

2., aktualisierte
Ausgabe 2014

Karin Esch, Elke Katharina Klaudy,
Sybille Stöbe-Blossey, Frank Wecker
Wahrnehmen – Beurteilen – Handeln

Die Herner Materialien zum Umgang mit
Verhaltensauffälligkeiten für den Primarbereich

Der GanzTag in NRW
Beiträge zur
Qualitätsentwicklung

SERVICEAGENTUR

ganztätig lernen.

NORDRHEIN-WESTFALEN





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

SERVICEAGENTUR

ganztätig lernen.

NORDRHEIN-WESTFALEN

Die **Serviceagentur „Ganztätig lernen“** ist seit Herbst 2004 Ansprechpartner für Schulen, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln, ausbauen und qualitativ verbessern wollen. Sie ist Schnittstelle im Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Nordrhein-Westfalen – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds – und arbeitet eng mit den 15 Serviceagenturen in den anderen Bundesländern zusammen.

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

→ **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 bietet:

- Unterstützung örtlicher Qualitätszirkel als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung im GanztTag
- Beratung und Fortbildung für Ganztagschulen
- Fachliche Informationen und Materialien zu zentralen Themen der Ganztagschulentwicklung
- Austausch und Vernetzung von Ganztagschulen
- Unterstützung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Ganztagschule

GEFÖRDERT VOM



„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung

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

Wahrnehmen – Beurteilen – Handeln

Die Herner Materialien zum Umgang mit
Verhaltensauffälligkeiten für den Primarbereich

6. Jahrgang · 2010 · Heft 16
2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2014

Impressum

Herausgeber

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur „Ganztäglich lernen“ Nordrhein-Westfalen
Friesenring 40
48147 Münster

serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de
www.ganztag.nrw.de

Redaktion

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur „Ganztäglich lernen“ NRW

Gestaltung und Herstellung

KJM GmbH, Münster

Druck

Digi Print Document Center Münster GmbH, Münster

2010 © für die Gesamtpublikation
Institut für soziale Arbeit e.V.
2010 © für die Teile 1, 2 und 5 die Autorinnen und Autoren

Inhalt

Vorwort: Die Herner Materialien für den Primarbereich	5	Teil 4: Ergänzende Instrumente	32
Teil 1: Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten – Entwicklung und Hintergründe	6	Protokollbogen Verlauf PV	33
1.1 Soziale Frühwarnsysteme und das Bundeskinderschutzgesetz	6	Protokollbogen „Schülergespräch“ PS	36
1.2 Früherkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten – Das Projekt „SoFrüh“ in Herne	7	Protokollbogen „Elterngespräch“ PE	37
1.3 Die Nutzung der Herner Materialien in Grundschulen	8	Protokollbogen „Fachdienst“ PF	38
1.3.1 „Herner Materialien“ für die Grundschulen – warum?	9	Bogen zur Vorbereitung: Lehrkraft/ pädagogische Fachkraft VL	39
1.3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen in der offenen Ganztagschule	10	Bogen zur Vorbereitung: Eltern VE	41
1.3.3 Fazit	12	Hinweise zu Gesprächen mit Schüler(inne)n HS	43
Teil 2: Die Herner Materialien für den Primarbereich – Einführung und Übersicht	13	Hinweise zu Elterngesprächen HE	48
2.1 Grundlagen	13	Hinweise „Team“ – Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte HL	51
2.1.1 Verhaltensauffälligkeiten – Definition	13	Hinweise zu externen Fachdiensten HF	53
2.1.2 Konzept der Herner Materialien	14	Hinweise zur Intervention HI	57
2.1.3 Die Bestandteile der Herner Materialien	14	Hinweise zum Datenschutz HD	64
2.1.4 Ablaufschema	15	Einverständniserklärung für die Entbindung von der Schweigepflicht	65
2.1.5 Materialien in der Übersicht	17	Teil 5: Strategien zur Umsetzung	66
2.2 Erläuterung der einzelnen Materialien	18	5.1 Die Einführung der Herner Materialien in die eigene Grundschule	66
Teil 3: Zentrale Beobachtungsinstrumente	23	5.2 Fortbildungskonzepte zur Einführung der Herner Materialien	66
Bogen zur systematischen Verhaltens- beobachtung B	24	5.3 Erfolgreich Kooperationen schmieden	67
Einschätzbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes E	25	Die Autorinnen und Autoren	72
Checkliste zu Auffälligkeiten in der Entwick- lung und in Lern-/Anforderungssituationen L	30	Literatur	73



Vorwort: Die Herner Materialien für den Primarbereich

Die Herner Materialien bieten ein Instrumentarium, das pädagogische Fachkräfte im Umgang mit dem Problemfeld „Verhaltensauffälligkeit“ unterstützen soll. Sie beinhalten zum einen Hinweise zum Verfahren, Beobachtungsbögen und Handreichungen, zum anderen sollen sie in ein lokales Netzwerk eingebunden sein, in dem sowohl pädagogische Fachkräfte als auch die Familien Unterstützung finden. Für die Kindertageseinrichtungen wurde ein solches Konzept seit 2002 im Zusammenhang mit der Landesinitiative „Soziale Frühwarnsysteme“ entwickelt und erprobt. 2008 wurden erstmals auf den Bedarf der offenen Ganztagschule angepasste Materialien erarbeitet. 2011 folgte ein Set von Materialien für die Sekundarstufe I.

