden werden:

- **den Fachdiensten, die direkt auf den Schulbereich bezogen sind**
(Schulberatungsstellen, Schulpsychologische Dienste, Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien)
- **den Familien- und Erziehungsberatungsstellen**
(formal ein Teil der Jugendhilfe, von den Familien aber in der Regel als selbstständige Einrichtungen wahrgenommen)

- **der Jugendhilfe (Jugendamt)**
(insbesondere deren meist bezirklich gegliederter allgemeiner Beratungsdienst „ASD“, von dem aus weitere erzieherische Hilfen vermittelt werden können)
- **dem medizinisch-therapeutischen Bereich**
(mit dem Gesamtsystem medizinischer, kinderpsychiatrischer, psychotherapeutischer und ärztlich verordneter Leistungen – in der Regel über die Kinderärztin/den Kinderarzt eingeleitet)
- **den Spezialberatungsstellen**
(für bestimmte Zielgruppen und Problemlagen; in unterschiedlicher Trägerschaft)

Tabelle 1 (S. 80) zeigt eine grobe Aufteilung der verschiedenen Versorgungsbereiche. Während die Zuordnung der Einrichtungen zu den Versorgungsbereichen noch relativ übersichtlich ist, gibt es bei den inhaltlichen Angeboten Überschneidungen, die eine gezielte Weiterverweisung erschweren: So werden z. B. von verschiedenen Anbietern pädagogisch-therapeutische Leistungen für Kinder und Jugendliche erbracht (z. B. Diagnostik, Fördermaßnahmen bei ADHS, Gruppenangebote zum Sozialverhalten) bzw. Elternberatung durchgeführt.

Als Entscheidungshilfe für die Praxis werden hier die folgenden „Zuständigkeitsregeln“ vorgeschlagen (vgl. Tabelle 2, S. 95); dazu werden einige vertiefende Informationen zu Organisation und Arbeitsweise der unterschiedlichen Dienste gegeben.

- **Schulbezogene (psychologische) Dienste**
In NRW wurde die Grundsatzentscheidung getroffen, schulpsychologische Fachkräfte nicht (mehr) einzelnen Schulen zuzuordnen, sondern regionale schulpsychologische Dienste einzurichten, in denen in der Regel landesbedienstete Kräfte mit schulpsychologischen Fachkräften von Kommunen und Kreisen zusammenarbeiten. Auch an großen Gesamtschulen gibt es daher keine „eigenen“ Schulpsycholog(inn)en mehr, so dass auch in diesen Materialien im Bereich der schulinternen Dienste nur von Schulsozialarbeiter(inne)n, Sozialpädagog(inn)en und Beratungslehrkräften gesprochen wird.
Die insgesamt zur Verfügung gestellten schulpsychologischen Ressourcen (im Durchschnitt kam in Nordrhein-Westfalen im Jahre 2010 auf ca. 9.500 Schüler/innen eine Stelle) werden auf der Grundlage einer weit gefassten Aufgabenbeschreibung nach örtlichen festgelegten Schwerpunktsetzungen auf die verschiedenen Arbeitsfelder verteilt. Grundsätzlich ist dabei zwischen einzelfallbezogenen diagnostischen und beraterischen Leistungen

HM Sek I – Hinweise Fachdienste (extern)

HF

(z. B. bei Lern- und Verhaltensproblemen) und solchen Angeboten zu unterscheiden, die sich auf das System Schule beziehen (z. B. in Form von Organisationsberatung, Präventionsprojekten und dem Aufbau von Krisenteams).

Da sich diese Arbeitshilfe eindeutig auf den Einzelfall bezieht, kommt die Schulpsychologie als Partnerin insbesondere bei Verhaltensproblemen in Betracht, die ihren Ursprung oder ihre Auswirkung schwerpunktmäßig im schulischen Bereich haben. Dabei stehen soziale Konfliktlagen (Schüler/in – Lehrer/in bzw. Schüler/in – Schüler/in) eindeutig im Vordergrund. Das Thema Mobbing und seine Erweiterung auf die sozialen Netzwerke im Internet sind dafür ein immer relevanter werdendes Beispiel.

Schulpsychologische Diagnostik kann auch dabei helfen, Klarheit über den Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensproblemen zu gewinnen und kann in diesem Zusammenhang auch wichtige Hinweise für Schullaufbahnentscheidungen geben.

Mit der Entscheidung für regionale Schulberatungsstellen war auch die Regelung der Zuständigkeit für die Unterstützung bei schulischen Krisensituationen verbunden. Inzwischen (Stand 2010) gibt es in den Beratungsstellen ein landesweites Netz von speziell qualifizierten Fachkräften, die die Schulen sowohl bei akuten Krisen als auch beim Aufbau schulinterner Krisenteams unterstützen.

Auch im Kontext der Schulberatung spielen die Rechte der Eltern bzw. die Bestimmungen des Datenschutzes eine bedeutsame Rolle. Zwar sind schulpsychologische Fachkräfte in der Regel bereit, die von Problemlagen betroffenen Lehrkräfte selbst beraterisch zu unterstützen. Jede auf die/ den einzelne/n Schüler/in gerichtete fachliche Intervention bedarf aber der Zustimmung der Sorgeberechtigten. Unabhängig von der rechtlichen Situation empfiehlt sich die frühe Einbeziehung der Eltern auch aus fachlichen Gründen. Damit der Kontakt zur Schulpsychologie von Anfang an transparent und die Regeln der Zusammenarbeit für alle nachvollziehbar sind, bewährt sich immer wieder das gemeinsame Auftaktgespräch unter Beteiligung von Lehrkräften und Eltern und evtl. unter Einbeziehung interner Beratungskräfte.

Es wird dringend empfohlen, sich vor Ort über das Angebots- und Leistungsspektrum der zuständigen Schulberatungsstelle zu informieren. Vielleicht besteht die Möglichkeit, sich z. B. im Rahmen eines pädagogischen Tages vorzustellen

→ Interkulturelle Bildung und Erziehung

Einen besonderen Auftrag im Bereich interkultureller Bildung und Erziehung haben die „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und

Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA). Soweit eine solche Einrichtung vor Ort zur Verfügung steht⁶, sollte zum einen generell geklärt werden, ob dort auch Projekte unterstützt werden, die im Zusammenhang mit schulischen Verhaltensproblemen eine Rolle spielen könnten (z. B. im Bereich Gewaltprävention). Im Sinne der Prävention wäre dann die Beteiligung an entsprechenden Programmen zu prüfen. Zum anderen sind Möglichkeiten der Mitwirkung an einzelfallbezogener Beratung und Unterstützung zu klären. Je nach Personalausstattung und Arbeitsschwerpunkten stellen sich diese Möglichkeiten regional unterschiedlich dar. Darüber hinaus ist es sinnvoll, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, in welchen (weiteren) Beratungsstellen es Fachkräfte mit Migrationshintergrund und bestimmten Sprachkompetenzen gibt, die ggf. in schwierigen Situationen bei der Kommunikation mit Familien durch die Ansprache in der Muttersprache unterstützend wirken können.

→ Familien-/Erziehungsberatung

Bei erzieherischen Fragestellungen und Problemen, familiären Konflikten und bei Verhaltensauffälligkeiten, die nicht schwerpunktmäßig aus dem schulischen Kontext zu verstehen sind, stellen die Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Eltern (häufig auch „Erziehungsberatungsstellen“, „Familienberatungsstellen“ oder „Psychologische Beratungsstellen“ genannt) die passende Anlaufstelle dar. Der direkte Zugang für die Familien und die breit angelegten diagnostischen, beraterischen und pädagogisch-therapeutischen Möglichkeiten schaffen gute Voraussetzungen sowohl für eine erste Problemanalyse als auch für Hilfestellungen auf verschiedenen Ebenen. Die Weiterverweisung zu anderen Fachdiensten ist – soweit notwendig – sichergestellt.

Überschneidungen mit den Zuständigkeiten der Schulpsychologie sind schon allein deswegen nicht zu vermeiden, weil sich viele Konflikte und Verhaltensprobleme sowohl im familiären als auch im schulischen Umfeld zeigen und sowohl bei der Ursachenklärung als auch bei der Lösungssuche beide Bereiche einbezogen werden müssen. Im Unterschied zu den Schulberatungsstellen bieten die Erziehungsberatungsstellen den Schulen keine einzelfallübergreifende „Systemberatung“ oder die gezielte Unterstützung einzelner Lehrkräfte an.

Erziehungsberatung ist eine (Pflicht-)Leistung der Jugendhilfe. Die Stellen selbst werden aber von den Familien als eigenständige Einrichtung wahrgenommen und fühlen sich traditionell dem Ver-

⁶ Eine Übersicht über die RAA-Stellen in NRW findet sich unter www.raa.de/raa-in-nrw.html.

trauensschutz gegenüber ihren Klient(inn)en besonders verpflichtet. Sie unterliegen dabei auch einer besonderen gesetzlich verankerten Schweigepflicht. Das Aufsuchen einer Erziehungsberatungsstelle verursacht für die Familien keine Kosten. Die Art und Intensität der Zusammenarbeit kann direkt zwischen Familie und der Beratungsstelle vereinbart werden – ohne Antragstellung oder Genehmigungsverfahren.

Aufgrund der immer noch steigenden Inanspruchnahme dieser Dienstleistung ist die Versorgung mit zeitnahen und intensiven Unterstützungsleistungen leider keine Selbstverständlichkeit. Insbesondere längerfristige, therapeutisch ausgerichtete Maßnahmen werden inzwischen vielerorts in den Bereich der psychotherapeutischen Praxen „ausgelagert“. Auch die Frage, in welcher Weise Beratungsstellen an der Diagnostik und Behandlung von Aufmerksamkeitsstörungen – AD(H)S – beteiligt sind, muss für die eigene Region geklärt werden.

In vielen Kommunen gibt es mehrere Erziehungsberatungsstellen von unterschiedlichen Trägern. Es ist sinnvoll, sich über deren Schwerpunkte und Spezialisierungen informieren zu lassen. Erziehungsberatungsstellen sind auch im Bereich der präventiven Arbeit tätig. Man kann sie z. B. für thematische Elternabende nutzen ohne dass Kosten entstehen. Auch in diesem Bereich lässt man sich am besten vor Ort die jeweiligen Abgrenzungen zwischen den Zuständigkeiten von Schul- und Familienberatung erklären.

→ **Spezialberatungsstellen**

Für eine Reihe von familiären oder sozialen Problemlagen werden spezialisierte Beratungsangebote bereitgestellt (z. B. bei Partnerschafts-/Eheproblemen, Sozialproblemen, Problemen im Zusammenhang mit Zuwanderung, frauenspezifischen Fragestellungen, Gewalt und Missbrauch). Liegt bei der Schülerin/beim Schüler oder in der Familie eine entsprechende Problemlage vor, sollten in der Schule die Voraussetzungen für gezielte Empfehlungen bestehen.

In der Regel können solche Beratungsangebote ohne besondere Eingangsvoraussetzungen und kostenfrei in Anspruch genommen werden und bieten einen besonderen Vertrauensschutz (Schweigepflicht). Es empfiehlt sich, sich die jeweils aktuellen Informations-Flyer der örtlichen Beratungsstellen zusenden zu lassen.

→ **Selbsthilfegruppen**

Selbsthilfegruppen sind Zusammenschlüsse von Betroffenen, die ein gleiches Anliegen oder eine ähnliche Herausforderung zu bewältigen haben. Ziel von Selbsthilfegruppen ist es, dass sich Be-

troffene und/oder deren Angehörige bezüglich der spezifischen Thematik gegenseitig unterstützen bzw. ihre Erfahrungen austauschen. Häufig geht es in Selbsthilfegruppen darum, sich praktische Tipps zum Lebensumgang mit der Herausforderung zu geben und Informationen über professionelle Beratungsmöglichkeiten zu erfahren (bspw. unterschiedliche Behandlungsverfahren). Selbsthilfegruppen übernehmen auch häufig die Funktion der Öffentlichkeitsarbeit und Interessenvertretung auf das von ihnen gewählte Themenfeld.

→ **Jugendhilfe/Jugendamt**

Das Jugendamt – in der Regel die Abteilung „ASD“ – ist zunächst die wohl allen Akteur(inn)en bekannte Instanz, von der man sich gerade dann Unterstützung verspricht, wenn andere Alternativen gescheitert sind und die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Sorgeberechtigten nicht oder nur unzureichend funktioniert. Oft steht dabei die ausgeprägte Erwartung im Raum, jetzt müsse aber auch schnell und durchgreifend gehandelt werden. Es müsse „endlich“ etwas passieren. Nicht selten steht dann die nächste Frustration an. Es wird zunächst ausführlich geprüft, es werden – wenn sich dann der Bedarf bestätigt – unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen ausprobiert und es wird dann noch – zum Unverständnis der „meldenden“ Lehrkraft – häufig darauf verwiesen, dass genauere Informationen über Hilfen und Fortschritte am Datenschutz scheitern. Es handelt sich bei der Schnittmenge „Schule und Jugendhilfe“ ganz offensichtlich um ein Feld mit vielen Fallstricken und dem hohen Risiko von Missverständnissen.

Was ist zu tun? Hier werden folgende konkrete Vorschläge gemacht:

→ Man sollte sich gegenseitig und die Probleme des jeweiligen Aufgabenbereiches kennen. Die für den Einzugsbereich der Schule wichtigsten Vertreter/innen des Jugendamtes sollten in der Schule bekannt sein. Ein einzelfallunabhängiger Austausch sollte in einem festen Turnus verabredet werden. Schulinterne Beratungskräfte eignen sich besonders als Kontaktpersonen.

→ Es sollte transparente und verbindliche Absprachen geben. Insbesondere für Gefährdungssituationen sollten schriftlich fixierte Vereinbarungen vorliegen, die sicherstellen, dass auf ernste Hinweise auch zuverlässig und zeitnah reagiert wird.

→ Gemeinsam – von verschiedenen Schulen – festgestellte Probleme in der Zusammenarbeit sollten auch zentral besprochen werden (z. B. in gemeinsamen Schulleitungsbesprechungen mit Leitungskräften des Jugendamtes).

HM Sek I – Hinweise Fachdienste (extern)

HF

- Die „Vorarbeit“ in den Schulen sollte verbessert werden. So könnte z. B. durch den systematischen Einsatz von Arbeitshilfen wie den Herner Materialien auch dem Jugendamt gegenüber dokumentiert werden, dass schulische Probleme nicht „leichtfertig“ und „voreilig“ an die Jugendhilfe „abgeschoben“ werden, sondern einer Kontaktaufnahme eine intensive und professionelle Klärung vorausgeht.
- Im Einzelfall empfehlen sich – wann immer möglich – gemeinsame Gesprächssettings mit den Eltern und den für die Unterstützung der Familie zuständigen Fachkräften. Hier können – in einer auch für die Eltern transparenten Form – Erwartungen und Verantwortungsbereiche geklärt und Regeln für den Informationsfluss festgelegt werden. Sobald die sorgeberechtigten Personen einem solchen Austausch zustimmen, gibt es auch für die Jugendhilfe keinen zwingenden Grund zur „Abschottung“ mehr.

→ **Medizinisch-therapeutische Versorgung**

Neben dem weiten Feld der körperlich-organischen Erkrankungen gehört auch die Behandlung von psychischen Störungen mit „Krankheitswert“ und die Förderung bestimmter Funktionsbereiche (im Rahmen von Ergotherapie oder Logopädie) in den Zuständigkeitsbereich des medizinischen Versorgungssystems.

Obwohl sich bei Schüler(inne)n der Sekundarstufe I nur noch in Ausnahmefällen die Frage nach der Förderung von Motorik oder Wahrnehmungsfunktionen stellt, kann die Verordnung von spezifischen ergotherapeutischen Behandlungen bei einer diagnostizierten AD(H)S eine sinnvolle Maßnahme darstellen. Eine entsprechende Verordnung muss immer ärztlicherseits erfolgen; entsprechende Grundsatzvereinbarungen mit den Krankenkassen sind in einigen Regionen erfolgt.

Bzgl. psychischer Auffälligkeiten, die sich ja fast immer in Verhaltensproblemen äußern, ist die Frage der Zuständigkeit recht kompliziert. Zu den Störungen, bei denen eine fachärztliche (jugendpsychiatrische) Abklärung und Behandlung unerlässlich sind, gehören z. B. Ticstörungen, Zwangsstörungen, starke Ängste und alle psychischen Zustände, in denen eine Steuerung des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns in Frage gestellt ist bzw. eine Selbst- oder Fremdgefährdung besteht. Eine solche fachärztliche Versorgung kann in kinderpsychiatrischen Praxen oder Ambulanzen stattfinden.

Eine psychotherapeutische Behandlung in einer kinder- und jugendpsychotherapeutischen Praxis bezieht sich zwar auch auf Störungen mit „Krankheitswert“. In der Regel geht es in diesem Setting

aber nicht um kurzfristige Akutabschätzung bzw. -behandlung sondern um längerfristige therapeutische Prozesse bei Themen wie beispielsweise Selbstwertproblemen, Ängsten, sozialen und emotionalen Problemen und den Folgen von biografischen Belastungen und Traumatisierungen. Eine solche Behandlung kann inzwischen direkt bei einer Praxis eingeleitet werden. Jedoch muss auf eine Kassenzulassung des Psychotherapeuten/der Psychotherapeutin geachtet werden.

Handelt es sich um weniger stark ausgeprägte psychische Auffälligkeiten, die mit familiären Konflikten oder Erziehungsproblemen zusammen hängen könnten, oder geht es um soziale und emotionale Probleme mittlerer Ausprägung, kommen an erster Stelle die Erziehungsberatungsstellen als Anlaufpunkte in Betracht. In der Regel gibt es hier oder bei den Schulberatungsstellen auch Unterstützung bei der Einordnung eines Störungsbildes.

Diese Anhaltspunkte können natürlich nicht jedem Einzelfall Rechnung tragen – zudem häufig Probleme nicht isoliert auftreten. In Zweifelsfällen helfen die Fachdienste selber bei der Zuständigkeitsklärung bzw. organisieren die Weiterverweisung zur richtigen Stelle. Häufig ist auch die Kombination mehrerer Maßnahmen und Hilfen (parallel bzw. zeitversetzt) notwendig.

Im Umgang mit den Fachdiensten ist zu berücksichtigen, dass die dort zu treffenden Entscheidungen über weitere Maßnahmen auf der Basis eigener, diagnostischer Einschätzungen und gesetzlicher Anspruchsvoraussetzungen getroffen werden. Es sollte daher nicht erwartet – oder bei den Eltern der Eindruck erweckt – werden, dass dort Wünsche und Empfehlungen „automatisch“ umgesetzt würden.

Andererseits ist damit zu rechnen, dass Fachdienste die Kooperation mit der Schule suchen, um die pädagogischen Fachkräfte dort in die geplanten Maßnahmen mit einzubeziehen. Für bestimmte Gesundheitsprobleme (z. B. chronische Erkrankungen), aber auch zu anderen Themenbereichen wie ADHS, gibt es in vielen Orten Selbsthilfegruppen. Die örtlichen Gesundheitsämter halten in der Regel entsprechende Informationen bereit, die für Eltern nützlich sein könnten.

In vielen Problemkonstellationen wird es ausreichen, wenn von Seiten der Schule die passenden Informationen und Empfehlungen an die Eltern weitergegeben werden – möglichst mit dem Hinweis, dass man gerne zur Zusammenarbeit mit dem Fachdienst bereit ist. Gerade bei komplexeren Situationen mit großem Problemdruck kann es aber extrem sinnvoll sein, bereits (oder gerade) das erste Kontaktgespräch mit einem

HM Sek I – Hinweise Fachdienste (extern)

HF

Fachdienst zusammen mit den Eltern (oder der Familie) vor Ort in der Schule zu führen. Diese Konstellation bietet den enormen Vorteil, dass die Sichtweise und der Problemdruck der Schule von Anfang an im Blickpunkt liegen. Darüber hinaus wird für alle Beteiligten eine transparente Situation geschaffen, in der offen liegt, wer welche Informationen, Einschätzungen und Anliegen hat und wie die Aufgaben und Verantwortlich-

keiten zwischen Schule, Familie und Fachdienst aufgeteilt werden.

Auf diesem Hintergrund kann das Angebot, den Erstkontakt zu einem Fachdienst auf schulischem Boden zu organisieren, eine sehr lohnende „Investition“ in einen solchen Unterstützungsprozess sein.

Bereich	Einrichtungen	Zugang	Angebote
Jugendhilfe	„Jugendamt“, Allgemeiner Sozialdienst (ASD)	Direkter Zugang (nach Bezirken gegliedert)	Beratung (auch aufsuchend); Hilfen bei Trennung/Scheidung, Schutz bei Kindeswohlgefährdung, Einleitung weiterer erzieherischer Hilfen und Maßnahmen
	Beratungsstelle f. Kinder-Jugendliche-Eltern (Erziehungsberatung)	Direkter Zugang	Diagnostik, Beratung und Therapie bei Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen aller Art und bei Trennung/Scheidung (z. T. gibt es Überschneidungen mit dem Bereich „Schulpsychologie“)
	Anbieter einzelner erzieherischer Hilfen	Über ASD	„Hilfen zur Erziehung“ (z. B. Familienhilfen, familienersetzende Maßnahmen)
Medizinisch-therapeutischer Bereich (über Krankenkasse)	Kinderärztliche Praxis	Versichertenkarte	Medizinische Grundversorgung, Vorsorge, Entscheidung über spezielle Fördermaßnahmen; Überweisungen zu med. Fachdiensten
	Kinder-/jugendpsychiatrische Praxis bzw. Ambulanz	Ärztl. Überweisung, Versichertenkarte	Psychiatrische Diagnostik, z. T. therapeutische Angebote und heilpäd. Behandlung, medikamentöse Therapie; begleitende Arbeit mit Eltern/Familie
	Teilstationäre und stationäre K/J-Psychiatrie	Ärztl. Überweisung; Versichertenkarte	Psychiatrische Diagnostik und verschiedene Therapieangebote unter Einbezug medikamentöser Behandlung, begleitende Arbeit mit Eltern/Familie
	Untersuchungs- u. Behandlungszentren bzw. Kinderkliniken mit spezialisierten Angeboten	Ärztl. Überweisung	Neurologische Diagnostik, umfassende Entwicklungsdiagnostik unter Einbeziehung der organischen Aspekte bzw. spezifische Diagnostik (z. B. bei Problemen in der akustischen Wahrnehmung)
	Psychotherapeutische Praxen	Versichertenkarte; evtl. Genehmigung Krankenkasse	Psychotherapeutische Einzel- und Gruppenbehandlung; begleitende Elternarbeit
	Ergotherapeutische und logopädische Praxen	Ärztl. Rezept	Förderung u. a. bei spezifischen Schwächen in Wahrnehmung, Motorik und Konzentration; Sprachheilbehandlung (Logopädie)
	Kinder- u. Jugendgesundheitsdienst des Gesundheitsamtes	Routineuntersuchungen und ärztliche Beratung	Einschulungs- und Reihenuntersuchungen, Beratung im Einzelfall, Begutachtung von Entwicklungsverzögerungen
Schulberatung/Schulpsychologie	Schulberatungsstellen oder Schulpsychologische Dienste	In der Regel können die Dienste sowohl von Seiten der Eltern als auch durch die Schulen direkt eingeschaltet werden	Die Angebote der Schulpsychologie sind sehr stark abhängig von der jeweiligen personellen Ausstattung und den Arbeitsschwerpunkten vor Ort; z. T. gibt es Überschneidungen mit dem Bereich „Erziehungsberatung“
Interkulturelle Bildung und Erziehung	Beratungsstellen für Familien/Kinder mit Migrationshintergrund (u. a. RAA)	Direkter Zugang	Unterstützung in sozialen und rechtlichen Fragen; RAA: sprachliche und schulische Förderung/Integration
Spezialberatungsstellen (für besondere Fragestellungen)	Ehe- u. Lebensberatungsstellen	Direkter Zugang	Beratung bei Paar- u. Ehekonflikten bzw. bei persönlichen Problemen
	Mädchen-/Frauenberatungsstellen	Direkter Zugang	Beratung und Unterstützung in geschlechtsspezifischen Fragen
	Beratungsstellen für Opfer von Gewalt und Missbrauch	Direkter Zugang	Gesprächsangebote, Prozessbegleitung, z. T. auch intensive therapeutische Angebote
	Sozialberatungsstellen	Direkter Zugang	Unterstützung in sozialen und rechtlichen Fragen
Selbsthilfegruppen	Ehrenamtlich geführte Organisationen	Direkter Zugang	Gegenseitige Unterstützung von Betroffenen und deren Angehörigen zu bestimmten Themen (bspw. Sucht; bestimmte soziale Lagen)

Abb. 4: Zuordnung von Einrichtungen und Angeboten zu den Versorgungsbereichen

HM Sek I – Hinweise Fachdienste (extern) **HF**

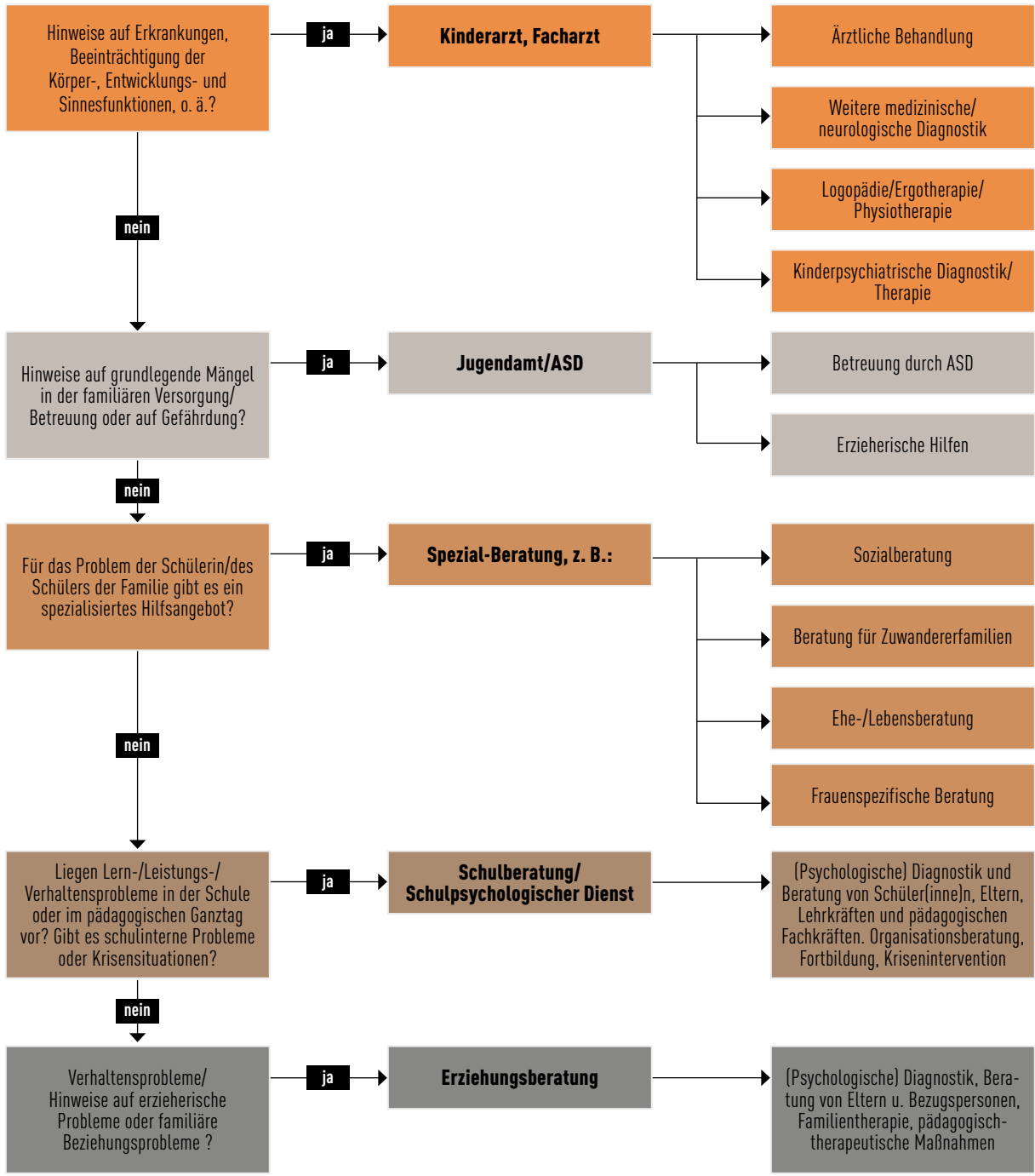


Abb. 5: Entscheidungskriterien für die Einschaltung von Fachdiensten

Hinweise zu Interventionen⁷ in der Schule

Vorbemerkung:

In den anderen Teilen dieser Materialien geht es darum, auffälliges Verhalten wahrzunehmen, einzuordnen, mit den Beteiligten (Schüler(inne)n, Eltern) zu thematisieren und – unter Einbeziehung des Kollegiums und eventuell auch interner oder externer Fachdienste – Lösungswege zu entwickeln. In all diesen Prozessen spielen die verantwortlichen Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte zwar eine aktive und wichtige Rolle, ohne jedoch selbst direkt systematische Beeinflussungsversuche (Interventionen) zu unternehmen. Im Folgenden soll es genau um diese Perspektive gehen: Was kann und darf eigentlich in der Schule unternommen werden, um Verhalten unmittelbar zu verändern, zu modifizieren? Es geht also um Verhaltensmodifikation im schulischen Kontext.

Die erste und nicht unbedingt einfachste Frage in diesem Zusammenhang lautet: Was unterscheidet eigentlich „normales“ alltägliches pädagogisches Verhalten von einer pädagogischen Intervention, einem Versuch der Verhaltensmodifikation? Dabei könnte man potenziell zwei Extrempositionen einnehmen: Einerseits könnte jede Reaktion auf das Verhalten einer Schülerin/eines Schülers als Versuch einer Einflussnahme interpretiert werden. Damit wäre z. B. jede Ermahnung, jede Androhung von Konsequenzen eine solche Intervention. Auf der anderen Seite stände die Einschätzung, dass systematische Verhaltensmodifikation grundsätzlich keine Aufgabe von Lehrkräften oder anderen Fachkräften im Ganztags darstellt, sondern (psychologisch/therapeutisch) geschulten Fachkräften vorbehalten bleiben sollte.

Im Rahmen der Herner Materialien wird eine Zwischenposition vorgeschlagen, die durch folgende Überlegungen getragen wird:

- Alltagspädagogik und systematische Interventionsversuche bedienen sich in weiten Bereichen der gleichen Methoden. In gewisser Weise ist also jeder pädagogisch tätige Mensch auch Experte/Expertin für Verhaltensbeeinflussung.
- Wenn der pädagogische Alltag sowieso permanent aus Beeinflussungsversuchen besteht, was spricht dann dagegen, das gleiche Verhalten bewusster und zielgerichteter einzusetzen?
- Jede Form der Verhaltensbeeinflussung trägt auch

das Risiko des Missbrauchs in sich und setzt Verantwortungsübernahme bei den handelnden Personen voraus. Die Chance, eigenes Handeln zu überdenken, Ziele zu hinterfragen und andere – auch als „Kontrolle“ – miteinzubeziehen, ist bei einem „geplanten“ Vorgehen deutlich größer als bei unreflektiertem Handeln.

- Sich für ein bestimmtes Vorgehen im Sinne einer „Intervention“ bewusst zu entscheiden, beinhaltet notwendigerweise auch die Reflexion der Grenzen der eigenen Kompetenzen und Zuständigkeiten.
- In der Systematik der Herner Materialien wird davon ausgegangen, dass pädagogische Interventionen in Bezug auf ein Verhaltensproblem nicht als isolierte „Technik“ angewendet werden, sondern in einem Gesamtkontext stattfinden, in dem die Schülerin/der Schüler selbst und ihre/seine Eltern als „Mitgestalter/innen“ des Veränderungsprozesses angesehen und behandelt werden.
- Verhaltensmodifikation in diesem Sinne ist keine „manipulative Geheimwaffe“, sondern ein – gegenüber allen Beteiligten möglichst transparent zu handhabendes – Element eines gemeinsamen Lösungsversuches.

Auf der Basis eines solchen Grundverständnisses wird die Anwendung von Methoden zur Verhaltensmodifikation im schulischen Kontext als verantwortbar und legitim angesehen.

Wodurch unterscheiden sich die im Folgenden skizzierten Interventionstechniken nun von der Alltagspädagogik?

- Sie werden durch eine besondere Problemsituation begründet: ein Verhalten ist bereits als „auffällig“ wahrgenommen worden. Die Charakterisierung eines Verhaltens als auffällig und veränderungsbedürftig bezieht in der Regel mehrere Personen und somit einen Abgleich und eine „soziale Kontrolle“ ein.
- Der Anwendung der Maßnahmen geht eine Beobachtung und Analyse der Ausgangssituation und eine Festlegung von Interventionszielen voraus.
- Die pädagogischen Interventionen sind geplant und werden systematisch für einen definierten Zeitraum vorgenommen.
- Die Einbeziehung von Schüler(inne)n und Eltern ist ein selbstverständlicher Teil der Planung und des Vorgehens.
- Ihre Wirkung wird in Bezug auf die Zielsetzung eingeschätzt und bewertet.
- Die Auswirkungen der geplanten Maßnahmen auf die soziale Stellung der Schülerin/des Schülers, die Lerngruppe insgesamt und die Beziehung zwischen Lehrkräften und der Schülerin/dem Schüler werden berücksichtigt.

⁷ Die Begriffe „Intervention“ und „Verhaltensmodifikation“ werden in diesem Text weitgehend synonym benutzt. Mit Intervention ist hier ein aktiver zielgerichteter Beeinflussungsversuch im pädagogischen Kontext gemeint.

HM Sek I – Hinweise Interventionen

HI

→ Grenzen oder gar Gegenanzeigen für die pädagogische Verhaltensmodifikation sind systematisch mitzudenken (z. B. wenn das Kind größere emotionale Belastungen zeigt oder krisenhafte familiäre Rahmenbedingungen vorliegen, die das besondere Verhalten des Kindes begründen).

Zusammengefasst lässt sich festhalten:

Je stärker eine Einwirkung auf Schülerverhalten zielgerichtet, geplant und systematisiert ist, desto größer ist auch die pädagogische Verantwortung für das Vorgehen und die angemessene Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen. Im Gegensatz zu unreflektiertem Alltagshandeln bietet eine geplante Intervention aber auch die besondere Chance, diesen Maßstäben gerecht zu werden.

Wo die Voraussetzungen dafür gegeben sind, ist die Einbeziehung von schulinternen Beratungskräften in die Planung und Durchführung von Interventionen sehr zu empfehlen. Insbesondere die Auseinandersetzung mit persönlichen Aspekten der Problemsituation fällt vielen Schüler(inne)n dann leichter, wenn eine Kontaktperson zur Verfügung steht, die ein wenig „abseits“ der täglichen Abläufe steht.

Eine Systematik der Verhaltenssteuerung

Zur Darstellung der konkreten Möglichkeiten der Verhaltensmodifikation wird im Folgenden ein Beschreibungs- und Analysemodell benutzt, das aus lerntheoretischen bzw. verhaltenstherapeutischen Zusammenhängen stammt und sich dort in den letzten Jahrzehnten als Standard etabliert hat.

In diesem Schema wird ein bestimmtes Verhalten einerseits systematisch im Kontext der vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen betrachtet, andererseits gehen auch Besonderheiten der Person in das Modell ein. Das Modell ist darauf gerichtet, regelhafte Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bedingungsfaktoren zu erkennen und dann auch für eine Beeinflussung zu nutzen.

Die Anwendung dieses Schemas soll hier zwei Zielen dienen: Es soll mit den fachlichen Grundbegriffen im Bereich „Verhaltensmodifikation“ vertraut machen und bietet gleichzeitig eine logische Gliederung für die weiteren Ausführungen.

Konkret wird davon ausgegangen, dass eine Situation **S** vorliegt, in der eine bestimmte Person **P** ein spezifisches Verhalten **V** zeigt und darauf die Konsequenzen **K** erfährt.

Darüber hinaus werden sich Überlegungen zur Verhaltensmodifikation an der Abfolge **S – P – V – K** orientieren; aus guten Gründen wird das Schema von hinten abgearbeitet. Es sollte aber berücksichtigt werden, dass vor der Anwendung von Einzelschritten immer erst einmal der Gesamtzusammenhang des Verhaltens betrachtet werden muss.

1. **S – P – V – K**

Steuerung durch die Konsequenzen

Vorbemerkungen

Dass Verhalten über Lob/Belohnung oder Tadel/Strafe beeinflusst werden kann, gehört zu den Binsenweisheiten der privaten oder professionellen Pädagogik. Auch die systematische Verhaltensmodifikation hat sich vorwiegend mit den Einflussmöglichkeiten über die Steuerung der Konsequenzen befasst.