Hiermit wird nun die aktualisierte, auf der Grundlage von Erfahrungen überarbeitete und erweiterte Fassung der Herner Materialien für die Primarstufe vorgelegt. Sie richtet sich an den Primarbereich insgesamt, wobei die Strukturen offener Ganztagschulen, die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Ganztagschule, eine besondere Beachtung finden.

Gut fünf Jahre nach der Entwicklung einer ersten Fassung der Herner Materialien für den Schulbereich hat die Arbeit mit einem solchen Instrumentarium an Bedeutung gewonnen – und dies nicht nur deshalb, weil das Thema „Verhaltensauffälligkeit“ nach wie vor eine große Herausforderung für Lehrkräfte und Fachkräfte an Schulen darstellt. Zu nennen sind zwei Faktoren, die die Schulen verstärkt vor die Notwendigkeit stellen, über den Unterricht hinaus eine ganzheitliche Betrachtungsweise von Kindern und Familien zu entwickeln:

Erstens verstärkt die **Inklusion**, das Recht auf inklusive Bildung, die Heterogenität der Schüler(innen)schaft und schafft neue Herausforderungen auch für das soziale Miteinander. Damit verändert sich zwangsläufig auch der Kontext, in dem auffälliges Verhalten auftritt und mit ihm umgegangen werden muss. Dabei spielt das breitere Spektrum unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und besonderer sozial-emotionaler Bedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler genauso eine Rolle wie die Ausdifferenzierung des Personals durch die Ein-

beziehung sonderpädagogischer Fachkräfte. Die Herner Materialien erheben in diesem Zusammenhang nicht den Anspruch, spezifische sonderpädagogische Beiträge zu liefern; sie können jedoch wegen ihres „breiten Blickes“ auf das Gesamtsystem auch im inklusiven Unterricht helfen, Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern einzuordnen und angemessene Lösungswege zu finden. Sie schärfen den Blick für die Beobachtung der einzelnen Kinder und für eine Berücksichtigung der familiären Zusammenhänge, und sie geben eine Hilfestellung bei der Einschätzung darüber, ob und inwieweit pädagogische Interventionen in der Schule Erfolg versprechend sein können und in welcher Situation welche spezialisierten Fachdienste – bis hinein in den medizinischen Bereich – eingeschaltet werden sollten. In den aktuellen Materialien wird an verschiedenen Stellen auf Aspekte der Inklusion konkret Bezug genommen; dabei wird auch der Aspekt der Eingliederungshilfen gestreift.

Zweitens hat kaum ein anderes Thema die Fachkräfte in Schule und Jugendhilfe in den letzten fünf Jahren mehr beschäftigt als die Herausforderung, Gefährdungslagen von Kindern frühzeitig zu erkennen, sie realistisch einzuschätzen und ihnen systematisch entgegenzuwirken. In den Herner Materialien wurden Verhaltensauffälligkeiten immer auch als mögliche Hinweise auf (drohende) **Kindeswohlgefährdung** gesehen. Die vorliegende Fassung berücksichtigt den aktuellen gesetzlichen Rahmen (**Bundeskinderschutzgesetz**) und beschreibt insbesondere die erweiterten Beratungsangebote für Lehr- und pädagogische Fachkräfte. Darüber hinaus finden sich entsprechend aktualisierte Informationen und Anregungen auch in allen relevanten Einzel-Materialien.

Ergänzt werden die Materialien gegenüber der ersten Version in einigen weiteren Aspekten: So wird der Bedeutung der – auch emotionalen – Eigenbeteiligung von Fachkräften durch einen Selbst-Reflexionsbogen Rechnung getragen; im Sinne einer möglichst großen Partizipation der Eltern wird diesen ein vergleichbares Angebot gemacht. Zum Abschluss werden schließlich einige Strategien zur Umsetzung thematisiert: Die Einführung der Herner Materialien sollte in der Praxis sowohl durch Fortbildungen als auch durch den Aufbau von Kooperationen flankiert werden.

Teil 1: 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 den Leitgedanken geprägt, die diesen Systemen zugrunde liegen. Daher beginnt diese Einführung mit einer Darstellung der Konzeption sozialer Frühwarnsysteme (1.1). Im Anschluss wird die Entwicklung der Materialien im Rahmen des Modellprojekts in Herne dargestellt (1.2). Darauf aufbauend werden die Rahmenbedingungen skizziert, die bei der Nutzung des Ansatzes in offenen Ganztagsgrundschulen zu berücksichtigen sind (1.3).

1.1 Soziale Frühwarnsysteme und das Bundeskinderschutzgesetz

Soziale Frühwarnsysteme zielen darauf ab, Probleme von Kindern, Jugendlichen und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen 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. Soziale Frühwarnsysteme gehen mit einer systematischen Herangehensweise über klassische Präventionsansätze hinaus und führen die drei Basiselemente „Wahrnehmen – Warnen – Handeln“ in einer Reaktionskette zusammen.

Die Gründe für die Entwicklung solcher Systeme lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Risiken und Gefahren für Kinder 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 fehlen, sind später oftmals erhebliche Folgen für Kinder und Familien zu beklagen.

Dabei geht es nicht darum, dem Hilfesystem eine zusätzliche Säule hinzuzufügen. Vielmehr ist es gerade ein Ziel und ein Kernelement sozialer Frühwarnsysteme, Versäulungen aufzubrechen. Denn in den vergangenen Jahren sind 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. Die Vernetzung im sozialen Frühwarnsystem soll nun zur Entwicklung von Lösungsansätzen für komplexe Probleme beitragen, die von einzelnen Institutionen nicht bewältigt werden können. Um möglichst viele Kinder und Familien frühzeitig zu erreichen, liegt

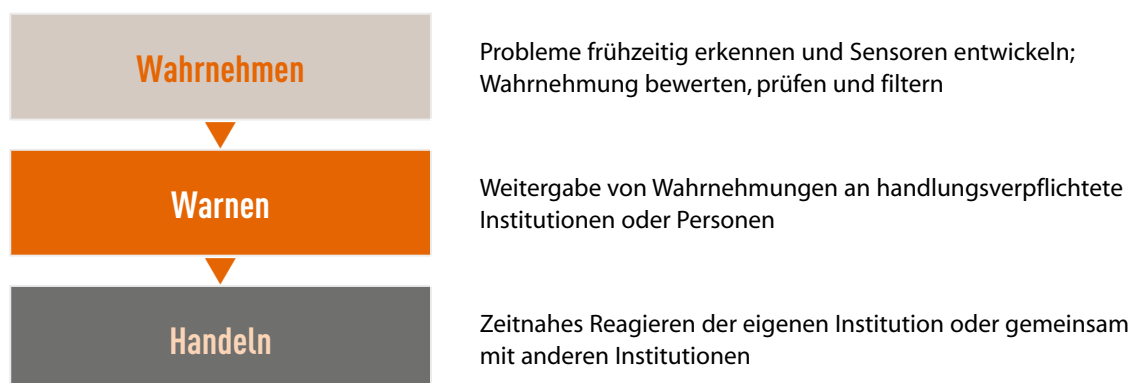


Abb. 1: Reaktionskette sozialer Frühwarnsysteme

der Gedanke nahe, insbesondere diejenigen Institutionen zum „Knotenpunkt“ sozialer Frühwarnsysteme zu machen, die einen Alltagskontakt zu Zielgruppen haben – nämlich Kindertageseinrichtungen und Schulen. Hier besteht ein niederschwelliger Zugang, um in Kooperation mit anderen Partnern den Familien unterschiedliche Formen von Hilfen leichter zugänglich zu machen.

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 Sozialer Dienst (Jugendamt)
- Schulpsychologischer Dienst
- Familien-/Erziehungsberatungsstellen
- 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, einfallübergreifende 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 Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter als feste Ansprechperson für die Schule zur Verfügung stellt. Zum anderen können Schulen punktuell bei bestimmten Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler 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.

Wichtig ist dabei der präventive Ansatz eines sozialen Frühwarnsystems. Ihm liegt ein sehr umfassender Begriff von Kinderschutz zugrunde: Es geht nicht nur darum, eine akute Kindeswohlgefährdung zu erkennen, die sich im schlimmsten Fall schon in Gefahr für das Leben des Kindes manifestiert, sondern durch die frühe

Erkennung von riskanten Entwicklungen und die entsprechend frühe Bereitstellung von Hilfen für alle Kinder die Chancen für eine positive Entwicklung zu verbessern. Soziale Frühwarnsysteme richten sich damit keineswegs nur an Familien in prekären Lebenslagen, sondern potenziell an alle Familien, und die Früherkennung von Hochbegabung kann ebenso dazu gehören wie die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen. Dieser Aspekt ist besonders wichtig 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 und Familien zu eröffnen (vgl. Teil 5).

Das im Januar 2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) greift diese Grundgedanken auf und hat den Anspruch, Standards für frühe Hilfsnetzwerke und für eine verbesserte Handlungs- und Rechtssicherheit für Fachkräfte zu schaffen, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. In Kontext dieser Materialien sind vor allem die Bestimmungen bedeutsam, die u.a. auch für Lehrkräfte den Umgang mit Gefährdungshinweisen und die damit verbundenen Beratungsangebote beschreiben (Näheres dazu im Abschnitt 3.1.1).

1.2 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 seit Langem bspw. Ansprechpersonen und Hilfsangebote gab, 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 wurde¹. Die Projektleitung übernahm die Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST; Forschungsabteilung am Institut Arbeit und Technik – IAT, Gelsen-

¹ Vgl. zusammenfassend Altgeld/Stöbe-Blossey 2007, Stöbe-Blossey 2008a, Altgeld/Klaudy 2009.

kirchen –; jetzt am Institut Arbeit und Qualifikation – IAQ – an der Universität Duisburg-Essen).