Schon bei der Analyse eines auffälligen Verhaltens ist es sinnvoll darauf zu achten, welche Folgen/Konsequenzen des Verhaltens möglicherweise für die Schülerin/den Schüler bedeutsam sein und dazu führen könnten, dass dieses Verhalten häufig oder ausgeprägt gezeigt wird. Dabei ist es wichtig, nicht nur auf – aus Sicht der Schülerin/des Schülers – positive Ereignisse (Erreichen eines Zieles) zu achten, sondern auch den Wegfall oder die Vermeidung eines unangenehmen Zustandes als potenziell „verstärkend“ für das Verhalten im Auge zu behalten (z. B. das „Befreitwerden“ aus einer unangenehmen Leistungsanforderung durch eine verbale Provokation).

Der Bogen **B** bietet eine Anregung für die Gestaltung von geeigneten Beobachtungsprotokollen.

Nicht immer ist in einer Situation offensichtlich, welche Konsequenzen das Verhalten der Schülerin/des Schülers steuern. Manchmal hat man als beobachtende Person sogar den Eindruck, dass die Schülerin/der Schüler sich durch sein Verhalten nur Nachteile einhandelt.

Hilfreich ist es in diesen Fällen, sich über die Basis-Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bewusst zu werden. Daraus lassen sich oft Hypothesen über die „im Verborgenen“ wirksamen Konsequenzen ableiten:

Kinder/Jugendliche wollen

→ **von Lehrkräften wahrgenommen/gesehen/beachtet werden**

Bei manchen Schüler(inne)n ist dieses Bedürfnis so unerfüllt und groß, dass auch vermeintlich negative Aufmerksamkeit (bspw. Kritik, zur Rede stellen, Strafmaßnahmen) einen hohen „Belohnungswert“ hat.

→ **soziale Anerkennung bekommen (bzw. Missbilligung/Ausgrenzung vermeiden)**

In dem hier relevanten Alter hat die Ausrichtung an den Bewertungen der sozialen Bezugsgruppe ihren Höhepunkt erreicht. Stärker als in der Grundschule oder in der Sek II stehen dabei die Normen der Peer-Gruppe oft im deutlichen Kontrast zu den offiziellen schulischen Normen und Regeln. Viele Schüler/innen machen daher gerade in dieser Phase die Erfahrung, dass ihnen die gesuchte soziale Bestätigung bzw. Zugehörigkeit auf dem Umweg über „auffälliges“ Verhalten am leichtesten erreichbar ist.

→ **sich als wirksam/mächtig/erfolgreich erleben**

„Selbstwirksamkeit“ zu erleben ist für Kinder jeden Alters – ebenso für Erwachsene – ein mächtiges Motiv. Viele Kinder und Jugendliche bringen in die Sek I keine besonders guten Voraussetzungen (Ressourcen) mit, um dieses Ziel auf sozial erwünschtem Wege zu erreichen. Die „Selbstbestätigung eigener Wirksamkeit“ dadurch zu erfahren, dass z. B. mit eigenem (Stör-) Verhalten eine ganze Klasse lahmzulegen ist, kann daher psychologisch sehr attraktiv sein.

→ **ihren alterstypischen Autonomiebedürfnissen bzw. ihrer Suche nach einer (neuen) Identität Ausdruck verleihen**

Diese zeigen sich einmal in der – manchmal fast zwanghaft wirkenden – Abgrenzung bzw. Opposition gegenüber der Erwachsenen-Welt, zum anderen in der Neigung, sich sehr stark bestimmten – manchmal auch rasch wechselnden – Gruppierungen anzuschließen. Dabei erscheint die Bevorzugung bestimmter Themen bzw. Risiken nicht selten zufällig und austauschbar (Modeorientierung, Statussymbole, politische Radikalisierung, Drogenkonsum, usw.).

Immer wenn der Eindruck besteht, dass die belohnenden Aspekte von Verhaltensfolgen mehr mit diesen Grundbedürfnissen als mit der spezifischen Situation zu tun haben, lohnt es sich besonders, darüber nachzudenken, wie diesen Bedürfnissen auf anderen Wegen Rechnung getragen werden kann. Auch die Einschätzungen im Bogen E können dabei helfen, Ideen zu solchen Zusammenhängen zu entwickeln.

Nicht nur in diesem Zusammenhang kommt dem Gespräch mit der Schülerin/dem Schüler eine zentrale Bedeutung bei der Planung und Durchführung der Interventionen zu. Im Bogen HS werden ausführliche Hinweise für solche Gespräche gegeben.

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zurück zur konkreten Verhaltensproblematik: Zunächst und

grundsätzlich geht es bei der Verhaltenssteuerung durch die Konsequenzen um folgende einfache, aber doch zentrale Frage:

Kann ich auf die Folgen eines Verhaltens so Einfluss nehmen, dass es sich für die Schülerin/den Schüler lohnt, das auffällige Verhalten zu unterlassen und stattdessen ein angemessenes Alternativverhalten zu zeigen?

Dazu werden im Folgenden Anregungen gegeben.

Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte als Quelle von Konsequenzen

Am einfachsten ist diese Kontrolle dann zu bewerkstelligen, wenn die Lehrkräfte oder andere pädagogische Fachkräfte selbst eine entscheidende Quelle für Konsequenzen darstellten. Sie können dann darauf achten, dass sie Aufmerksamkeit und Zuwendung nicht mehr – wie vielleicht bisher ungewollt – auf das unerwünschte Verhalten folgen lassen, sondern sie diese – und andere geplante – positiven Konsequenzen den erwünschten Verhaltensweisen widmen.

Solange kein Alternativverhalten für das auffällige Verhalten zur Verfügung steht, kann zunächst damit begonnen werden, die bisherigen Verstärkungszusammenhänge zu „löschen“ (bspw. durch Nichtbeachten des unerwünschten Verhaltens). Da hier der Schülerin/dem Schüler aber etwas „verloren geht“, was in irgendeiner Form mit der Erreichung seiner Ziele (s. o.) zu tun hatte, ist es immer anzustreben, dafür einen Ausgleich oder Ersatz zu schaffen.

Damit eine Verstärkung auch für das Ausbleiben eines Problemverhaltens funktioniert, können z. B. Zeiteinheiten festgelegt werden, nach denen eine anerkennende Zuwendung für ein „unauffälliges“ Lern- und Sozialverhalten erfolgt.

Natürlich gehören auch alle anderen informellen oder offiziellen schulüblichen Sanktionen (von der Ermahnung bis zur Klassenkonferenz oder dem Unterrichtsausschluss) in diese Kategorie – genauso wie der Einsatz von Anreizen oder Belohnungen. Wie bei allen anderen geplant eingesetzten Konsequenzen ist darauf zu achten, ob denn die vermutete Verhaltenswirksamkeit für die spezielle Schülerin/den speziellen Schüler auch tatsächlich besteht: Was nützt eine noch so logisch wirkende Sanktion, wenn diese von der Schülerin/vom Schüler als Bestätigung für den eingeschlagenen Weg umgedeutet wird? Andererseits: Nicht jede „offensichtlich“ an einem coolen Grinsen abprallende

HM Sek I – Hinweise Interventionen

HI

Konsequenz muss deshalb tatsächlich auch unwirksam sein! Die tatsächlichen Zusammenhänge lassen sich letztlich nur aus der spezifischen Erfahrung mit einer Schülerin/einem Schüler ableiten.

Nicht übersehen werden sollte hier die Bedeutung der allgemeinen „Beziehungsgestaltung“ zwischen Lehrkraft bzw. anderer pädagogischer Fachkraft und Schüler/in. In die hier benutzte Systematik übersetzt könnte man davon sprechen, dass eine gute Beziehung dafür sorgen kann, dass die Person „Verstärkungswert“ für die Schülerin/den Schüler hat. Das mag sich zwar kalt und technisch anhören, bedeutet aber nichts anderes, als dass Lob und Anerkennung durch eine „gemochte und respektierte“ Person einfach mehr bewirkt.

Token-Systeme

Bei stabileren Verhaltensmustern kann es in vielen Fällen nützlich sein, für einen bestimmten Zeitraum zusätzliche systematische Konsequenzen „künstlich“ einzuführen. Ein gängiges Verfahren dazu sind die „Token-Systeme“, die Vergabe von symbolischen Punkten. In der ersten Phase ist es dabei üblich, die symbolischen Belohnungseinheiten in einem angepassten Umtauschplan an „handfeste“ Belohnungen (z. B. beliebte Aktivitäten) zu koppeln.

Dabei sind folgende Regeln zu beachten:

- Die Verhaltensziele müssen klar und transparent festgelegt werden.
- Die gewählten Belohnungen sollten auch tatsächlich für die Schülerin/den Schüler bedeutsam sein.
- Die gesetzten Ziele müssen für die Schülerin/den Schüler realistisch sein, damit das System überhaupt greifen kann (also weit genug unten anfangen).
- Die Zeiteinheiten bis zur Vergabe von Punkten und bis zum Umtausch in „echte“ Belohnung müssen anfangs überschaubar sein.

Token-Systeme, die sich nicht auf die allgemeine Einhaltung von Gruppenregeln beziehen, sondern auf die Modifikation eines Problemverhaltens, sollten immer zeitlich begrenzt angelegt sein, also eine Unterstützung in einer Umlern- und Umstellungsphase darstellen. Vielfach besteht die Sorge, dass sich Verstärkungssysteme verselbständigen könnten und die Schüler/innen irgendwann nur noch über Punkte zu beeinflussen sind; die Erfahrung zeigt, dass dies nicht der Fall ist. Mit folgenden Maßnahmen kann man den Ausstieg aus Belohnungssystemen vorbereiten:

- Das Vorgehen wird mit der Schülerin/dem Schüler von Beginn an als zeitlich begrenzte Unterstützungsmaßnahme besprochen.
- Die Zielsetzungen und Zeitabstände werden dem Fortschritt der Schülerin/des Schülers kontinuierlich angepasst („Wer schon etwas besser kann, braucht weniger Unterstützung“).

→ Die symbolischen Verstärker werden allmählich von den „realen“ Belohnungen abgekoppelt (sie haben nach einiger Zeit eigenen Verstärkungswert bekommen).

- Die soziale Verstärkung (Anerkennung, Lob) der Lehrkräfte und anderen pädagogischen Fachkräfte, die während der gesamten Zeit mit den Tokens gekoppelt wurde, übernehmen immer mehr die eigentliche Belohnungsfunktion.

Es hat sich gezeigt, dass ein durch Konsequenzen gesteuertes Verhalten dann besonders stabil ist, wenn die Belohnungen in unregelmäßigen Abständen erfolgen. Dieser Umstand wird beim Abbau eines Problemverhaltens zunächst einmal als besondere Erschwernis empfunden. Auch wenn die bisherige Verstärkung wegbleibt, verschwindet das Verhalten leider nicht sofort; die gelernten Zusammenhänge müssen erst über einen längeren Zeitraum „gelöscht“ werden.

Umgekehrt kann man sich diese Gesetzmäßigkeit bei der Stabilisierung von erwünschtem Alternativverhalten auch zu Nutzen machen: auch hier können und sollten Verstärkungen (nach der Anfangsphase) nur noch in unregelmäßigen Zeitintervallen erfolgen.

Verträge

Während im Grundschulalter das Abschließen von verhaltensbezogenen Verträgen eher die Ausnahme sein wird, kann diese vom Ansatz her besonders partnerschaftlich ausgerichtete Form der Verhaltensbeeinflussung in Schulen der Sekundarstufe I problemlos angewandt werden. Mit dem Status einer „Vertragspartnerin“/eines „Vertragspartners“ wird der Schülerin/dem Schüler ein Angebot gemacht, das deutlich die Anerkennung ihrer/seiner aktiven Rolle und ihrer/seiner „Entscheidungs-Autonomie“ markiert.

Wann immer möglich sollten daher über die Ziele und Methoden der Veränderung eines Problemverhaltens mit der betroffenen Schülerin/dem betroffenen Schüler explizite schriftliche Vereinbarungen getroffen werden. Dabei sollte sehr klar geregelt werden, welche Veränderungen von der Schülerin/vom Schüler erwartet werden, welche Unterstützung ihr/ihm dafür angeboten wird, in welcher Form auch ihre/seine eigenen Interessen und Bedürfnisse beachtet werden und von welchen genau definierten Bedingungen welche Konsequenzen abhängen. Dabei lassen sich auch gut Verbindungen zum familiären Bereich ziehen (s. u.).

Je stärker es gelingt, die Schülerin/den Schüler in die Analyse der Situation bzw. die Planung der Verände-

zungsschritte mit einzubeziehen und eigene Ideen und Ausgestaltungen zu integrieren, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerin/der Schüler die Sache auch zu der „eigenen“ werden lässt. Ein Vertrag macht der Schülerin/dem Schüler auch deutlich, dass es auf beiden Seiten „Investitionen“ und Verpflichtungen gibt und sich auch die Lehrkraft selbst aktiv einbringt.

Nicht verschwiegen werden soll, dass viele Schüler/innen mit zunehmendem Alter skeptischer und misstrauischer auf solche Maßnahmen reagieren. Sie werden daher prüfen, ob hinter dem Vertragsangebot der ernstgemeinte Versuch einer gemeinsamen Problemlösung steckt oder eher ein „pädagogischer Trick“ zur Umsetzung eines fremdbestimmten Zieles.

Selbstkontroll-Methoden

Ähnlich wie beim Einsatz eines Vertrages setzt die Anwendung von Selbstkontroll-Methoden zunächst voraus, dass die Schülerin/der Schüler selbst einen Problemdruck bzw. eine Veränderungsmotivation hat. Oft wird eine solche Motivation weniger durch das Problemverhalten selbst als durch den „Stress“ hervorgerufen, mit dem sich die Schülerin/der Schüler als Folge „herumschlagen“ muss.

Für manche Schüler/innen, die von den Nachteilen ihres momentanen Verhaltens bereits sehr überzeugt sind, kann es durchaus attraktiv und hilfreich sein, selbst eine besonders aktive Rolle in dem Veränderungsprozess einzunehmen. So können Beobachtungsaufgaben für das eigene Verhalten abgesprochen werden, Ziele selbst gesetzt und die Annäherung bewertet werden oder mit der Schülerin/dem Schüler Möglichkeiten erarbeitet werden, wie er sich selbst für Fortschritte loben bzw. belohnen könnte. Für solche Aufgaben können mit der Schülerin/dem Schüler zusammen geeignete Beobachtungs- und Protokollbogen entwickelt werden.

Für einige junge Menschen kann der Gedanke, die Zusammenhänge des eigenen Verhaltens „detektivisch“ zu untersuchen und dann bewusst und geplant darin einzugreifen, sogar spannend sein. Oft gibt es auch außerhalb der Schule Verhaltensweisen, die von den Schüler(inne)n selbst als „lästige Gewohnheiten“ erlebt werden. Das Kennenlernen von Selbstkontroll-Strategien kann damit als eine Kompetenzsteigerung auch für andere Lebensbereiche angesehen werden.

Natürlich lassen sich solche Versuche, die Steuerung des eigenen Verhaltens systematisch zu lernen und umzusetzen, gut mit dem Abschluss von Verträgen zwischen Schüler/in und Lehrkraft (oder Beratungskraft) kombinieren.

Konsequenzen durch die Lerngruppe

Bei den bisherigen Überlegungen wurde so getan, als ob Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte die Konsequenzen, die auf ein problematisches Verhalten im schulischen Kontext folgen, alleine beeinflussen könnten. Obwohl dies natürlich in der Realität nicht der Fall ist, macht es großen Sinn, sich schwerpunktmäßig mit den Bedingungen zu befassen, die man selbst auch steuern kann.

Wesentlich schwieriger zu beeinflussen sind naturgemäß die Reaktionen Dritter, insbesondere die der Mitschüler/innen in der Lerngruppe. Wie oben dargestellt ist es ja oft das Ziel des auffälligen Verhaltens, bestimmte Wirkungen bei den Mitschüler(inne)n zu erzielen. Die Regel wird es daher sein, dass im Verhalten der sozialen Bezugsgruppe ein „Teil des Problems“ steckt – und nicht unbedingt die Lösungschance. Da es aber auch Verhaltensprobleme gibt, die von allen Beteiligten als gleichermaßen „nervig“ erlebt werden, kann es sich lohnen, auch eine Veränderung dieser Bedingungen in die Überlegungen mit einzubeziehen.

Zu klären wäre etwa, ob in der betreffenden Klasse eine Form der „vereinbarten Hilfestellung“ umsetzbar sein könnte. Wenn das Problemverhalten einer Schülerin/eines Schülers sowieso Thema in der Lerngruppe ist und es ein gemeinsames Interesse an einer Veränderung gibt, könnten – mit Einverständnis der betroffenen Schülerin/des betroffenen Schülers – auch die Reaktionen in der Gruppe geplant eingesetzt werden (indem z. B. anerkennendes Lachen für störende Clownerien unterbleibt).

In der hier diskutierten Altersgruppe wird ein solches Einvernehmen über gemeinsame Ziele wohl eher die Ausnahme sein. Eine ganz andere und noch bedeutsamere Rolle spielen Mitschüler/innen, wenn das Problemverhalten von Bedingungen abhängt, die in Abhängigkeits-, Bedrohungs- oder Gewaltbeziehungen innerhalb der Schülerschaft begründet sind. So wird ein/e Schüler/in, der sich mit aller Kraft und ohne Rücksicht auf „Verluste“ aus einer verdeckten Mobbing-Situation befreien will, wenig empfänglich für die gutgemeinten Vertragsangebote seiner Lehrkraft sein. Damit sich an einem solchen Punkt die wirklich verhaltenswirksamen Konsequenzen verändern können, bedarf es eine Aufklärung und Aufdeckung solcher Zusammenhänge. Das wiederum setzt vertrauensvolle Beziehungen zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften voraus (und bedarf dann vielleicht auch des Einsatzes externer Beratungsdienste).

HM Sek I – Hinweise Interventionen

HI

Einsatz von familiären Konsequenzen

Eltern sind bei der Anwendung von Methoden der schulischen Verhaltensmodifikation auf mehreren Ebenen wichtige Kooperationspartner. Sie sollten nicht nur aus grundsätzlichen bzw. rechtlichen Gründen informiert und einbezogen werden, sie sollten nicht nur als Quelle für Informationen genutzt werden, die das schwierige Verhalten „verstehbar“ machen, sondern sie stehen auch als wichtige „Konsequenz-Instanz“ zur Verfügung. Mithilfe eines entsprechend vorbereiteten und vereinbarten Informationssystems können die Eltern bei Bedarf in die systematische Verstärkung von erwünschten Verhaltensveränderungen einbezogen werden. Das ist besonders dann sinnvoll, wenn das Kind anfangs sehr starke externe Anreize benötigt, die im Rahmen einer Lerngruppe nicht umsetzbar wären (z. B. weil sie auch von den anderen Schüler(inne)n nicht als „gerecht“ akzeptiert würden oder die Umsetzung die betreffende Schülerin/den betreffenden Schüler der Gefahr einer Diskriminierung aussetzen würde).

Der Einsatz von familiären Konsequenzen als Teil einer schulischen Verhaltensmodifikation hat dort ihre Grenzen, wo die entsprechende Kooperationsbereitschaft nicht vorliegt oder sogar davon ausgegangen werden muss, dass eine bereits belastende familiäre Drucksituation sich durch die Nutzung der Eltern als „Sanktionsinstanz“ noch verschärfen könnte.

2. S – P – V – K Verhaltensaufbau

Bisher haben wir die Frage, warum ein/e Schüler/in ein bestimmtes Verhalten zeigt (oder nicht) über die Konsequenz beantwortet: ein/e Schüler/in zeigt das Verhalten, was sich für sie/ihn subjektiv lohnt! Daraus haben wir gefolgert, dass eine Verhaltensveränderung durch „Manipulation“ (hier durchaus neutral gemeint) der auf das Verhalten folgenden Konsequenzen motiviert werden kann.

Diese Betrachtungsweise setzt aber als selbstverständlich voraus, dass der Schülerin/dem Schüler alle sinnvollen Verhaltensmöglichkeiten auch zur Verfügung stehen – was aber nicht immer der Fall sein muss. Gerade bei jüngeren Schüler(inne)n setzt eine sinnvolle Verhaltensmodifikation daher in manchen Fällen voraus, dass das gewünschte Verhalten zunächst einmal in das Repertoire der Schülerin/des Schülers aufgenommen wird, also als gelerntes Verhalten zur Verfügung steht.

Schüler/innen, die sich dem Jugendalter nähern oder es schon erreicht haben, können in der Regel auf ein riesiges Spektrum potenzieller sozialer Verhaltensweisen zurückgreifen. Das bedeutet aber nicht, dass sie

über alle wesentlichen Fertigkeiten und Kompetenzen z. B. im Umgang mit Konfliktsituationen oder zur Steuerung eigener emotionaler Impulse verfügen.

Während der Erwerb von schulischen Fertigkeiten einen entsprechenden gesteuerten Vermittlungsprozess voraussetzt, wäre diese Form des Lernens im Bereich des Sozialverhaltens wenig sinnvoll und effektiv.

Bei der Methode des **Modelllernens** macht man sich daher die natürliche Fähigkeit und Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen zu Nutzen, Verhalten anderer nachzuahmen. Dieses Nachahmen ist dann besonders wahrscheinlich, wenn ein (für die Schülerin/den Schüler) attraktives Modell zur Verfügung steht, das mit ihm Ähnlichkeiten hat und ihm nicht zu weit überlegen ist. Wenn die Schülerin/der Schüler dann noch beobachten kann, dass das Modell mit dem gezeigten Verhalten Erfolg hat (z. B. eine kritische Konfliktsituation deeskalieren kann), ist gleichzeitig durch eine „stellvertretende Verstärkung“ die Wahrscheinlichkeit gestiegen, dass die Schülerin/der Schüler das beobachtete Verhalten auch selbst ausprobiert. Auf solche Vermittlungsprozesse wird z. B. auch in „Streitschlichter-Projekten“ zurückgegriffen.

Auch in der hier betrachteten Altersstufe kann es sich daher sehr sinnvoll sein, immer wieder Beobachtungs- und Lernsituationen für erwünschtes und den eigenen (auch langfristigen) Bedürfnissen dienenden Sozialverhalten zu schaffen. Angesichts der Tatsache, dass die meisten Schüler/innen in diesem Alter mit einem Medienangebot konfrontiert sind, in dem das Angebot gewaltbezogener Konfliktlösungsalternativen in einem dramatischen Ausmaß überwiegt, kommt jedem verfügbaren Gegenbeispiel große Bedeutung zu.

In vielen Schulen werden Gelegenheiten zum Einüben gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien entweder im Rahmen von Unterricht, in Projekten oder durch außerunterrichtliche Angebote interner Beratungsdienste systematisch geschaffen.

Grundsätzlich ist es bei der Unterstützung beim Aufbau von erwünschtem Verhalten wichtig, jede schrittweise Annäherung wahrzunehmen und positiv rückzumelden.

Ob ein (neu) gelerntes erwünschtes Verhalten dann tatsächlich häufiger auftritt als das Problemverhalten, hängt dann wiederum u. a. von den Konsequenzen ab, die die Schülerin/der Schüler mit ihren/seinen Verhaltensweisen erzielt.

3. S – P – V – K

Die Besonderheiten der Person

Bisher haben wir aus Gründen der Vereinfachung so getan, als ob jede/r Schüler/in – wenn sie/er nur alle Verhaltensmöglichkeiten (**V**) hat – bei feststehenden Konsequenzen (**K**) die gleichen Verhaltensweisen zeigen würde. Dass dies nicht der Fall ist, kann in jeder Lerngruppe beobachtet werden.

Mit den Besonderheiten der individuellen Persönlichkeit einer Schülerin/eines Schülers (**P**) sollen jetzt einige der Aspekte betrachtet werden, die das unterschiedliche Verhalten unter vergleichbaren Bedingungen erklären können. Im Gegensatz zu den anderen Faktoren unserer Verursachungskette kann es aber hier nicht darum gehen, unmittelbar und kurzfristig Einfluss zu nehmen; einige Aspekte der Person sind sogar als stabile Gegebenheiten zu respektieren, andere nur mühsam, langfristig und in einem speziellen fachlichen Kontext zu verändern. Trotzdem ist es wichtig, sich dieser Unterschiede bewusst zu sein – nicht zuletzt um die Grenzen der eigenen Möglichkeiten bei der Verhaltensbeeinflussung zu verstehen und die Notwendigkeit zu akzeptieren, dass in bestimmten Fällen externe Fachdienste unterstützen müssen.

Spätestens wenn eine versuchte Verhaltensmodifikation nicht zu funktionieren scheint, lohnt sich die Frage, ob vielleicht eine der folgenden Besonderheiten dabei eine Rolle spielen könnte.

→ *Lerngeschichte/Erwartungen/Werte*

Zunächst ist davon auszugehen, dass junge Menschen ja nicht wie Automaten mit einem festen Programm auf eine bestimmte Ausgangslage und bestimmte Belohnungs- bzw. Bestrafungsbedingungen reagieren. Schüler/innen bringen ihre individuellen Erfahrungen, ihre Lerngeschichte in die Situation ein und haben sehr unterschiedliche Erwartungen entwickelt, nach welchen „Spielregeln“ das soziale Miteinander funktioniert und wie die eigenen Vorteile dabei am besten durchzusetzen sind.

Diese Ideen über Regeln und Zusammenhänge werden ergänzt durch Normen und Wertvorstellungen, die eine starke verhaltenssteuernde Kraft entwickeln können. Dies fällt z. B. bei der Vehemenz auf, mit der insbesondere bestimmte Jungen der (inneren) Vorgabe folgen, sich „nichts gefallen lassen“ zu dürfen oder die „Familienehre“ verteidigen zu müssen.

Hier wird deutlich, dass eine Verhaltensmodifikation häufig ohne Veränderung von inneren Einstellungen und Überzeugungen kaum möglich ist.

Einige dieser Grundüberzeugungen lassen sich ohne die Einbeziehung und Mitwirkung der Familie kaum dauerhaft verändern.

→ *Ressourcen und Einschränkungen/Selbstwert/Selbstwirksamkeit*

Kinder bringen z. T. extrem unterschiedliche Eigenschaften und Fähigkeiten mit, die für das Erreichen eigener Ziele nützlich sind. Dabei spielt die Beliebtheit im Kreise der Gleichaltrigen eine besonders wichtige Rolle. Schüler/innen, die äußerlich attraktiv sind, die von ihrem Selbstwert und von der Möglichkeit, durch eigenes Tun auf ihre Umgebung Einfluss nehmen zu können („Selbstwirksamkeit“) überzeugt sind, haben große Chancen auf einen hohen sozialen Rang in der Gruppe. Sie werden weit weniger als Kinder ohne diese Ressourcen dem Risiko ausgesetzt sein, ihre Grundbedürfnisse und Ziele mit Hilfe unangemessener Verhaltensweisen erfüllen zu wollen.

Im Umkehrschluss ist es oft sinnvoll, bei den auffälligen Kindern nach Möglichkeiten zu suchen, bisher ungenutzte Ressourcen zu mobilisieren und ihr Selbstbild – z. B. durch die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen – positiv zu beeinflussen.

Nicht unterschlagen werden soll, dass Unterschiede in den materiellen Ressourcen der Schüler/innen bzw. ihrer Familien in dem hier relevanten Alter eine besondere Bedeutung gewinnen. Eine Relativierung dieses Einflussfaktors ist natürlicherweise nicht in direkter Form möglich. Es gibt aber sicher in ganz unterschiedlichen schulischen Kontexten die Möglichkeit, das Bestehen und die Auswirkungen von materieller Ungleichheit auch auf das soziale Miteinander zu thematisieren.

→ *Zugang zu den eigenen Emotionen/Empathiefähigkeit*

Angemessenes Sozialverhalten oder soziale Kompetenz ist das Ergebnis langer und komplexer Lernprozesse, die bereits in frühester Kindheit in der Interaktion mit den ersten Bezugspersonen beginnen. Bereits im Vorschulalter unterscheiden sich Kinder z. B. deutlich in ihren Fähigkeiten, eigene Gefühle wahrzunehmen, emotionale Impulse zu steuern und sie – zunehmend in sprachlicher Form – angemessen auszudrücken. Aufbauend darauf gelingt es den meisten Kindern spätestens im Grundschulalter, auch in Konfliktsituationen die Perspektive eines Gegenübers einzunehmen und sich in die emotionalen Empfindungen anderer einzufühlen.

Ein Mangel bei dieser Fähigkeit zur Empathie ist bei vielen Schüler(inne)n mit ausgeprägten sozialen Problemen auch im Jugendalter noch zu be-

HM Sek I – Hinweise Interventionen

HI

obachten. Es nützt nicht nur diesen Schüler(inne)n, sondern dem gesamten Klassenklima, wenn im schulischen Kontext Gelegenheit zum Training dieser Kompetenz geschaffen wird. Viele Projekte und Trainingskurse zum Bereich Sozialverhalten beinhalten auch solche Übungen zur „Perspektivübernahme“, da sie auch eine wichtige Grundlage von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien darstellt.

→ *Intelligenz/Begabung*

Dass die Begabung von Schüler(inne)n für ihr Lern- und Leistungsverhalten eine große Rolle spielt, wird als selbstverständlich angesehen. Oft übersehen wird aber die Tatsache, dass sich unterschiedliche Kapazitäten bei der Verarbeitung von Informationen und dem Erkennen von Zusammenhängen auch in sozialen Kontexten niederschlägt. Viel häufiger als es im Alltag bewusst ist, sind bestimmte Kinder und Jugendliche durch die Komplexität sozialer Situationen schlichtweg überfordert. Ihr „unangemessenes“ Verhalten muss daher – zumindest auch – als Ergebnis dieser Überforderung bei der Informationsverarbeitung, bei der Wahrnehmung und Differenzierung der verschiedenen Perspektiven und Aspekte und bei der Bewertung und Schlussfolgerung interpretiert werden.

Schüler/innen mit eingeschränkten kognitiven Kapazitäten brauchen mehr Unterstützung beim Verstehen und Sortieren von sozialen Konfliktsituationen und besonders klare Strukturierungshilfen bzgl. der erwarteten Veränderungsschritte.

→ *Temperament*

Dieser lange als überholt geltende Begriff hat sich in den letzten Jahren wieder einen Platz in der wissenschaftlichen Psychologie erobert. Inzwischen ist anerkannt, dass unterschiedlich starke, schnelle und intensive Reaktionsmuster auf bestimmte Reize zu der Grundausstattung von Menschen gehören.

Es ist daher gerade im Umgang mit lebhaften und als „anstrengend“ empfundenen Schüler(inne)n wichtig, zwischen persönlichkeitsstypischer Temperamentsausprägung und Verhaltensauffälligkeiten im engeren Sinne zu unterscheiden. Natürlich kann man von älteren Kindern und Jugendlichen bis zu einem gewissen Grade erwarten, dass sie mit wachsendem Erfolg auch ihr Temperament zu „zügeln“ lernen. Man sollte sich aber bewusst sein, dass dies für bestimmte Schüler/innen eine weit anstrengendere Aufgabe bedeutet als für die „Durchschnittsschüler/innen“.

Dass auch solche jungen Menschen besondere Unterstützung benötigen, die von ihrem Temperament her eher abwartend, verlangsamt oder ängst-

lich-misstrauisch auf ihre Umwelt reagieren, wird leider oft übersehen.

→ *Fähigkeit zur Selbststeuerung, Impulskontrolle und Regulation von Emotionen*

Kinder und Jugendliche, deren Verhalten als auffällig und sozial inakzeptabel empfunden wird, haben sehr häufig einige grundsätzliche Schwächen bzw. Einschränkungen. Es fällt ihnen schwerer als anderen, mit inneren Erregungszuständen umzugehen und sie in angemessene Kanäle zu leiten. Sie sind ihren momentanen Empfindungen in einem hohen Ausmaße und mit geringeren Distanzierungs- bzw. Filtermöglichkeiten ausgeliefert. Diese Besonderheiten werden heute sehr rasch dem Störungsbild AD(H)S und damit einem neurophysiologischen Erklärungsmodell zugeordnet (s. u.). Dabei sollte nicht übersehen werden, dass die Fähigkeiten zur Selbstregulation und -steuerung von frühester Kindheit an auch davon abhängen, welche Begleitung und Unterstützung Kinder/Jugendliche in diesem Bereich durch ihre erwachsenen Bezugspersonen erfahren haben.

Das systematische Nachlernen und Trainieren dieser Kompetenzen ist im normalen Schul-Alltag nicht möglich. Allerdings können durch entsprechende (strukturierende) Unterrichtsbedingungen die Chancen für diese Schüler/innen erheblich verbessert werden.

Grundsätzlich sind (schulische) Trainingsprogramme zur Steigerung sozialer Kompetenzen auch für diesen Aspekt sehr nützlich. Auch das Einüben von Entspannungstechniken oder erlebnispädagogische Ansätze haben sich als Möglichkeiten bewährt, Kindern und Jugendlichen ein Gefühl von Kontrolle über ihre eigenen körperlichen und emotionalen Reaktionen zu vermitteln.

→ *Aufmerksamkeitsteuerung*

Defizite in der Aufmerksamkeitssteuerung – mit oder ohne verstärkte Bewegungsunruhe – sind als „ADHS“ bzw. „ADS“ in aller Munde. Zum „Vollbild“ dieser Störung kommen Aspekte der oben dargestellten Schwächen im Bereich der Impulskontrolle hinzu.

Insgesamt spielt die Problematik in Schulen der Sekundarstufe I eine deutlich geringere Rolle als in der Grundschule. Ob daran eher physiologische Veränderungen im Vorfeld und während der Pubertät eine Rolle spielen oder die insgesamt wachsenden psychischen Fähigkeiten zur Selbststeuerung und Impulskontrolle, lässt sich nur schwer beurteilen. In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass es bei einem stark ausgeprägten Störungsbild schon im Grundschulalter Klärungs- und Beeinflus-

sungsversuche gab. Der Fall, dass der Verdacht auf das Vorliegen einer Aufmerksamkeitsstörung nach dem Grundschulalter erstmals aufkommt, dürfte daher eher selten auftreten.

Bei ausgeprägten Aufmerksamkeitsstörungen kann eine medikamentöse Unterstützung sinnvoll, manchmal sogar notwendig sein. In jedem Fall muss dies vorher durch eine ausführliche fachkundige (kinderpsychiatrische bzw. psychologische) Diagnostik abgeklärt werden.

Jede Lehrkraft sollte wissen, dass es bzgl. einer Medikation (Stichwort „Ritalin“) sehr unterschiedliche und oft stark emotionalisierte Einstellungen bei den Eltern (und z. T. auch bei den Fachkräften) gibt. Gespräche über dieses Thema sollten daher mit einer besonderen Sensibilität geführt werden. Die Entscheidung sollte den Eltern und den von ihnen eingeschalteten Fachdiensten vorbehalten bleiben.

In speziellen (meist verhaltenstherapeutisch orientierten) Trainingsprogrammen geht es u. a. um das Einüben von strukturiertem Vorgehen beim Planen und Ausführen von Aufgaben. So lernen die Schüler/innen beispielsweise, ihre Aufmerksamkeit systematisch mit Hilfe von „inneren“ sprachlichen Anweisungen zu steuern. Auch diese Angebote, die zunehmend auch in ergotherapeutischen Praxen durchgeführt werden, richten sich schwerpunktmäßig an jüngere Schüler/innen.

→ *Emotionale Belastungen/psychische Störungen*

Bei manchen Schüler(inne)n weist auffälliges Verhalten „nur“ darauf hin, dass es sich offensichtlich in einer bestimmten Situation „lohnt“, dieses Verhalten zu zeigen, weil damit als positiv erlebte Konsequenzen eintreten (bzw. negative Folgen vermieden werden). Das Verhalten ist somit das Ergebnis einer ungünstigen „Verstärkungsbilanz“, die sich aber oft nur dadurch verstehen lässt, dass die Grundbedürfnisse der Schüler/innen mit berücksichtigt werden (s. o.). Eine Beeinflussung durch Veränderung der Verhaltenskonsequenzen erscheint in diesen Fällen möglich und ein Versuch lohnend.

Wesentlich komplexer wird die Situation dann, wenn ein/e Schüler/in mit seinem auffälligen Verhalten grundlegendere und ernsthaftere Beeinträchtigungen zum Ausdruck bringt. Solche Beeinträchtigungen können u. a. durch ungünstige genetische Dispositionen, durch organische Krankheiten oder Fehlentwicklungen, durch lebensgeschichtliche Belastungen oder aktuell schädigende Lebensbedingungen (mit-)verursacht werden.

Es ist leicht nachzuvollziehen, dass Schüler/innen, die in früher Kindheit kaum positive Bindungs- und

Beziehungserfahrungen gemacht haben, die körperlich und emotional unzureichend versorgt oder durch Übergriffe traumatisiert wurden, ihr „Fehlverhalten“ nicht von heute auf morgen an veränderte Konsequenzen anpassen können. Solche Schüler/innen benötigen (zusätzlich) Unterstützung, die ihre bereits verfestigten psychischen Störungen und/oder ihre schädigende familiäre Lebenssituation mit einbeziehen; eine entsprechende Klärung muss durch (externe) Fachdienste (Schul- oder Familienberatungsstellen, Kinder-/Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe) erfolgen. In der Zusammenarbeit mit bzw. unter fachlicher Anleitung von solchen Fachdiensten kann dann auch eine schulische Verhaltensmodifikation ein sinnvoller Bestandteil eines Gesamt-Vorgehens sein.