Am Modellprojekt beteiligten sich zunächst trägerübergreifend alle 14 Tageseinrichtungen für Kinder (TfK) des Herner Stadtbezirks Wanne. Zu einem wesentlichen Element des Projektes entwickelte sich die „Projektbegleitende Arbeitsgruppe“ (PAG), die sich aus Vertreterinnen und Vertretern des Fachbereichs Kinder – Jugend – Familie, der Tageseinrichtungen, der Erziehungsberatungsstelle, des Allgemeinen Sozialen Dienstes und der heilpädagogischen Fachberatung sowie den Fachberaterinnen und Fachberatern der einzelnen Träger von Tageseinrichtungen zusammensetzte. Diese Gruppe wirkte an der Konzeptentwicklung mit, nahm Multiplikatorenfunktionen wahr und behandelte in eigenständigen Arbeitsgruppen verschiedene Fragestellungen.

Zu Beginn wurden Befragungen durchgeführt, wobei deutlich wurde, dass das Thema „Verhaltensauffälligkeit“ in der Tat eine große Rolle spielte. Fast alle Einrichtungen gaben an, dass sie sich durch eine 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 einer gemeinsam erarbeiteten Definition wurde schließlich ca. ein Drittel der Kinder als verhaltensauffällig eingeschätzt. Im weiteren Verlauf wurden im Projekt Konzepte entwickelt und Maßnahmen auf vier Ebenen in Angriff genommen, nämlich die Förderung der Vernetzung im Sozialraum (bspw. mit der Erziehungsberatungsstelle, freien Praxen – wie Heilpädagogik, Psychotherapie, Logopädie, Ergotherapie –, Kinderärzt(inn)en, Allgemeinem Sozialen Dienst usw.), die Entwicklung eines Arbeitsinstrumentariums für die Tageseinrichtungen, die Einrichtung einer Beratungsmöglichkeit für die pädagogischen Fachkräfte und die Verbesserung der Qualifizierungssituation.

Insbesondere die in der zweiten Säule erwähnten Herner Materialien, die Arbeitsinstrumente zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, stießen in der Folgezeit überregional auf breites Interesse. Im Jahr 2006 förderte das Land Nordrhein-Westfalen deshalb 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, die Materialien überarbeitet und graphisch gestaltet, Fortbildungskonzepte entwickelt und erprobt sowie Schulungen und Team-Coachings angeboten. Im Herbst 2008 erfolgte eine erste Erweiterung mit der Anpassung der Materialien für die offene Ganztagschule; im Jahr 2011 folgten Materialien für die Sekundarstufe I.

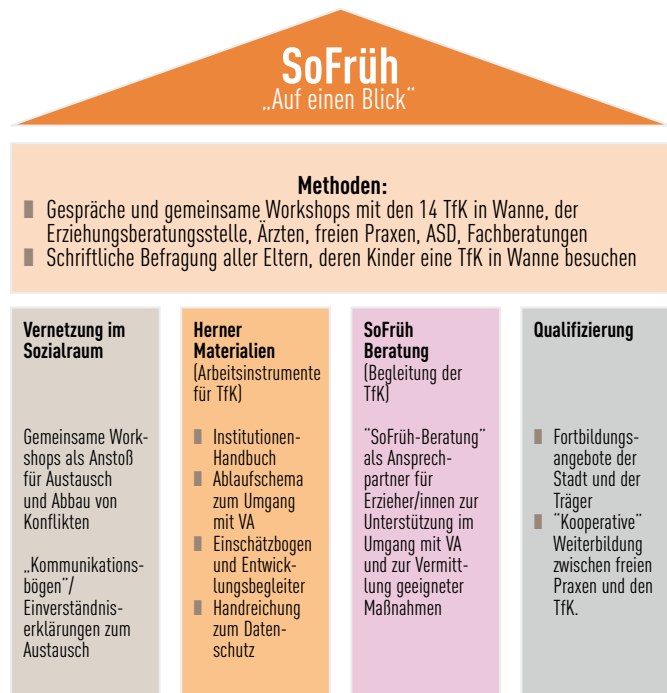


Abb. 2: SoFrüh „Auf einen Blick“

1.3 Die Nutzung der Herner Materialien in Grundschulen

Ähnlich wie die Tageseinrichtungen erreichen auch Grundschulen auf breiter Basis die Familien mit Kindern der entsprechenden Altersgruppe. Daher sind auch sie als niederschwellige Ansprechpartner und als Institution der Früherkennung prädestiniert. Vor allem sollten Grundschulen die Funktion der Früherkennung und der niederschweligen Vermittlung von Hilfen weiterführen, weil Probleme sich nicht mit dem Ende der Kindergartenzeit auflösen. Insofern lag der Gedanke nahe, dass ein System, wie es im Projekt „SoFrüh“ entwickelt wurde, auch in Grundschulen genutzt und an das Alter der Kinder im Schulbereich angepasst werden könnte. Dies gilt insbesondere für die offene Ganztagschule (OGS): Erfahrungen von Schulen deuten darauf hin, dass der Kontakt mit den Kindern im außerunterrichtlichen Bereich oft neue Einblicke in die Situation des Kindes und auch in die häuslichen Gegebenheiten bringt. Auch der Kontakt zu den Familien ist oft intensiver, als dies beim klassischen Halbtagsunterricht der Fall ist – schon allein dadurch, dass „OGS-Kinder“ nicht selten nachmittags von ihren Eltern abgeholt werden. Vor allem aber steht in der offenen Ganztagsgrundschule ein multiprofessionelles Team aus Schule und Jugendhilfe zur Verfügung. Aus diesen Gründen konzentrieren sich die konzeptionellen Ausführungen zur Nutzbarkeit des „SoFrüh“-Ansatzes für Grundschulen auf die Struktur der offenen Ganztagschule. In diesem Kapitel soll zunächst dargestellt werden, warum die Etablierung eines

sozialen Frühwarnsystems und die Nutzung eines Instrumentariums, wie es die Herner Materialien bieten, für Grundschulen sinnvoll ist (1.3.1). Anschließend werden einige strukturelle Besonderheiten des Systems „offene Ganztagschule“ aufgezeigt und Konsequenzen für die Umsetzung von Konzepten formuliert (1.3.2).

1.3.1 „Herner Materialien“ für die Grundschulen – warum?

Es gibt vor allem drei Faktoren, die darauf hinweisen, dass die Nutzung der Herner Materialien für Grundschulen von hoher Bedeutung ist. 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 der OGS.

1.3.1.1 Kinderschutz und soziale Frühwarnsysteme

Das Bundeskinderschutzgesetz beschreibt (im § 4) die Verpflichtung auch von Lehrkräften, Anhaltspunkten für die Gefährdung des Kindeswohls nachzugehen. Dabei wird zunächst – im Regelfall – davon ausgegangen, dass dieser Verdacht mit den Eltern besprochen wird und diese z. B. dazu motiviert werden, geeignete Hilfen in Anspruch zu nehmen. Falls Gefährdungslagen so nicht abzuwenden sind, erlaubt das Gesetz ausdrücklich die Einschaltung des Jugendamtes (und hebt in diesem Punkt die sonst gültigen Verschwiegenheitspflichten auf). Da es sich in diesem Umfeld oft um komplexe Situationen handelt, wurde zusätzlich ein neuer Beratungsanspruch definiert: Die Jugendämter haben dafür Sorge zu tragen, dass die Fachkräfte bei ihren Abwägungen durch eine in diesen Fragestellungen erfahrene Fachkraft unterstützt werden. Im Gesetzbuch der Jugendhilfe (SGB VIII) findet sich diese Leistungsverpflichtung im § 8b und wird daher oft „8b-Beratung“ genannt.

Auch im NRW-Schulgesetz wird eine Verantwortung der Schulen zu Fragen des Kindeswohls formuliert. § 42 VI des aktuellen Schulgesetzes in NRW lautet: „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.

Obwohl es spezielle Arbeitshilfen und Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Verdachtsmomenten für Kindeswohlgefährdungen gibt, (vgl. Bathke u.a. 2007, Neuauflage 2013 mit weiteren Verweisen und Bathke u.a. 2008 speziell für die OGS), ist es wegen der „fließen-

den“ Übergänge unvermeidlich, diesen Aspekt in die Herner Materialien zu integrieren: Denn natürlich können die hier vorgelegten Einschätz- und Beobachtungsbögen sinnvolle Instrumente sein, um Probleme früh zu erkennen, erste Eindrücke über mögliche Kindeswohlgefährdungen zu systematisieren und geeignete Unterstützungsmöglichkeiten anzustoßen. 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)

1.3.1.2 Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

In Nordrhein-Westfalen ist die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe in den letzten Jahren intensiv vorangetrieben worden. Nordrhein-Westfalen hat dazu wichtige Grundlagen gesetzlich festgeschrieben. So beschreibt das 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.

1.3.1.3 *Verhaltensauffälligkeit und offene Ganztags-schule*

Aus offenen Ganztags-schulen wird berichtet, dass das Problem „Verhaltensauffälligkeit“ einen erheblichen Stellenwert hat. Manche Schwierigkeiten scheinen besonders bei außerunterrichtlichen Angeboten verschärft aufzutreten: Ein Teil der Kinder 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 Kinder nach dem Unterricht – je nach ihrem individuellen Bedürfnis – zunächst die Möglichkeit haben, sich draußen auszutoben, tritt auffälliges Verhalten seltener auf, als wenn Kinder unmittelbar in Gruppenaktivitäten eingebunden werden oder direkt ihre Aufgaben erledigen müssen. Eine Überprüfung von Raum- und Zeitstrukturen sowie die Auflösung von geschlossenen Gruppen zugunsten von Wahlmöglichkeiten für selbstbestimmte Aktivitäten der Kinder können daher durchaus die ersten Schritte darstellen, wenn im pädagogischen Angebot ein hohes Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten konstatiert wird.

Offenkundig ist aber auch, dass selbst durch die beste Organisation der offenen Ganztags-schule nicht alle Probleme lösbar sind, denn zahlreiche Verhaltensauffälligkeiten sind durch individuell höchst unterschiedliche Belastungssituationen der Kinder bedingt. In der Praxis gibt es Fälle, in denen Kinder aufgrund von Verhaltensproblemen das außerunterrichtliche Angebot 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). Nicht selten wird darüber hinaus argumentiert, dass in diesen Angeboten angesichts der Personalausstattung nicht die Möglichkeit bestehe, sich mit derartigen Schwierigkeiten auseinander zu setzen. Aus der Sicht von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist das nachvollziehbar; dem Auftrag zur Prävention läuft eine solche Haltung jedoch diametral zuwider.