In dem hier diskutierten Altersbereich spielen auch spezielle problematische Verhaltensweisen eine Rolle, die geradezu „ansteckend“ zu sein scheinen; gemeint sind bestimmte Formen der „Risikosuche“ oder selbstverletzendes Verhalten z. B. in Form von „Ritzen“. Da hier die Abgrenzung zwischen „Ausprobieren/Modeerscheinung“ und „Gefährdungssituation“ sehr schwierig ist, sollten hier ebenfalls Fachdienste hinzugezogen werden.

Auffälligkeiten im sexuellen Verhalten könne sich z. B. in einer extrem sexualisierten Sprache, in Grenzverletzungen gegenüber Mitschüler(inne)n oder in provokant-aufreizendem Umgang mit dem eigenen Körper zeigen. Zu erkennen, ob dahinter eine eher harmlose pubertäre Suche nach Beachtung (durch Mitschüler/innen oder Lehrkräfte) oder Hinweise auf Belastungen oder Gefährdungen stecken, ist oft nur im Rahmen eines längeren Klärungsprozesses möglich.

→ *Genussmittelmissbrauch/Abhängigkeiten oder Süchte*

Eine besondere Form von psychischer Belastung oder Beeinträchtigung stellen abhängige oder süchtige Verhaltensmuster dar. Das Gemeinsame von „stoffgebundenen“ oder nicht an eine „Substanz“ gebundenen Abhängigkeiten liegt in der zentralen Bedeutung, die das „süchtige“ Verhalten für den Alltag des jungen Menschen hat. Unabhängig davon, ob mit dem Verhalten selbst ein direktes (gesundheitliches) Risiko verbunden ist (so wie z. B. beim Alkohol- oder Drogenmissbrauch) oder nicht (wie beim exzessivem Spielen am PC bzw. im Internet) – grundsätzlich steht das süchtige Verhalten in Konkurrenz zu wesentlichen Entwicklungsaufgaben und einer altersgemäßen Alltagsbewältigung. Dem jungen Menschen fehlen wichtige Ressourcen (Zeit, Energie, Interesse, Geld, ...) für andere Lebensbereiche (einschließlich dem schulischen Lernen), dazu kommen noch die mit

HM Sek I – Hinweise Interventionen

HI

dem süchtigen Verhalten einhergehenden familiären und sozialen Konflikte.

Eine besondere Stellung nehmen (insbesondere) bei jugendlichen Mädchen die Essstörungen ein („Magersucht“, „Bulimie“, „Adipositas“). Bei diesem Störungsbild hat das Thema „Nahrungsaufnahme“ eine so zentrale Stellung im Alltagsleben inne, dass sich oft massive und gefährliche Auswirkungen auf soziale, familiäre oder gesundheitliche Bereiche ergeben. Während die Suchtprävention sicher eine wichtige Aufgabe der Pädagogik in der Sek I darstellt, ist die konkrete Hilfestellung für bereits verfestigte Abhängigkeiten in der Regel nur durch externe Dienste zu leisten. Zu unterscheiden sind dabei Hilfestellungen, die – wie Familien- bzw. Erziehungsberatungsstellen – eher allgemein auf die (familiäre) Lebenssituation bezogen sind, von den Angeboten spezieller Drogenberatungsstellen.

Schlussfolgerung

Die genannten Beispiele sind zwar nicht umfassend, decken aber sicher einen großen Bereich der relevanten persönlichkeitspezifischen Faktoren ab. Sie machen deutlich, dass es sich bei der Zielsetzung „Verhaltensmodifikation“ nicht um ein übersichtliches Feld mit einigen einfachen „Spielregeln“ handelt.

Dass sich Schüler/innen in diesen (und vielen anderen) Dimensionen unterscheiden, stellt die Einwirkungsmöglichkeiten durch die dargestellten Methoden der pädagogischen Verhaltensmodifikation jedoch nicht prinzipiell in Frage. Nicht immer kann auf alle individuellen Bedingungen eingegangen werden, manchmal (vielleicht sogar „oft“) ist es notwendig, unangemessenes Verhalten auch dann zu sanktionieren, wenn man von den zugrundeliegenden Belastungsfaktoren weiß (und daher für die Nöte der Schülerin/des Schülers Verständnis hat). Es sollte aber deutlich geworden sein, dass manche Schüler/innen ein besonderes individuelles „Päckchen“ zu tragen haben und dass sie daher andere und intensivere Unterstützungsformen benötigen (vgl. Bogen HF).

In Bezug auf die soziale Situation von Schüler(inne)n, deren Lebenssituation durch die hier diskutierten Besonderheiten belastet ist, muss vor allem auf das gesteigerte Mobbing-Risiko geachtet werden. Alle genannten Persönlichkeitsaspekte „eignen“ sich als Anknüpfungspunkt für soziale Ausgrenzung oder systematische Schikanierungen. Es erscheint daher notwendig, sich bei der Beschäftigung mit solchen Schüler(inne)n immer auch ein genaues Bild über die soziale Eingliederung in die Lerngruppe zu machen. Dabei ist die Rolle der internetbezogenen sozialen Netzwerke (z. B. SchülerVZ oder Facebook) unbedingt mit zu beachten.

4. S – P – V – K

Die Ausgangssituation

Zum Schluss soll die Frage beantwortet werden, in welchem Umfang das Verhalten von Schüler(inne)n auch durch die Gestaltung der Ausgangssituation, also durch die aktuellen Rahmenbedingungen im Unterricht, gesteuert und beeinflusst werden kann.

Dass dies im Prinzip natürlich möglich ist, zeigt ein kleines Gedankenexperiment: gäbe es die (aberwitzige) Gewohnheit, Schüler/innen während des Unterrichts auf ihren Plätzen festzuzschnallen, würde das Problem des „Herumlaufens in der Klasse“ nicht auftreten – überhaupt nicht!

Es stellt sich nun die Frage, ob es auch sozial und pädagogisch akzeptable Möglichkeiten gibt, durch Veränderungen in der Ausgangssituation bereits im Vorfeld das Auftreten von unerwünschtem Verhalten zu vermindern und umgekehrt erwünschtes Verhalten zu fördern.

Einige – durchaus geläufige – Varianten sollen hier nur kurz genannt werden; sie gehören überwiegend in den Bereich der allgemeinen Unterrichtsgestaltung und stehen daher hier nicht im Fokus dieser Betrachtung. Im Unterschied zu den meisten bisher genannten Verhaltensmodifikationstechniken eignen sich die situationsbezogenen Maßnahmen fast durchweg zur Daueranwendung; darüber hinaus kommen sie auch den anderen Kindern der Gruppe zu Gute und wirken damit präventiv:

→ Klare Erwartungen

Schüler/innen allgemein und mit Verhaltensproblemen insbesondere sollten genau und konkret erfahren, welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Diese Erwartungen sollten möglichst konstant bleiben und möglichst auch im Lehrkräfte-Team abgestimmt sein.

→ Regeln erarbeiten und visualisieren

Die gemeinsame Erarbeitung von Regeln für den Unterricht sollte die Grundlage für das Miteinander sein. Diese Regeln können zusammen mit den Schüler(inne)n visualisiert werden und damit als gemeinsame Grundlage immer präsent sein.

→ Strukturierung/Signale für verschiedene Arbeitsphasen

Verhaltensauffälligkeiten haben viel mit innerem Strukturmangel zu tun. Jede Form von Klarheit und Vorhersehbarkeit trägt dazu bei, dass Schüler/innen sich orientieren und damit auch selbst leichter strukturieren können.

→ *Klassenklima*

Die Schaffung eines rücksichtsvollen und solidari- schen Klassenklimas steht sicher auf der Wunschliste der meisten Lehrkräfte ganz oben. Auch für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler(inne)n und deren soziale Einbindung in den Gruppenverband ist die Pflege eines Klimas von gegenseitigem Respekt und Achtsamkeit sehr hilfreich. Als ein Baustein einer solchen Atmosphäre kann das Übertragen von Verantwortung für bestimmte Abläufe und Regeln auf die Gruppe nützlich sein. Alle Unterrichts- und Trainingsprogramme mit der Zielsetzung „soziale Kompetenz“ werden sich auch auf das Klassenklima positiv auswirken.

→ *Verhalten und Eigenschaften der Lehrkräfte und anderer pädagogischen Fachkräfte*

Letztlich gehören auch die Person und die Verhaltensweisen der verantwortlichen Lehrkräfte und der anderen pädagogischen Fachkräfte zu den Rahmenbedingungen, unter denen sich Verhaltensauffälligkeiten entwickeln (oder eben nicht). Nicht zuletzt um den Umfang dieser Handreichung in Grenzen zu halten, wurde bisher so getan, als ob die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten der beteiligten Erwachsenen für das Auftreten und die Beeinflussung von Verhaltensauffälligkeiten keine Rolle spielen würde. Die Realität sieht natürlich anders aus: In fast jeder Klasse kann man beobachten, wie unterschiedlich Kinder auf verschiedene Persönlichkeiten reagieren.

Da es hier nicht darum gehen kann, Persönlichkeits- oder Kompetenzprofile zu analysieren oder gar zu verändern, sollen nur einige wenige alltags- taugliche Hinweise gegeben werden:

Grundsätzlich sollte sich das bei den Kindern erwünschte Verhalten im eigenen Verhalten als

permanentes **Modell** ablesen lassen. Es sollte also selbstverständlich sein, dass – auch schwierige – Schüler/innen als Personen respektvoll behandelt werden, jede Form von Bloßstellung und Selbstwertangriff vermieden wird und eine wertschätzende und unterstützende Grundhaltung zu spüren ist.

Mit dem Bogen **VL** wird in diesen Materialien ein Hilfsmittel zur Selbstreflexion im Einzelfall angeboten.

Die Vorbildfunktion sollte sich auch auf den Umgang mit eigenen und fremden Gefühlszuständen beziehen: Das Ansprechen von und der sensible Umgang mit Empfindungen sollten bewusst gezeigt und gepflegt werden.

Kinder suchen und wünschen **starke Erwachsene** und respektieren intuitiv Personen, die klare Positionen haben und diese auch gegen Widerstände berechenbar vertreten (können). Sich das Wohlwollen von Schüler(inne)n durch Nachgiebigkeit oder Anbiederung in einer Kumpelrolle zu erkaufen, kann daher niemals eine sinnvolle langfristige Strategie sein.

Alles, was Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte tun, um sich in ihrem professionellen Handeln zu reflektieren und damit auch als Person weiterzuentwickeln, kommt auch den von ihnen betreuten Kindern zu Gute. Hier spielt im Alltag in erste Linie die gegenseitige Unterstützung im **Kollegium** eine entscheidende Rolle: Wenn es gelingt, hier eine offene und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu schaffen, können wertvolle gegenseitige Rückmeldungen und Hilfestellungen erfolgen.

Vielleicht kann die Orientierung an einem strukturierten Programm wie den Herner Materialien die Entwicklung eines solchen Klimas für den Bereich „Verhaltensauffälligkeiten“ unterstützen.

Teil 3: Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten – Entwicklung und Hintergründe

Die Herner Materialien wurden im Kontext der Entwicklung „Sozialer Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen“ erarbeitet und sind durch den Leitgedanken geprägt, die diesen Systemen zugrunde liegen. Daher beginnt diese Einführung mit einer Darstellung der Konzeption sozialer Frühwarnsysteme (1). Im Anschluss wird die Entwicklung der Materialien im Rahmen des Modellprojekts in Herne dargestellt (2). Darauf aufbauend werden Überlegungen skizziert, die der Übertragung und Erweiterung der Materialien für Schulen zugrunde liegen (3).

3.1 Soziale Frühwarnsysteme – Netzwerke für die Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und Familien

Soziale Frühwarnsysteme zielen darauf ab, Probleme in unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien frühzeitig zu erkennen, niederschwellig Hilfen zugänglich zu machen und die Qualität, Effektivität und Effizienz durch eine Kooperation aller potenziell beteiligten Fachkräfte und Institutionen zu verbessern. Vor diesem Hintergrund hat das Land Nordrhein-Westfalen von 2001 bis 2004 ein Modellprojekt gefördert, das an sechs Standorten mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt wurde. Einer dieser Standorte war die Stadt Herne, wo der Fachbereich Kinder – Jugend – Familie ein Projekt zur frühen Erkennung und zum adäquaten Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter initiierte und dafür ein Netzwerk mit den Kindertageseinrichtungen als Kern aufbauen wollte.

Soziale Frühwarnsysteme gehen mit einer systematischen Herangehensweise über klassische Präventionsansätze hinaus und führen die drei Basiselemente „Wahrnehmen – Warnen – Handeln“ in einer Reaktionskette zusammen.



Abb. 6: Reaktionskette sozialer Frühwarnsysteme

Die Gründe für die Entwicklung Sozialer Frühwarnsysteme lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Risiken und Gefahren für Kinder, Jugendliche und Familien entstehen nicht von heute auf morgen, sie kündigen sich meist schon viel eher an. Jedoch werden schwache Signale riskanter Entwicklungen oft gar nicht oder nur unzureichend erfasst. Und selbst wenn sie wahrgenommen werden, ist systematisches Handeln eher die Ausnahme. Wo aber frühzeitige Hilfen versagen bzw. nicht stattfinden, sind später oftmals erhebliche Folgen zu beklagen.

Dabei geht es nicht darum, dem Hilfesystem eine zusätzliche Säule hinzuzufügen. Vielmehr ist es gerade ein Ziel und ein Kernelement Sozialer Frühwarnsysteme, die Versäulung aufzubrechen. In den vergangenen Jahren sind nämlich immer stärker spezialisierte Hilfesysteme entstanden. Dies ist einerseits eine positive Entwicklung, die auf gesellschaftliche Probleme differenzierte Antworten gibt und Ausdruck einer gewachsenen Fachlichkeit und Professionalisierung ist. Andererseits führt die Spezialisierung dazu, dass der ganzheitliche Blick auf die Person, die Probleme und die Ressourcen der Betroffenen verloren geht. Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass das Bildungswesen, das Gesundheitssystem und die Kinder- und Jugendhilfe als jeweils eigene Politik- und Handlungsfelder betrachtet werden, zwischen denen es wenige Brücken gibt. Und diese Felder sind auch in sich wieder zergliedert in Teilbereiche – so ist es keineswegs selbstverständlich, dass es innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe eine Verknüpfung

fung zwischen Kindertageseinrichtungen und den Hilfen zur Erziehung gibt. Die Vernetzung im Sozialen Frühwarnsystem soll zur Entwicklung von Lösungsansätzen für komplexe Probleme beitragen, die von einzelnen Institutionen nicht bewältigt werden können. In dem Projekt in Herne wurde davon ausgegangen, dass Kindertageseinrichtungen in besonderem Maße geeignet sind, eine „Knotenfunktion“ in dieser Vernetzung wahrzunehmen: Sie erreichen den größten Teil der Kinder in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen, haben in der Regel einen engen Kontakt zu den Familien und können durch eine Kooperation mit anderen Partnern den Familien unterschiedliche Formen der Unterstützung leichter zugänglich machen.

Systematisch weiter entwickelt wird dieser Ansatz in Nordrhein-Westfalen seit 2006, indem nach und nach ca. ein Drittel der Kindertageseinrichtungen zu „Familienzentren“ erweitert wird (www.familienzentrum.nrw.de). Der Grundgedanke des Konzepts „Familienzentrum“ liegt darin, durch eine Verknüpfung unterschiedlicher Dienstleistungen Familien ein bedarfsorientiertes Angebot „aus einer Hand“ zur Verfügung zu stellen. Dazu gehören Familienbildung und -beratung, die Vermittlung und qualitative Weiterentwicklung von Kindertagespflege genauso wie erweiterte Ansätze für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie für die interkulturelle Arbeit und für die Sprachbildung. Familienzentren sollen damit Kristallisationspunkte für leicht zugängliche Angebote im Sozialraum sein. Gestartet wurde mit 250 Pileteinrichtungen; im Kindergartenjahr 2010/2011 stand mit etwa 2.000 Familienzentren bereits ein relativ weit ausgebautes Netz zur Verfügung, wobei ein weiterer Ausbau sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht erfolgen soll.

Ähnlich wie die Tageseinrichtungen erreichen auch Grundschulen auf breiter Basis die Familien mit Kindern der entsprechenden Altersgruppe. Daher sind auch sie als niedrigschwellige Ansprechpartnerin und als Institution der Früherkennung prädestiniert. Vor allem zeigt sich in Schulen in wachsendem Maße Handlungsbedarf, weil sich Probleme nicht mit dem Ende der Kindergartenzeit auflösen. Insofern wurde in zunehmendem Maße darüber nachgedacht, wie auch Grundschulen stärker in Soziale Frühwarnsysteme eingebunden werden könnten. Die Weiterentwicklung der Herner Materialien für den Einsatz in Grundschulen im Jahre 2008 stellte einen Schritt in diese Richtung dar.

Die Rahmenbedingungen für Schulen der Sekundarstufe I sehen zweifellos anders aus. Sie arbeiten in der Mehrheit der Fälle nicht mehr stadtteilbezogen, sondern haben einen größeren, teilweise sogar über die Gemeindegrenzen hinaus reichenden Einzugsbereich. Kinder und Jugendliche aus Familien eines Stadtteils wiederum besuchen sehr unterschiedliche Schulen. Sozialraum und Zielgruppe der einzelnen Schule sind so-

mit nicht annähernd deckungsgleich. Und es ist nicht mehr eine Institution, die gleichermaßen alle Kinder bzw. Jugendlichen einer Altersgruppe aufnimmt; vielmehr ist die Sekundarstufe I bekanntermaßen gekennzeichnet durch eine Vielfalt unterschiedlicher Schulformen. Und doch: Angesichts der Schulpflicht besuchen alle Kinder und Jugendlichen dieser Altersgruppe eine Schule, so dass auch die Schulen der Sekundarstufe I die Möglichkeit bieten, Kinder, Jugendliche und ihre Familien auf breiter Basis zu erreichen. Die Herner Materialien für die Sekundarstufe I richten sich somit an alle Schulformen.