Die Schlussfolgerung aus der skizzierten Situation kann demnach nur lauten, dass die offene Ganztags-schule bei der Aufgabe unterstützt werden muss, mit Verhaltensauffälligkeiten umzugehen. In der Praxis wird in diesem Kontext natürlich sofort die Forderung nach einer besseren personellen Ausstattung erhoben. Unabhängig davon aber benötigen die offenen Ganztags-schulen ein geeignetes Instrumentarium, das sie in ihrer Arbeit unterstützt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Nutzung der Herner Materialien für den Primarbereich als ein sinnvoller Ansatz.

1.3.2 **Strukturelle Rahmenbedingungen in der offenen Ganztags-schule**

Als die Anpassung eines mit und für Kindertageseinrichtungen entwickelten Instrumentariums für die offene Ganztags-schule konzipiert wurde, mussten die strukturellen Unterschiede zwischen dem Elementar- und Schulbereich einbezogen werden. In diesem Kontext sind die im Folgenden aufgeführten Punkte hervorzuheben.

1.3.2.1 *Vernetzung im Sozialraum*

Eine Institution, die niederschwellige Hilfen zugänglich machen soll, benötigt Handbücher, die sowohl Informationen über die für das jeweilige Problem geeigneten Ansprechpersonen als auch über die Zugangswege enthalten. Von entscheidender Bedeutung dürfte es sein, dass der Schulträger die Schulen bei der Vernetzungsaufgabe unterstützt. Damit muss die Schulverwaltung (im Idealfall Schulträger und Schulaufsicht) zu einem Akteur im sozialen Frühwarnsystem werden. Allgemein ist die Kooperation zwischen zu Familienzentren ausgebauten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sinnvoll (vgl. Teil 5). Im Idealfall bilden beide Institutionen gemeinsam den Kern eines sozialen Frühwarnsystems für Familien mit Null- bis Zehnjährigen. Auf diese Weise kann auch der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule verbessert und im Falle von Problemen eine kontinuierliche Förderkette installiert werden.

1.3.2.2 *Trägerstrukturen*

Für die Entwicklung und Implementierung eines sozialen Frühwarnsystems sind im Hinblick auf die offene Ganztags-schule mindestens sowohl der Schulträger

als auch die Schulaufsicht, das Jugendamt, der Träger des Ganztagsangebots (soweit nicht identisch mit dem Schulträger), die Schulleitung, die Lehrerkonferenz, Leitung und Team des Ganztagsangebots sowie die Schulkonferenz in den Entscheidungsprozess zu integrieren. Letztere hat formalisierte Mitwirkungsrechte; so entscheidet sie nach § 65 II SchulG NRW beispielsweise 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 Schulkonferenz – und damit auch die Schulpflegschaft, aus deren Mitgliedern sich die Elternvertretungen in der Schulkonferenz rekrutieren – von Anfang an zu beteiligen.

1.3.2.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Zu Beginn der Entwicklung sozialer Frühwarnsysteme wurden Kindertageseinrichtungen aus zwei Gründen als prädestiniert für die Wahrnehmung einer zentralen Funktion 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 Grundschulen aufgrund der Schulpflicht in noch stärkerem Maße 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 mit der Empfehlung für die weiterführende Schule Zukunftschancen. Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass Familien der Grundschule mit auch nur annähernd der gleichen Offenheit gegenüber treten wie den Kindertageseinrichtungen. Möglicherweise kann das außerunterrichtliche Personal hier eine Brückenfunktion übernehmen. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern und bei der Gestaltung von Elterngesprächen ist in jedem Falle die vergleichsweise schwierigere Ausgangslage zu berücksichtigen. Ein Anknüpfungspunkt dafür könnte sich aus dem Befund der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule ergeben, wonach gerade für Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten der Wunsch nach einer besseren Förderung ihrer Kinder einen wesentlichen Beweggrund für die Anmeldung zur offenen Ganztagschule darstellt (vgl. Schulz u. a. 2007:77).

1.3.2.4 Personalstrukturen

In der offenen Ganztagschule bestehen unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Ansprechpersonen sowohl für das Kind als auch für die Eltern sind sowohl die pädagogischen Fach- als auch Lehrkräfte sowie die Schulleitung und die Ganztagskoordination. Der Kontakt zu den Eltern gestaltet sich ebenfalls heterogen: Während sich möglicherweise Tür-und-Angel-Gespräche zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften dadurch ergeben, dass „OGS-Kinder“ wesentlich häufiger nach dem Nachmittagsangebot abgeholt werden, als dies bei anderen Kindern nach Schulschluss der Fall ist, laufen die „offiziellen“ Kontakte zwischen Schule und Eltern eher über die Lehrkräfte (Elternsprechtage). Schließlich steht das Kind im außerunterrichtlichen Bereich durch den dort relativ hohen Anteil an Teilzeit- und 400-Euro-Kräften sowie Leitungen von Arbeitsgemeinschaften oft mit einer größeren Anzahl an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kontakt. Im Sinne eines ganzheitlichen Blicks auf das Kind müssen die Sichtweisen und Kompetenzen der verschiedenen Beteiligten zusammengeführt werden.

gogischen Fachkräften dadurch ergeben, dass „OGS-Kinder“ wesentlich häufiger nach dem Nachmittagsangebot abgeholt werden, als dies bei anderen Kindern nach Schulschluss der Fall ist, laufen die „offiziellen“ Kontakte zwischen Schule und Eltern eher über die Lehrkräfte (Elternsprechtage). Schließlich steht das Kind im außerunterrichtlichen Bereich durch den dort relativ hohen Anteil an Teilzeit- und 400-Euro-Kräften sowie Leitungen von Arbeitsgemeinschaften oft mit einer größeren Anzahl an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kontakt. Im Sinne eines ganzheitlichen Blicks auf das Kind müssen die Sichtweisen und Kompetenzen der verschiedenen Beteiligten zusammengeführt werden.

1.3.2.5 Beratungsstrukturen

Das Problem fehlender Ansprechpersonen, die die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit unterstützen und beraten könnten, stellt sich für die Mitarbeitenden des pädagogischen Ganztagsangebots in besonderem Maße. Nur wenige Träger haben eine Struktur der Fachberatung installiert oder die Kita-Fachberatung für den Schulbereich geöffnet; auch für den Schulbereich im engeren Sinne werden die Strukturen im Grundschulbereich erst nach und nach ausgebaut. Die Möglichkeit der Einrichtung der Funktion von Beratungslehrerinnen und -lehrern besteht zwar in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich, ist aber bislang im Grundschulbereich noch nicht so stark verankert (vgl. Reichel 2007:70f.). Eine wichtige Entwicklung stellt aktuell der verstärkte Einsatz von Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeitern im Primarbereich dar, wobei diese Personen oft für mehrere Grundschulen zuständig sind. Als weitere Beratungsmöglichkeit bieten sich die „Schulpsychologischen Dienste“ an. Jedoch ist den Schulpsychologischen Diensten zwar ein weites Spektrum von einzelfallbezogenen und auch übergeordneten Aufgaben zugeordnet; in der Regel erzwingen aber die zum Teil sehr begrenzten Personalkapazitäten klare Schwerpunktsetzungen. Letztlich müssen daher die Beratungsangebote jeweils vor Ort geklärt werden.

1.3.2.6 Qualifizierung

Dass Lehrkräfte ebenso wie die weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Qualifizierungsangebote sowohl zum Thema „Verhaltensauffälligkeit“ im Allgemeinen als auch zum Umgang mit einem sozialen Frühwarnsystem und den dazu gehörenden Materialien benötigen, dürfte unbestritten sein. Der Aufbau eines sozialen Frühwarnsystems und die Implementierung entsprechender Materialien muss daher mit Qualifizierungsangeboten gekoppelt werden. Wenn diese so konzipiert werden, dass sie für Lehr- und Fachkräfte gemeinsam nutzbar sind, bedeuten sie gleichzeitig einen Schritt hin zu einer Weiterentwicklung der Kooperation. Im Sinne eines koordinierten Auf- und Ausbaus, wie weiter oben unter dem Aspekt „Vernetzung im Sozialraum“ angesprochen, sollte auch über integrierte Fortbildungen gemeinsam

mit Mitarbeiter(inne)n aus Familienzentren nachgedacht werden. Der gemeinsame Qualifizierungsbedarf wird sich im Rahmen der fortschreitenden Umsetzung der inklusiven Beschulung mit Sicherheit noch deutlich erhöhen.

1.3.3 Fazit

Die Rahmenbedingungen, die in diesem Kapitel dargestellt wurden, wurden bei der Entwicklung der Herner Materialien für die offene Ganztagschule berücksichtigt. Diese Materialien sind so ausgelegt, dass sie durchaus von der einzelnen offenen Ganztagschule 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 eröffnen sollte, auf externe Unterstützung zurückzugreifen (vgl. Teil 5).

Teil 2: Die Herner Materialien für den Primarbereich – Einführung und Übersicht

2.1 Grundlagen

Die Herner Materialien bieten ein Instrumentarium, das Pädagoginnen und Pädagogen – Lehrkräfte wie pädagogische Fachkräfte – 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 in Teil 3 enthaltenen Arbeitsinstrumente zurückzugreifen und ggf. einige Hinweise aus Teil 4 zur Orientierung hinzuzuziehen.

2.1.1 Verhaltensauffälligkeiten – Definition

Den Herner Materialien liegt ein Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten zugrunde, das von der Situation des Kindes und seines Umfeldes ausgeht. Verhaltensauffälligkeiten im Sinne der Herner Materialien werden demnach folgendermaßen definiert:

„Verhaltensauffälligkeit“

Verhaltensauffälligkeiten sind Verhaltensweisen, die

- von der alterstypischen Entwicklung abweichen
- wiederholt auftreten
- einen Leidensdruck auslösen (beim Kind, bei Gleichaltrigen oder bei Erziehungspersonen) oder die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes einzuschränken drohen
- mit Hilfe von „alltäglichem“ pädagogischen Handeln über einen längeren Zeitraum nicht verändert werden können

Der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ wird im Kontext der Herner Materialien 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. Darüber hinaus ist für diese Kennzeichnung vorauszusetzen, dass solche Verhaltensweisen wiederholt auftreten und sich der kurzfristigen Beeinflussung durch „alltägliches“ pädagogisches Handeln entziehen.