Wichtig ist dabei der präventive Ansatz eines Sozialen Frühwarnsystems. Es geht nicht nur darum, eine akute Kindeswohlgefährdung zu erkennen, die sich im schlimmsten Fall schon in Gefahr für das Leben von Kindern und Jugendlichen manifestiert, sondern durch die frühe Erkennung von riskanten Entwicklungen und die entsprechend frühe Bereitstellung von Hilfen für alle Kinder und Jugendlichen die Chancen für eine positive Entwicklung zu verbessern. Soziale Frühwarnsysteme richten sich damit keineswegs nur an Familien in prekären Lebenslagen, sondern an alle Familien, und die Früherkennung von Hochbegabung kann ebenso dazu gehören wie die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen. Dieser Aspekt ist wesentlich für Kindertageseinrichtungen und Schulen: Die Umsetzung von Sozialen Frühwarnsystemen hat nichts damit zu tun, Familien zu stigmatisieren; vielmehr ist es das Ziel, Chancen für Kinder, Jugendliche und Familien zu eröffnen.

Wenn man vom Netzwerkgedanken Sozialer Frühwarnsysteme ausgeht, heißt dies, dass Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern aufgebaut und weiterentwickelt werden müssen. Sowohl das Jugendamt als auch der Schulträger sollten dabei eine initiiierende und unterstützende Funktion einnehmen. Als wichtige Kooperationspartner für Schulen sind bspw. die folgenden Institutionen und Gruppen zu benennen:

- Allgemeiner Sozialdienst (Jugendamt) (ASD)
- Schulpsychologischer Dienst
- Erziehungsberatungsstelle
- Fachkräfte bzw. Beratungsstellen mit interkulturellem Hintergrund
- Kinder- und Jugendärztinnen und -ärzte
- Freie Praxen (bspw. Psychotherapie)
- Spezialisierte Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen zu unterschiedlichsten Fragestellungen.

In der Praxis zeigt sich, dass die Form der Kooperation höchst unterschiedlich sein kann. Dabei lassen sich insbesondere zwei Typen von Zusammenarbeit identifizieren: Zum einen kann es eine regelmäßige, einzelfallübergreifende Zusammenarbeit geben, die mit gemeinsamen Aktivitäten oder bestimmten Leistungen des Partners in der oder für die Schule verbunden ist.

Dies kann bspw. bedeuten, dass eine Beratungsstelle regelmäßig Vorträge oder Beratungsstunden in der Schule anbietet oder eine/n Mitarbeiter/in als festen Ansprechpartner/in für die Schule zur Verfügung stellt. Zum anderen können Schulen punktuell bei bestimmten Problemen einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers die Erziehungsberechtigten an eine bestimmte Institution verweisen und ggf. auch die Probleme der Familie gemeinsam mit dieser Institution aufgreifen. Für den erstgenannten Typ der Kooperation ist es sinnvoll, Ziele und Verfahren in einer verbindlichen Kooperationsvereinbarung festzuschreiben. Für den zweiten Typ reicht es aus, wenn die Schule einen Überblick darüber hat, wer für welches Problem ansprechbar ist, und wenn nach Möglichkeit auch die beteiligten Personen miteinander bekannt sind. Für beide Ebenen der Zusammenarbeit spielt der Aufbau von Vernetzung als Kern eines Sozialen Frühwarnsystems eine entscheidende Rolle.

3.2 Früherkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten – Das Projekt „SoFrüh“ in Herne

Als das Land Nordrhein-Westfalen im März 2002 den Modellversuch „Soziale Frühwarnsysteme“ in zunächst sechs Kommunen initiierte, griff der Fachbereich Kinder – Jugend – Familie der Stadt Herne das Thema „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ auf. Anlass war die Feststellung, dass eine wachsende Zahl von Kindern im Vorschulalter Verhaltensauffälligkeiten zeigte – Aggressivität, Unruhe, Angst, Kontaktschwierigkeiten und andere Probleme wurden in Kindertageseinrichtungen immer häufiger festgestellt. Verhaltensauffälligkeiten im frühen Kindesalter lösen sich in der Regel nicht in „Luft“ auf, sondern verstärken sich eher im weiteren Verlauf des Kinder- und Jugendalters, wenn es keine Hilfe gibt. Es gab jedoch kein System, das die Früherkennung und den adäquaten Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten strukturell unterstützt hätte: Während es bspw. Ansprechpartner und Hilfsangebote gibt, wenn ein Kind eine Behinderung oder Entwicklungsverzögerung hat, fühlten sich die Kindertageseinrichtungen mit dem Problem „Verhaltensauffälligkeit“ weitgehend allein gelassen. Dieser Problematik sollte sich das Herner Modellprojekt widmen, für das von den beteiligten Akteuren das Kürzel „SoFrüh“ gewählt wurde.

Die Projektleitung wurde der Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST; Forschungsabteilung am Institut Arbeit und Technik – IAT, Gelsenkirchen –; jetzt am Institut Arbeit und Qualifikation – IAQ – an der Universität Duisburg-Essen) übertragen. In diesem Projekt wurden zum einen die Herner Materialien als Arbeitsinstrumente für die Tageseinrichtungen entwickelt. Zum anderen wurden Strukturen für die Vernetzung von Tageseinrichtungen im Sozialraum

und mit Institutionen zur Beratung und Unterstützung von Kindern und Familien aufgebaut und ausgewertet.⁸

Im Jahr 2006 förderte das Land Nordrhein-Westfalen ein Projekt zur Weiterentwicklung und zum Transfer der Herner Ergebnisse. Dabei wurden Erfahrungen mit der Nutzung der Materialien und mit der Entwicklung der Vernetzung erhoben, Berichte aus anderen, „verwandten“ Projekten ergänzend einbezogen, die Materialien überarbeitet und graphisch gestaltet, Fortbildungskonzepte entwickelt und erprobt sowie Schulungen und Team-Coachings angeboten. Das Projekt wurde in Kooperation von Mitarbeiter/inne/n der Forschungsabteilung BEST und der Stadt Herne umgesetzt. Im Herbst 2008 erfolgte eine Erweiterung mit der Anpassung der Materialien für die Offene Ganztagschule. In den folgenden Abschnitten werden Verlauf und Ergebnisse des Herner Modellprojektes aus den Jahren 2002 bis 2004 dargestellt, weil hier die Grundlagen für die Systematik der Herner Materialien gelegt wurden. Dabei werden zunächst die Organisation (3.2.1) und dann die Ergebnisse (3.2.2) des Projektes beschrieben.

3.2.1 Projektorganisation

Im Projekt beteiligten sich trägerübergreifend alle 14 Tageseinrichtungen für Kinder des Stadtbezirks Wanne. Insgesamt besuchten ca. 1000 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren diese Einrichtungen. Zu einem wesentlichen Element des Projektes entwickelte sich die projektbegleitende Arbeitsgruppe (PAG), die sich aus Vertreter(inne)n des Fachbereichs Kinder – Jugend – Familie, der Tageseinrichtungen, der Erziehungsberatungsstelle, des Allgemeinen Sozialdienstes und der Heilpädagogischen Fachberatung sowie den Fachberaterinnen der einzelnen Träger von Tageseinrichtungen zusammensetzte. Diese Gruppe tagte im etwa zwei- bis dreimonatlichen Rhythmus. Sie wirkte an der Konzeptentwicklung mit, nahm Multiplikatorenfunktionen wahr und behandelte in eigenständigen Arbeitsgruppen verschiedene Fragestellungen. Dazu gehörten bspw. die Erarbeitung eines Gesamtkonzeptes für ein niedrigschwelliges Angebot, die Erstellung von umfangreichen Materialien zur Beobachtung und Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten – des späteren Kerns der Herner Materialien – und die Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes.

Zu Anfang wurden Interviews in allen 14 Tageseinrichtungen für Kinder in Wanne durchgeführt. In den Interviews mit Erzieher/inne/n wurde schnell deutlich, dass es sich bei dem Thema „Verhaltensauffälligkeit“ in der Tat um ein Problem handelt, das in den Einrichtungen eine große Rolle spielt – eine Wahrnehmung, die sicher auf Schulen übertragbar sein dürfte. Fast alle Gesprächspartner/innen gaben an, dass sie sich durch eine

⁸ Vgl. zusammenfassend Altgeld/Stöbe-Blossey 2007, Stöbe-Blossey 2008a, Altgeld/Klaudy 2009.

wachsende Anzahl an verhaltensauffälligen Kindern belastet fühlten – teilweise so stark, dass eine „normale“ pädagogische Arbeit im Alltag als kaum noch möglich bezeichnet wurde –, und erwarteten eine weitere Verschärfung des Problems. Auf der Grundlage der Gesprächsergebnisse, einer Literaturlauswertung und fachlicher Diskussionen wurde eine Definition von Verhaltensauffälligkeit erarbeitet, die der weiteren Projektarbeit als gemeinsame Basis zugrunde gelegt wurde (vgl. Abbildung 2).

Der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ wird dabei in einem allgemeinen, beschreibenden Sinne benutzt. Die Bezeichnung eines Verhaltens als „auffällig“ ist weder mit der Diagnose einer „Verhaltensstörung“ gleichzusetzen (die den entsprechenden Fachleuten vorbehalten bleiben sollte) noch beinhaltet diese Bezeichnung die Zuschreibung einer bestimmten Eigenschaft oder psychischen Problematik auf das Kind. Auffällige Verhaltensweisen werden als Hinweis auf ganz unterschiedliche Gegebenheiten (Bedürfnisse, Erfahrungsdefizite

oder Belastungen) angesehen und stellen aus Sicht des Kindes eine verstehbare Reaktion auf seine Ausgangslage dar. Wichtig an der Definition war auch, dass nicht nur aus der unmittelbaren Sicht des Umfeldes „störende“ Verhaltensweisen einbezogen wurden; vielmehr sollten auch Verhaltensweisen in den Blick genommen werden, die vor allem das Kind selbst in seinen Entwicklungsmöglichkeiten einzuschränken drohen und als Hinweise auf eine Problemlage interpretiert werden können – wie beispielsweise extrem ängstliches, schüchternes oder überangepasstes Verhalten.

Auf der Basis dieser Definition wurden die Einrichtungen noch einmal schriftlich befragt. Zentrales Ergebnis dieser Befragung war, dass (bezogen auf das Kindergartenjahr 2001/2002) insgesamt ein Drittel aller Kinder in den Wanner Tageseinrichtungen als verhaltensauffällig eingeschätzt wurde. Bei über der Hälfte der als verhaltensauffällig eingeschätzten Kinder haben die Tageseinrichtungen den Eltern empfohlen, eine Beratung oder Behandlung in Anspruch zu nehmen. Gut zwei Drittel der Eltern kamen dieser Empfehlung nach. Die Problematik, dass ein Teil der Eltern nicht bereit ist, sich mit den Schwierigkeiten ihres Kindes auseinanderzusetzen, wurde von vielen Erzieher(inne)n als großes Problem empfunden, so dass immer wieder die Frage aufgeworfen wurde, wie sich die Erreichbarkeit der Eltern verbessern ließe. Spätere Interviews im Folgeprojekt mit Grundschulen zeigten, dass diese Problematik auch in Schulen wahrgenommen wird.

Die Zusammenarbeit mit den Institutionen der unterstützenden Infrastruktur (bspw. Beratungsstellen) und deren Leistungen wurden in den Tageseinrichtungen von der Qualität her meistens positiv bewertet. Kritisiert wurde eine quantitative Unterversorgung, die zu langen Wartezeiten führt. Darüber hinaus war es für die Erzieher/innen oft schwer zu überblicken, welche Institution im Einzelfall eine geeignete Ansprechpartnerin für die Eltern sein könnte und welche Schritte einzuleiten sind, um notwendige Hilfen zu erhalten. Als problematisch und unübersichtlich erwiesen sich die unterschiedlichen Zugänge und Finanzierungsstrukturen der unterstützenden Institutionen (über Verordnungen der Ärztin/des Arztes, über das Sozialamt, über die Jugendhilfe). Die unzureichende Transparenz der Versorgungssysteme und die oft als mangelhaft empfundene Verfügbarkeit der Hilfestellungen (Wartezeiten) tragen offensichtlich dazu bei, dass die letztlich gewählte Maßnahme nicht immer passgenau dem festgestellten Bedarf entspricht. Schließlich bedauerten die Erzieher/innen oft das Fehlen eines Ansprechpartners für sie selbst: Den Fachkräften fehlte die Möglichkeit, sich beraten zu lassen, wenn es etwa um den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Alltag der Einrichtung oder um die Vermittlung von geeigneten Hilfsangeboten für Kinder ging.

„Verhaltensauffälligkeit“ – „Herner Definition“	
Als „Verhaltensauffälligkeit“ werden Verhaltensweisen bezeichnet, die	
<input type="checkbox"/>	von der alterstypischen Entwicklung abweichen
<input type="checkbox"/>	wiederholt auftreten
<input type="checkbox"/>	einen Leidensdruck auslösen (beim Kind, bei Gleichaltrigen oder bei Erziehungspersonen) oder die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes einzuschränken drohen
<input type="checkbox"/>	mit Hilfe von „alltäglichen“ pädagogischen Handeln über einen längeren Zeitraum nicht verändert werden können
UND	
<input type="checkbox"/>	nicht auf Entwicklungsverzögerungen oder Funktionseinschränkungen zurückzuführen sind.
Beispielhaft für Verhaltensauffälligkeiten in diesem Sinne sind:	
<input type="checkbox"/>	aggressives, regelverletzendes Verhalten; Gewalt gegenüber Personen und/oder Sachen;
<input type="checkbox"/>	starke motorische Unruhe; Hyperaktivität;
<input type="checkbox"/>	ängstliches, schüchternes, überangepasstes Verhalten; Kontaktscheu; Sprachverweigerung;
<input type="checkbox"/>	depressive Verstimmungen (häufiges Weinen, keine Lebensfreude);
<input type="checkbox"/>	große Schwächen beim Aufbau und bei der Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten; fehlende Integration in die Gruppe;
<input type="checkbox"/>	fehlende Bereitschaft, sich auf altersgemäßes Spiel oder auf altersgemäße Anforderungen einzulassen;
<input type="checkbox"/>	Probleme beim Essen (extremes Matschen, Würgen usw.);
<input type="checkbox"/>	distanzloses, schamloses oder sexualisiertes Verhalten; ungewöhnlich hohes Bedürfnis nach Zuwendung und Körperkontakt;
<input type="checkbox"/>	Defizite in der kommunikativen Ausdrucksfähigkeit.

Abb. 7: „Herner Definition“ zur Verhaltensauffälligkeit (Kindertageseinrichtung und Grundschule)

3.2.2 Die Ergebnisse des Projektes: Vernetzung, Arbeitsinstrumente, Beratung, Qualifizierung

Auf der Basis der Befragungsergebnisse wurden im Projekt Konzepte entwickelt und Maßnahmen auf vier Ebenen in Angriff genommen: Es ging um die Förderung der Vernetzung im Sozialraum (bspw. mit der Erziehungsberatungsstelle, freien Praxen – wie Heilpädagogik, Psychotherapie, Logopädie, Ergotherapie –, Kinderärzt(inn)en, Allgemeinem Sozialdienst usw.), die Entwicklung eines Arbeitsinstrumentariums für die Tageseinrichtungen, die Einrichtung einer Beratungsmöglichkeit für die pädagogischen Fachkräfte und die Verbesserung der Qualifizierungssituation.

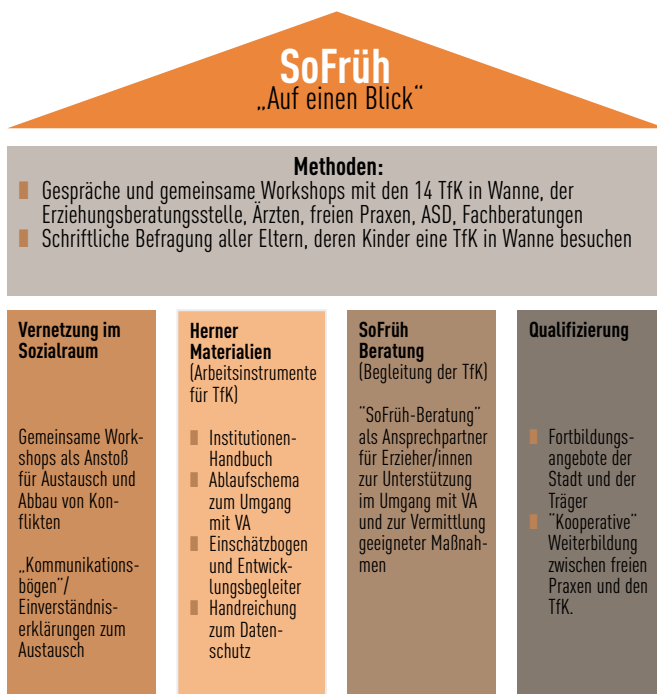


Abb. 8: SoFrüh „Auf einen Blick“

Säule 1: Vernetzung im Sozialraum

Ein zentrales Instrument zur Verbesserung der Zusammenarbeit wurde in der Schaffung von mehr Transparenz gesehen. Daher wurde ein Handbuch erstellt, in dem sich alle relevanten Institutionen mit ihrem Leistungsprofil und den Zugangsmöglichkeiten (über Rezept, eigene Anmeldung, Antrag beim Sozialamt usw.) vorstellten. Um den Informationsaustausch zwischen Kindertageseinrichtungen und anderen Institutionen zu erleichtern, wurde eine Handreichung erarbeitet, die vor dem Hintergrund des Datenschutzrechts kurz und übersichtlich Handlungsmöglichkeiten und Grenzen der Kommunikation zwischen Institutionen darstellt. Ergänzt wurde diese Handreichung durch Musterformulare, mit denen das Einverständnis von

Eltern für den Informationsaustausch mit anderen Institutionen eingeholt werden kann. Zur Verbesserung von Kooperationsbeziehungen zwischen bestimmten Gruppen wurden Workshops veranstaltet, bei denen bspw. die Leiter/innen der Tageseinrichtungen und die Mitarbeiter/innen des ASD miteinander über Schwierigkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit diskutierten. Dabei wurde deutlich, dass Verbesserungen in der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Institutionen erreicht werden können, wenn eine systematische Organisation von Workshops und Arbeitstreffen erfolgt. Die hieraus entstehenden Kontakte ermöglichen einen schnelleren Informationsfluss, da durch die gemeinsamen Arbeitstreffen zwischen den Personen Vertrauen geschaffen wird. Dieser Aspekt dürfe auch aus der Sicht von Schulen von hoher Bedeutung sein, um die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfe weiterzuentwickeln.

Säule 2: Arbeitsinstrumente: Die Herner Materialien

Systematische Hilfsmittel, wie etwa Beobachtungsbogen oder strukturierte Protokolle, wurden im Jahr 2002 nur in wenigen Einrichtungen eingesetzt. Dies hing damit zusammen, dass damals auf dem Markt befindliche Angebote vielfach als schwer handhabbar und praxisfern eingeschätzt wurden. Aus diesem Grunde entwickelte die PAG selbst Arbeitshilfen, nämlich ein Set von Beobachtungsbogen und Verfahrensanleitungen, das die Basis für das inzwischen allgemein als Herner Materialien bezeichnete Instrumentarium bildete. Es wurde 2006/07 überarbeitet (vgl. ISA 2007a) und seit 2006 über Schulungen und eine CD-ROM NRW-weit verbreitet. Eine bundesweite Publikation erfolgte 2010.⁹

Die Bogen wurden in ein Ablaufschema eingebettet, das den Erzieher(inne)n eine Orientierung darüber geben sollte, in welchen Situationen welche Bogen genutzt werden können und welche sonstigen Schritte einzuleiten sind. Zu den Bogen wurden konkrete Anwendungshilfen formuliert, in denen auch auf die Grenzen der Instrumente und auf die Risiken einer unreflektierten Verwendung hingewiesen wird. Eine zentrale Rolle für die Anwendung der Materialien spielt neben der Einbeziehung der Eltern auch der kollegiale Austausch im pädagogischen Team, wo korrigierende und/oder ergänzende Rückmeldungen in die Planungen einfließen können.

In den Nachfolgeprojekten wurden die Materialien ergänzt um Protokollbogen und verschiedene Handreichungen, die insbesondere die Planung pädagogischen Handelns und die Vorbereitung von Gesprächen unterstützen sollten. Ein neues Element bei der Fassung für die Sekundarstufe I stellt die Einbeziehung von Reflexionsbogen dar, welche Eltern, Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n eine Unterstützung bei der Einschätzung ihrer eigenen Haltung und Situation liefern sollen.

⁹ Vgl. Esch/Klaudy/Stöbe-Blossey/Wecker 2010.

Säule 3: Die „SoFrüh-Beratung“

Ein wesentliches Problem für die Erzieher/innen bestand darin, dass sie selbst im Alltag wenig Unterstützung und Beratung bei der Lösung von Problemen fanden. In Herne wurde daher bei der Erziehungsberatungsstelle eine so genannte „SoFrüh-Beratung“ eingerichtet, die trägerübergreifend allen Einrichtungen zur Verfügung steht. Damit gibt es nun für die Tageseinrichtungen eine professionelle Ansprechpartnerin für das Thema „Verhaltensauffälligkeiten“. Dieses Angebot wurde schon kurz nach seiner Einführung rege genutzt – für die Supervision zum Umgang mit einem Kind innerhalb der Einrichtung, für eine Erstdiagnose, für die Planung weiterer Schritte und die Vermittlung geeigneter Hilfen und für die Begleitung von Elterngesprächen.

Säule 4: Verbesserung der Qualifizierungssituation

Im Rahmen des Projektes fanden sowohl trägerübergreifende Fortbildungsveranstaltungen zu unterschiedlichen Facetten des Themas „Verhaltensauffälligkeit“ (bspw. „Elternarbeit“ oder „Umgang mit Aggressionen“) als auch Schulungen und Coachings zur Arbeit mit den Herner Materialien statt. Besondere Aufmerksamkeit verdient das Teilprojekt „Kooperative Weiterbildung“: Mitarbeiter/innen der freien Praxen, der Erziehungsberatungsstelle und des Berufskollegs stellten (unentgeltlich) aus ihrer jeweiligen fachlichen Sicht mögliche Entwicklungsschwierigkeiten von Kindern und Chancen der Früherkennung vor. Auf diese Weise vermittelten sie den beteiligten Erzieher(inne)n sowohl einen erweiterten Einblick in ihre jeweiligen Berufsfelder und Leistungen als auch eine größere Sicherheit in der Einschätzung des Entwicklungsstandes der Kinder und boten Möglichkeiten des Kennenlernens und der Kooperation.

3.2.3 Fazit

Ein Soziales Frühwarnsystem, so wie es in Herne entwickelt wurde, besteht somit aus vier Säulen. Die hier vorgelegte Fassung der Herner Materialien für die Sekundarstufe I beinhaltet eine altersmäßig und strukturell angepasste Version der in der zweiten Säule dargestellten Elemente – es geht um Beobachtungsbogen und begleitende Instrumente. Um diese Materialien in Schulen der Sekundarstufe I effektiv zu nutzen, ist es sinnvoll, vor Ort auch die anderen Säulen des Sozialen Frühwarnsystems zu berücksichtigen – die Vernetzung, die Bereitstellung und Nutzung von Beratung für die Lehrkräfte selbst und die Fortbildung. Wenn es im folgenden Abschnitt um die Nutzung der Herner Materialien für Schulen geht, wird daher das Gesamtsystem betrachtet.

3.3 Zur Nutzung des Konzepts der Herner Materialien für Schulen

Angesichts dessen, dass Kinder, Jugendliche und Familien nicht nur im Kindergartenalter niedrigschwellige Unterstützung brauchen, lag der Gedanke nahe, dass ein System, wie es im Projekt „SoFrüh“ entwickelt wurde, auch in Schulen genutzt und an das Alter von Schüler(inne)n angepasst werden könnte.¹⁰ Dies gilt insbesondere für Schulen mit Ganztagsangeboten, welche in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen haben. Inzwischen besucht in NRW ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen Ganztagsangebote der verschiedenen Schulformen und Schulstufen. Es gibt derzeit im Primarbereich rd. 3.000 offene Ganztagschulen (OGS), in der Sekundarstufe I rd. 800 gebundene Ganztagschulen sowie rd. 450 Ganztagsförderschulen. In allen anderen Schulen finden Übermittags- und zum Teil Ganztags- und Betreuungsangebote statt.

Erfahrungen von Schulen deuteten darauf hin, dass der Kontakt mit den Schüler(inne)n in Ganztagsangeboten, also außerhalb der Unterrichtssituation, in Arbeitsgemeinschaften, in Übungsstunden, bei der Hausaufgabenbetreuung oder in der Mittagspause, oft neue Einblicke in die Situation der Schülerin/des Schülers und auch in die häuslichen Gegebenheiten bringt. Des Weiteren steht bei Schulen mit Ganztagsangebot in der Regel ein multiprofessionelles Team aus Schule und Jugendhilfe zur Verfügung – bei offenen Angeboten gilt dies nahezu durchgängig, aber auch bei gebundenen Ganztagschulen gewinnt die Kooperation an Bedeutung. Aus diesen Gründen konzentrierten sich die Überlegungen zur Weiterentwicklung der Herner Materialien für die Altersgruppe von Schüler(inne)n zunächst auf die Nutzbarkeit des „SoFrüh“-Ansatzes für Grundschulen mit Ganztagsangeboten.¹¹ Für die Sekundarstufe I wurde der Ansatz angesichts der Unterschiede in den Strukturen (Halbtagschulen, gebundene und erweiterte gebundene Ganztagschulen, außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote) allgemeiner gefasst, so dass er für alle Schulen nutzbar ist.

In diesem Kapitel soll zunächst dargestellt werden, weshalb die Etablierung eines Sozialen Frühwarnsystems und die Nutzung eines Instrumentariums, wie es die Herner Materialien bieten, für Schulen sinnvoll ist (3.1). Anschließend werden einige strukturelle Rahmenbedingungen von Schulen aufgezeigt und Konsequenzen für die Umsetzung des Konzepts formuliert (3.3.2).

¹⁰ Vgl. Altgeld/Klaudy 2009; Klaudy 2010; Stöbe-Blossey 2008b.

¹¹ Altgeld/Klaudy/Stöbe-Blossey/Wecker 2009 und 2010.

3.3.1 Schulen und Soziale Frühwarnsysteme – warum?

Es gibt vor allem drei Faktoren, die darauf hinweisen, dass für Schulen die Einbindung in Soziale Frühwarnsysteme im Allgemeinen und die Entwicklung eines Instrumentariums, wie es die Herner Materialien bieten, im Besonderen von hoher Bedeutung sind: Zu nennen sind

- die Verbindung des Themas „Kinderschutz“ mit Sozialen Frühwarnsystemen,
- die Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe,
- der wachsende Problemdruck beim Thema „Verhaltensauffälligkeit“ in Schulen.

3.3.1.1 Kinderschutz und Soziale Frühwarnsysteme

Die Verantwortung von Schulen im Hinblick auf Fragen des Kinderschutzes wurde in den letzten Jahren verstärkt thematisiert. So lautet zum Beispiel § 42 VI des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen: „Die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert es, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen. Die Schule entscheidet rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen.“ Für Schulen ergeben sich damit erweiterte Anforderungen an die Früherkennung von Problemlagen. Insbesondere die Formulierung, „jedem Anschein“ nachzugehen, verweist auf einen präventiven Auftrag.

Einschätzungs- und Beobachtungsbogen können ein sinnvolles Instrument sein, um Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften zu helfen, Probleme früh zu erkennen und darüber hinaus ihre Eindrücke über mögliche Kindeswohlgefährdungen zu systematisieren und einzuordnen und auf dieser Grundlage angemessen reagieren zu können. Zusammenstellungen für mögliche Anhaltspunkte von Kindeswohlgefährdungen liegen vor, zum einen als Handlungsempfehlungen auf überregionaler Ebene (vgl. Bathke et al. 2007: 17 mit weiteren Verweisen), zum anderen als Leitfäden und Arbeitsanweisungen, die oft von örtlichen Jugendämtern entwickelt wurden. Für die Offene Ganztagschule gibt es inzwischen eine spezielle Arbeitshilfe zum Thema „Kinderschutz“ (Bathke et al. 2008; Bathke/Reichel et al. 2010), die von den Schulen genutzt und in ein Soziales Frühwarnsystem eingebunden werden kann.

Über das Thema akuter Kindeswohlgefährdung hinaus sind Soziale Frühwarnsysteme präventiv und auf die niederschwellige Bereitstellung von Hilfen ausgerichtet. Der Zusammenhang zwischen dem Thema „Kinderschutz“ und den Sozialen Frühwarnsystemen wird in einer Broschüre des Deutschen Kinderschutzbundes NRW treffend zusammengefasst: „Schulen können insbesondere dann einen wirksamen Beitrag zum Kinderschutz leisten, wenn sie ihre Wahrnehmungen und

Aktivitäten ‚präventiv‘ auf Situationen unterhalb akuter Gefährdungssituationen von Kindern ausrichten. Auf erste Anzeichen schwieriger Lebenssituationen von Kindern, auf beginnende oder sich zuspitzende Überforderungssituationen in Familien, auf Veränderungen im Schulklima, im Schulumfeld und im Sozialraum und auf die Erhaltung bzw. Schaffung kinder- und familienfreundlicher Infrastrukturen. Dafür bietet sich der schulinterne und schulübergreifende Aufbau ‚Sozialer Frühwarnsysteme‘ an, mit denen verlässliche Verfahren speziell für diese Ebene installiert werden können. Diese Verfahren sind zugleich eine ‚anschlussfähige‘ Grundlage für weitergehende Schritte im Sinne des § 8a (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII).“ (Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V. 2007: 6) Gerade wenn man Kinderschutz nicht nur als Eingriffsverpflichtung in akuten Notfällen, sondern unter dem Gesichtspunkt der Prävention betrachtet, liegt die Verknüpfung mit Sozialen Frühwarnsystemen nahe. Insofern dürften solche Systeme für Schulen von wachsender Aktualität sein.

3.3.1.2 Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe wurde in den letzten Jahren intensiv vorangetrieben. Viele Bundesländer haben dazu wichtige Grundlagen gesetzlich festgeschrieben. Exemplarisch wird hier die Situation in Nordrhein-Westfalen skizziert: So beschreibt das nordrhein-westfälische Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFöG NRW) in § 7 die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule:

„(1) Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die Träger der freien Jugendhilfe sollen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammenwirken. Sie sollen sich insbesondere bei schulbezogenen Angeboten der Jugendhilfe abstimmen.

(2) Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe fördern das Zusammenwirken durch die Einrichtung der erforderlichen Strukturen. Dabei sollen sie diese so gestalten, dass eine sozialräumliche pädagogische Arbeit gefördert wird und die Beteiligung der in diesem Sozialraum bestehenden Schulen und anerkannten Träger der freien Jugendhilfe gesichert ist.

(3) Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe wirken darauf hin, dass im Rahmen einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung ein zwischen allen Beteiligten abgestimmtes Konzept über Schwerpunkte und Bereiche des Zusammenwirkens und über Umsetzungsschritte entwickelt wird.“

Auch das Schulgesetz enthält entsprechende Regelungen, so vor allem die Verpflichtung zur Abstimmung zwischen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (§ 80 SchulG NRW), die Verpflichtung der Schulträger

zur Kooperation mit den Trägern der freien Jugendhilfe (§ 5 II SchulG NRW), Regelungen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt im Kontext von Verletzungen der Schulpflicht (§ 41 III SchulG NRW) sowie die bereits genannte Anforderung an die Schule, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen und ggf. das Jugendamt einzubeziehen (vgl. zusammenfassend Reichel 2007: 63f.).

Von Bedeutung im Zusammenhang mit der Einbeziehung von Schulen in Soziale Frühwarnsysteme sind insbesondere die Inhalte von § 7 II KJFöG NRW, denn hier wird auf die sozialräumliche Kooperation und die strukturelle Vernetzung zwischen Trägern der Jugendhilfe und den Schulen verwiesen. Eine solche systematische Vernetzung stellt einen entscheidenden Bestandteil Sozialer Frühwarnsysteme dar. Die rechtlichen Regelungen zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe sind somit sehr weitreichend. In den folgenden Jahren wird es darauf ankommen, diese Vorgaben in die Praxis umzusetzen und mit Leben zu füllen.

3.3.1.3 *Verhaltensauffälligkeit in der Schule*

Auch in Schulen hat das Problem „Verhaltensauffälligkeit“ einen erheblichen Stellenwert. Manche Schwierigkeiten treten offenbar in den außerunterrichtlichen Ganztags- und Betreuungsangeboten verschärft auf: Ein Teil der Schüler/innen schafft es, sich zwar während der Unterrichtszeit an die geltenden Spielregeln zu halten, hat aber im Anschluss daran umso mehr das Bedürfnis, Regeln außer Kraft zu setzen. Teilweise lässt sich dies sicher durch die Raum- und Zeitgestaltung auffangen: Wenn Schüler/innen zwischen den Unterrichtsstunden oder nach Abschluss des Vormittagsunterrichts – je nach ihrem individuellen Bedürfnis – zunächst die Möglichkeit haben, sich körperlich auszuagieren und zu entspannen, tritt auffälliges Verhalten seltener auf, als wenn Schüler/innen unmittelbar in weitere strukturierte Aktivitäten in der Gruppe eingebunden werden, wenn sie direkt ihre Hausaufgaben erledigen müssen oder wenn die Mittagspause keine entsprechenden Freiräume bietet. Eine Überprüfung von Raum- und Zeitstrukturen sowie die Schaffung von Wahlmöglichkeiten für selbstbestimmte Aktivitäten der Schüler/innen können daher durchaus die ersten Schritte darstellen, wenn im Ganztagsbereich ein hohes Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten konstatiert wird. Bei außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten wird daher empfohlen, mit offenen Konzepten zu arbeiten; bei allen Schulen kommt der Gestaltung der pädagogischen Übermittagsbetreuung eine hohe Bedeutung zu.

Offenkundig ist auch, dass selbst durch die beste Organisation nicht alle Probleme lösbar sind, denn zahlreiche Verhaltensauffälligkeiten sind durch individuell höchst unterschiedliche Belastungssituationen der Schüler/innen bedingt. In zunehmendem Maße

wird aus der Praxis Offener Ganztagschulen von Fällen berichtet, in denen Schüler/innen aufgrund von Verhaltensproblemen das Nachmittagsangebot verlassen müssen. Da im Gegensatz zum Kindergarten kein Rechtsanspruch auf dieses Angebot besteht, ist ein solches Vorgehen grundsätzlich möglich (und in extremen Einzelfällen, etwa bei Gefährdung anderer, auch nicht immer zu vermeiden). Dem Auftrag zur Prävention läuft dies jedoch diametral zuwider. Bei gebundenen Ganztagschulen scheidet diese Möglichkeit in der Regel sowieso aus, es sei denn, das Verhaltensproblem ist so gravierend, dass es einen Schulverweis rechtfertigt.

Vor allem aber bietet gerade das Ganztagsangebot eine Chance, Schüler/innen intensiver als in der klassischen Halbtagschule kennen zu lernen, zu unterstützen und zu begleiten. Die Schlussfolgerung aus der skizzierten Situation kann demnach nur lauten, dass gerade in Ganztagschulen die Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte stärker als bisher bei der Aufgabe unterstützt werden müssen, mit Verhaltensauffälligkeiten umzugehen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Nutzung eines Instrumentariums, wie es die Herner Materialien bereitstellen, gerade für Schulen mit Ganztagsangebot als ein sinnvoller Ansatz.

3.3.2 **Die Herner Materialien und die strukturellen Rahmenbedingungen in der Schule**

Wenn über die Nutzung eines mit und für Kindertageseinrichtungen entwickelten Instrumentariums für die Schule nachgedacht wird, ist es zunächst erforderlich, sich die strukturellen Unterschiede zwischen dem Elementar- und Schulbereich zu vergegenwärtigen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen zu berücksichtigen. In diesem Kontext sind die im Folgenden aufgeführten Punkte relevant.

3.3.2.1 *Vernetzung mit anderen Institutionen*

Die Herner Materialien bieten ein Set von Beobachtungsbogen, verbunden mit begleitenden Hinweisen. Die Arbeit mit diesen Bogen hilft dabei, Probleme frühzeitig zu erkennen und geeignete Möglichkeiten zur Unterstützung zu identifizieren. Damit sind wichtige Schritte im Sozialen Frühwarnsystem getan – aber noch nicht alle: Damit der Weg vom Wahrnehmen über das Warnen zum Handeln gegangen werden kann, müssen die Ansprechpartner/innen für die verschiedenen Möglichkeiten der Unterstützung auf breiter Basis bekannt sein. Es lohnt sich also, in den Aufbau von Vernetzung zu investieren (wie oben bezüglich der Säule 1 des Sozialen Frühwarnsystems dargestellt). Da Schulen – insbesondere weiterführende Schulen – in der Regel nicht sozialraumorientiert, sondern stadtteilübergreifend arbeiten, ist zwar der sozialraumorientierte Ansatz Sozialer Frühwarnsysteme in diesem Kontext nur von

begrenzter Bedeutung; dies reduziert jedoch nur den Raumbezug, nicht den Stellenwert von Vernetzung.

Ein erster Schritt zur Vorbereitung einer effektiven Nutzung der Herner Materialien besteht somit in der Erstellung einer Übersicht über Institutionen, die Therapie und Beratung anbieten – Erziehungsberatungsstellen, Schulpsychologische Dienste, freie Praxen, Allgemeiner Sozialdienst, Gesundheitsamt, Selbsthilfegruppen und Beratungsstellen zu speziellen Themen. Ein Adressverzeichnis allein reicht nicht aus; es sollte darüber hinaus eine kurze Beschreibung des Leistungsspektrums der jeweiligen Institutionen enthalten. Ein solches Verzeichnis zu erstellen ist viel Arbeit und kostet Zeit. Dies sollte nicht von einer einzelnen Schule allein geleistet werden müssen, denn ein solches Verzeichnis ist für die gesamte Kommune relevant. Am besten entwickeln daher der Schulträger und/oder das Jugendamt ein solches Verzeichnis für die gesamte Kommune bzw. seinen Bezirk.

3.3.2.2 Beratungsstrukturen

Das Problem fehlender Ansprechpartner/innen, die die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit unterstützen und beraten könnten (Säule 3 eines Sozialen Frühwarnsystems), betrifft Schulen in unterschiedlicher Weise. Einerseits stellt sich das Problem für die pädagogischen Mitarbeiter/innen von Ganztagsangeboten mindestens in der gleichen Schärfe wie für Erzieher/innen in Kindertageseinrichtungen. Oft ist das Defizit im Schulbereich sogar noch gravierender, weil die Mitarbeiter/innen hier in der Regel nicht auf die für Kindertageseinrichtungen bereitgestellten Fachberater/innen zurückgreifen können. Auch für Lehrkräfte im Grundschulbereich gibt es diesbezüglich in der Regel wenig Ressourcen. Andererseits verfügen insbesondere weiterführende Schulen – mehr oder weniger stark ausgeprägt – über eine spezielle Infrastruktur, die derartige Funktionen übernehmen kann: Zu nennen sind vor allem die Schulpsychologischen Dienste, Schulsozialarbeiter/innen und Beratungslehrer/innen. Inwieweit diese Unterstützungsstrukturen – vor allem quantitativ – ausreichend sind, dürfte sich für die einzelnen Schulen sehr unterschiedlich darstellen. Inwieweit eine Ergänzung der Beratungsstrukturen erforderlich ist, sollte sowohl in der einzelnen Schule als auch auf lokaler Ebene geprüft werden.

3.3.2.3 Personalstrukturen und Qualifizierung

In Schulen bestehen unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Während es in der Grundschule in der Regel noch eine/n Klassenlehrer/in als zentrale/n Ansprechpartner/in sowohl für das Kind als auch für die Eltern gibt, sind in Schulen der Sekundarstufe I – trotz des Klassenlehrerprinzips – verschiedene Fachlehrkräfte beteiligt; in Ganztagschulen kommen ggf. weitere pädagogische Fachkräfte hinzu. Vor allem bei außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten stehen Schüler/innen durch den dort vielfach relativ hohen An-

teil an Teilzeit-Kräften (mit teilweise geringfügiger Beschäftigung) sowie Leitungen von Arbeitsgemeinschaften oft mit einer größeren Anzahl an Mitarbeiter(inne)n in Kontakt. Im Sinne eines ganzheitlichen Blicks auf Kinder und Jugendliche müssen die Sichtweisen und Kompetenzen der verschiedenen Beteiligten zusammengeführt werden. Ein Ablaufschema zur Strukturierung des Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten muss daher ein komplexes Geflecht beteiligter Personen einbeziehen.

Es hat sich gezeigt, dass die Arbeit mit den Herner Materialien dann am besten funktioniert, wenn eine Fortbildung – am besten in Form einer Teamqualifizierung – stattgefunden hat (Säule 4 eines Sozialen Frühwarnsystems).¹²

3.3.2.4 Beteiligte

Für die Einführung der Herner Materialien an einer Schule sind mindestens die Schulleitung, die Lehrerkonferenz sowie die Schulgremien und ggf. auch Leitung und Team des pädagogischen Ganztagsangebots sowie sein Träger (soweit nicht identisch mit dem Schulträger) zu beteiligen. Hervorzuheben sind in diesem Kontext die Mitwirkungsrechte der Schulgremien. So entscheidet in Nordrhein-Westfalen bspw. die Schulkonferenz nach § 65 II SchulG NRW über den Abschluss von Vereinbarungen über die Kooperation von Schulen und die Zusammenarbeit mit anderen Partnern (Nr. 3) und über Grundsätze zum Umgang mit allgemeinen Erziehungsschwierigkeiten (Nr. 12). Diese Mitwirkungspflichten gilt es zu beachten und die Schulgremien sind von Anfang an zu beteiligen. Geht es um die Einbindung der Herner Materialien in den umfassenden Ansatz eines Sozialen Frühwarnsystems, so sind des Weiteren sowohl der Schulträger als auch die Schulaufsicht und das Jugendamt wichtige Partner.

3.3.2.5 Elternarbeit

Als die erste Fassung der Herner Materialien entwickelt wurde, wurden Kindertageseinrichtungen aus zwei Gründen als prädestiniert für die Wahrnehmung einer zentralen Funktion in Sozialen Frühwarnsystemen angesehen: Zum einen erreichen sie einen großen Teil der Kinder der betreffenden Altersgruppe, zum anderen bringen Familien der Kindertageseinrichtung meistens ein hohes Maß an Vertrauen entgegen. Der erste Aspekt trifft auf Schulen aufgrund der Schulpflicht ebenfalls zu, im Hinblick auf den zweiten ergeben sich Unterschiede: Der Aufbau von Vertrauen gegenüber den Familien gestaltet sich für Schulen als wesentlich schwieriger, denn Schulen erteilen Noten und vergeben damit Zukunftschancen. Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass Familien der Schule mit auch nur annähernd der gleichen Offenheit gegenüberreten wie

¹² Für die Durchführung derartiger Angebote steht inzwischen ein Pool von kompetenten Referent(inn)en zur Verfügung. Kontakte können über den Verein best practice e.V. an der Universität Duisburg-Essen vermittelt werden. www.bestpractice-online.de.

den Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus wird vor allem in der Sekundarstufe I der Kontakt zwischen Eltern und Schule mit wachsendem Alter der Schüler/innen weniger intensiv. Hinweise zur Elternarbeit und zur Gestaltung von Elterngesprächen müssen in jedem Falle die vergleichsweise schwierigere Ausgangslage berücksichtigen. Ein Anknüpfungspunkt dafür könnte sich aus dem Befund der wissenschaftlichen Begleitung der Offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen ergeben, wonach gerade für Eltern aus sozial benachteiligten Schichten der Wunsch nach einer besseren Förderung ihrer Kinder einen wesentlichen Beweggrund für die Anmeldung zum Ganztagsangebot darstellt (Schulz/Bathke/Haenisch 2007: 77). Möglicherweise lässt sich dieser Befund auf das System Schule insgesamt übertragen. Gerade Eltern, die aufgrund ihrer Lebenssituation Schwierigkeiten damit haben, ihr Kind bestmöglich zu fördern, dürften für eine Unterstützung dankbar sein – vorausgesetzt, sie wird ihnen in einer angemessenen Form angeboten.

3.3.3 Fazit

Die Überlegungen, die in diesem Kapitel im Hinblick auf Bedarf und Rahmenbedingungen von Schulen, insbesondere mit Ganztagsangeboten, dargestellt wurden, wurden bei der Entwicklung der in diesem Band vorgelegten Materialien berücksichtigt. Diese Materialien sind so ausgelegt, dass sie durchaus von der einzelnen Schule eingeführt und genutzt werden können. Sinnvoller – auch dies zeigt die vorliegende Darstellung – ist die Einbindung in ein lokales Frühwarnsystem, das den Schulen vor allem die Möglichkeit eröffnet, auf externe Unterstützung zurückzugreifen.

Literatur

- Altgeld, K., 2010: Soziale Frühwarnsysteme in Kindertageseinrichtungen. In: Leyendecker, C. (Hrsg.) 2010: Gefährdete Kindheit: Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern. Stuttgart, 93-102.
- Altgeld, K./Klaudy, E. K., 2009: Verhaltensauffälligkeiten: Wahrnehmen, Warnen, Handeln. Instrumente zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Tageseinrichtungen für Kinder und (Ganztags-) Grundschulen. In: Kita aktuell HRS, 11/2009: 230-232.
- Altgeld, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S./Wecker, F., 2009: Verhaltensauffälligkeiten erkennen – beurteilen – handeln: die Herner Materialien für die Offene Ganztagschule. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 16. Hrsg. vom Inst. für soziale Arbeit e.V., Münster.
- Altgeld, K./Stöbe-Blossey, S., 2007: Die Kindertageseinrichtung als Kern eines Netzwerks im Sozialen Frühwarnsystem – ein Überblick. In: ISA (Hrsg.), 2007a: 2-20.
- Bathke, S., Drewes, S., Gödde, T., Knapp, H., Nörtershäuser, K., Oehlmann-Austermann, A., Waberg, G., 2008: Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung Heft 9. Hrsg. vom Institut für Soziale Arbeit e.V., Münster.
- Bathke, S., Reichel, N., Sack, J., Kimmel-Groß, J., Güldenhöven, T., Jonas, M., 2010: Kinderschutz macht Schule. Handlungsoptionen, Prozessgestaltung und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdung in der offenen Ganztagschule. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung Heft 5. Aktualisierte 3. Auflage 2010. Hrsg. vom Institut für Soziale Arbeit e.V., Münster.
- Bathke, S./Reichel, N./Sack, J./Kimmel-Groß, J./Güldenhöven, T./Jonas, M., 2007: Kinderschutz macht Schule. Handlungsoptionen, Prozessgestaltungen und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdung in der offenen Ganztagschule. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung Heft 5. Hrsg. vom Institut für Soziale Arbeit e.V., Münster.
- Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V., 2007: Kinderschutz als Aufgabe der Offenen Ganztagschule. 8 Empfehlungen für die Praxis. Wuppertal.
- Esch, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S./Wecker, F., 2010: Verhaltensauffällige Kinder in Kindergarten und Grundschule: die Herner Materialien zur Früherkennung und zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Mit CD-ROM. Kronach.
- ISA (Institut für soziale Arbeit e.V.) (Hrsg.), 2007a: Soziale Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen. Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. Münster.
- ISA (Institut für soziale Arbeit e.V.) (Hrsg.), 2007b: ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2007. Redaktion: Bathke, S./Jordan, E./Maykus, S./Projahn, U./Schulze-Oben, D. Münster – New York – München – Berlin.
- Klaudy, E. K., 2010: Herner Materialien bei Verhaltensauffälligkeiten im Grundschulalter. Wahrnehmen – Warnen – Handeln. In: nds 2-2010: 8.
- Leyendecker, C. (Hrsg.), 2010: Gefährdete Kindheit: Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern. Stuttgart.
- Leyendecker, C. (Hrsg.), 2008: Gemeinsam handeln statt behandeln: Aufgaben und Perspektiven der Komplexleistung Frühförderung. München.
- Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.), 2008: Chancengleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung 12. Wiesbaden.
- Reichel, N., 2007: Der Anschein der Vernachlässigung. Begriffsdefinition und Handlungsoptionen zum § 8a SGB VIII und zum § 42 Abs. 6 SchulG NRW aus schulischer Sicht. In: ISA (Hrsg.) 2007b: 63-73.
- Schulz, U./Bathke, S./Haenisch, H., 2007: Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Implementierung, Konsolidierung und Perspektiven im Lichte empirischer Befunde. In: ISA (Hrsg.), 2007b: 64-92.

Stöbe-Blossey, S., 2008a: Frühe Erkennung, frühe Hilfe: die Kindertageseinrichtung als Kern eines Netzwerks im Sozialen Frühwarnsystem. In: Leyendecker (Hrsg.), 394-399.

Stöbe-Blossey, S., 2008b: Soziale Frühwarnsysteme: Ansatzpunkte für eine umfassende Unterstützung von Familien mit Kindern im Grundschulalter? In: Ramseger/Wagener (Hrsg.), 79-82.

Stöbe-Blossey, S., 2010a: Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen: Das Beispiel „Familienzentrum“. In: Stöbe-Blossey (Hrsg.), 2010c: 95-119.

Stöbe-Blossey, S., 2010b: Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: neue Wege in der Erbringung und Steuerung sozialer Dienstleistungen. In: Sozialer Fortschritt 59 (4): 113-118.

Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.), 2010c: Kindertagesbetreuung im Wandel: Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden.

Die Autorinnen und Autoren

Karin Esch

Potentialberatung für KiTa und Schule, Gütersloh
Diplom-Sozialwissenschaftlerin
k.esch(at)karin-esch.de
www.karin-esch.de

Elke Katharina Klaudy

Unternehmensberatung für Bildungseinrichtungen „Wissenschaf(f)t Praxis“, Essen.
Diplompädagogin
elke-katharina.klaudy(at)gmx.net
katharina.klaudy(at)bestpractice-online.de

Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Universität Duisburg-Essen/Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ)
Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“(BEST)
Diplom-Sozialwissenschaftlerin, Abteilungsleiterin BEST
Kontakt:
sybille.stoebe-blossey(at)uni-due.de

Frank Wecker

Erziehungsberatungsstelle der Stadt Herne (ehem.)
Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichen-
psychotherapeut (im Ruhestand), ehem. Leiter der Erziehungsberatungsstelle
Frankwecker(at)web.de



Die Herausgeber der Reihe

Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

Das **Institut für soziale Arbeit** versteht sich seit mehr als 30 Jahren als Motor fachlicher Entwicklungen. Ergebnisse aus der Forschung mit Erfahrungen aus der Praxis zu verknüpfen und daraus Handlungsorientierungen für eine anspruchsvolle soziale Arbeit zu entwickeln, ist dabei immer zentraler Anspruch.

- **Praxisforschung** zur Programmentwicklung in der sozialen Arbeit
- **Wissensvermittlung** durch Kongresse, Fachtagungen und Publikationen
- Umsetzung durch Begleitung und Qualifizierung vor Ort
- **Unser fachliches Profil:**
Kinder- und Jugendhilfe und Interdisziplinarität
- **Wir sind:**
Ein unabhängiger und gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Praxis und Wissenschaft sozialer Arbeit
- **Unsere Spezialität:**
Praxistaugliche Zukunftskonzepte – fachlich plausibel und empirisch fundiert
- **Wir machen:**
Seit mehr als 30 Jahren Praxisforschung, Beratung und Programmentwicklung, Kongresse und Fortbildungen
- **Wir informieren:**
Auf unserer Homepage über aktuelle Projekte und über Veranstaltungen www.isa-muenster.de

Das Institut für soziale Arbeit e.V. ist Träger der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW, die dem Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule“ des ISA e.V. zugeordnet ist.

Die **Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW** ist seit Herbst 2004 Ansprechpartner für Schulen, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln, ausbauen und qualitativ verbessern wollen.

Die Serviceagentur ist ein gemeinsames Angebot des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen in Trägerschaft des Instituts für soziale Arbeit e.V.

- Wir informieren: www.ganztag-nrw.de

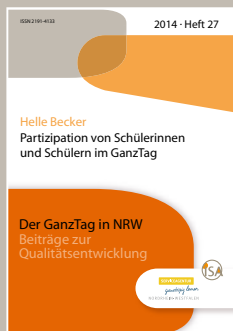
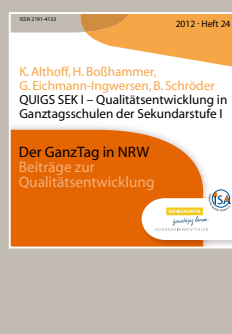
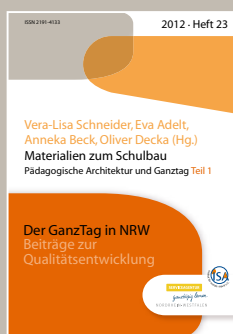
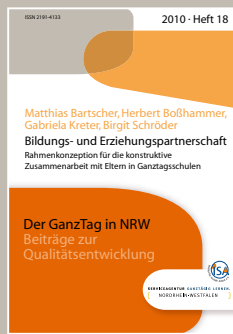
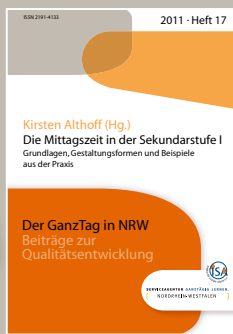
Grundlegende Aufgaben der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW:

- Unterstützung und Intensivierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Ganztagschule,
- Beratung, Begleitung und Qualifizierung für Akteure in Ganztagschulen, in Kommunen und der Schulaufsicht, bei Trägern der Jugendhilfe und weiteren Partnern,
- fachliche Informationen und Entwicklung vielfältiger Materialien zu zentralen Themen der Ganztagschulentwicklung,
- Unterstützung von Vernetzungsinitiativen vor Ort wie z.B. kommunale Qualitätszirkel.

Die CD zum Heft



Inhalt der CD			
1-Zentrale Beobachtungsbögen			
B	„Beobachtung“	systematische Verhaltensbeobachtung	Word-Doc und PDF
E	„Einschätzung“	Erfassung der Gesamtsicht der Schülerin/des Schülers	Word-Doc und PDF
L	„Lernvoraussetzungen“	Klärung relevanter lernbezogener Faktoren	Word-Doc und PDF
2-Bogen zur Protokollierung			
PV	Protokoll „Verlauf“	zentrale Übersicht, Prozessbegleitung	Word-Doc und PDF
PS	Protokoll „Schülergespräch“	Strukturierung/Dokumentation	Word-Doc und PDF
PE	Protokoll „Elterngespräch“	Strukturierung/Dokumentation	Word-Doc und PDF
PL	Protokoll Team „Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte“	Strukturierung/Dokumentation	Word-Doc und PDF
PB	Protokoll „Beratungsdienst“	Strukturierung/Dokumentation	Word-Doc und PDF
PF	Protokoll „Fachdienst“	Strukturierung/Dokumentation	Word-Doc und PDF
3-Bogen zur Vorbereitung			
VL	Vorbereitung „Lehrkraft/andere pädagogische Fachkraft“	Reflexion der eigenen Haltung	Word-Doc und PDF
VS	Vorbereitung „Schüler/in“	Reflexion der eigenen Haltung	Word-Doc und PDF
VE	Vorbereitung „Eltern“	Reflexion der eigenen Haltung	Word-Doc und PDF
4-PDF der Broschüre			



Der GanzTag in NRW

Beiträge zur Qualitätsentwicklung

2011 · Heft 22

Herausgeber der Reihe:

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen
Friesenring 40 · 48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.isa-muenster.de
www.ganztag.nrw.de

gefördert vom:

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



ISSN 2191-4133