Offensichtlich aus Sorge vor frühen „Zuschreibungen“ (Etikettierungen) oder vor einer unterstellten diskriminierenden Wirkung des Begriffes „auffällig“ werden in einigen aktuellen Publikation neue, vermeintlich unbelastetere Formulierungen vorgeschlagen („verhaltensungewöhnlich“, „verhaltenskreativ“). In den hier vorgelegten Materialien wird dem Trend zu solchen „politisch-korrekten“ (und bagatellisierenden) Sprachschöpfungen bewusst nicht gefolgt. Auffälliges Verhalten ist zwar ganz oft eine individuell nachvollziehbare Reaktion auf eine Herausforderungssituation; diese – oft aus Not, Belastung oder Überforderung entstandenen – Verhaltensweisen aber generell als eine Art positive Leistung umzudeuten, wird der Tragweite der damit für das Kind und die Umgebung verbundenen Folgen nicht gerecht.

2.1.2 Konzept der Herner Materialien

Verhaltensauffälligkeiten finden immer in einem Kontext von komplexen Ausgangs- und Rahmenbedingungen statt; dazu kommen die jeweils individuellen Persönlichkeitsfaktoren der Beteiligten (Kinder, Lehrkräfte und Mitarbeitende des pädagogischen Ganztags, Eltern). 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 Hilfen 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 Nützlichkeit 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 Pädagoginnen und Pädagogen 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. Dabei 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 das Kind nicht als „Objekt“ einer fremdgesteuerten Beeinflussung, sondern als (mit-)verantwortliches „Subjekt“ in möglichst partnerschaftlicher Form beteiligt werden.

Die Herner Materialien sind keine Standardmaterialien für alle Kinder, sondern werden anlassbezogen eingesetzt. 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 sozialen Frühwarnsystemen – wie sie vielerorts diskutiert und eingeführt werden – betrachtet werden (vgl. Teil 5).

Auffälliges Verhalten kann in Einzelfällen auch ein Hinweis auf eine (drohende) Kindeswohlgefährdung (im Sinne des § 8a SGB VIII) sein. Ohne Zweifel gibt es Situationen, die ein sofortiges Handeln außerhalb der hier vorgestellten Systematik erfordern. Diese Handreichung versteht sich nicht als eine spezialisierte Arbeitshilfe zum Umgang mit Gefährdungslagen, bezieht aber den Umgang mit Verdachtsmomenten mit ein. 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, Eltern, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte) aufbauen.

2.1.3 Die Bestandteile der Herner Materialien

Die Herner Materialien sind ein Set von einzelnen Arbeitshilfen, die insgesamt den 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 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.

Zentrale Elemente	
B, E, L	Beobachtung, Einschätzung, Lernvoraussetzungen
Ergänzende Materialien	
P	Protokolle (Strukturierung und Dokumentation)
V	Vorbereitungs-Bogen (Reflexion persönlicher Haltungen)
H	Hinweise fachlicher Art (Informationen und Anregungen für das pädagogische Handeln)

Zu berücksichtigen ist dabei, dass die ersten drei Instrumente – **B**(eobachtung), **E**(inschätzung), **L**(ernvoraussetzung) – kindbezogen für jede neue Fragestellung eingesetzt werden (als „Verbrauchsmaterial“); dazu kämen nach Bedarf die Bogen **V**(orbereitung) zur Selbstreflexion. Die Hinweise dienen dagegen der allgemeinen vertiefenden Information und treten so mit zunehmender Erfahrung in den Hintergrund. Die 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 vier Personengruppen genutzt werden, so dass sich eine Kodierung durch die Kombination der drei Arten mit den fünf Zielgruppen ergibt:

Schüler/innen: Kinder, die im Primarbereich beschult und – zu einem beträchtlichen Teil – auch im außerunterrichtlichen Bereich betreut werden
Lehrkräfte ² und (sonder-)pädagogische Fachkräfte: alle Fachkräfte, die im Unterricht und in anderen Zusammenhängen – bspw. Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung, Mittagspause oder als Schulsozialarbeiter/in – als Teil des Systems „Schule“ im unmittelbaren Kontakt mit den Schülern stehen
Eltern: „Eltern“ im Sinne von „Erziehungsberechtigten“ oder „Sorgeberechtigten“; gemeint sind die Personen – oder die Person –, die im Alltag als rechtliche Vertretung des Kindes fungieren
Fachdienste: alle externen Dienste im Bereich der Beratung, Diagnose und Therapie – einschließlich des Gesundheitswesens –, die bei Bedarf einbezogen werden können

Darüber hinaus enthalten die Herner-Materialien den übergreifenden Protokoll-Bogen „Verlauf“ (**PV**), der als Bindeglied die einzelnen Schritte und Handlungsebenen verknüpfen kann. Mit dieser Systematik und der abgeleiteten Kodierungsregel lassen sich alle Bogen erkennen und zuordnen, eine Orientierung ist nach kurzer Einarbeitungszeit möglich.

2.1.4 Ablaufschema

Als zentraler „roter Faden“ dient ein Ablaufschema (vgl. Abb. 3): Hier werden die Einzelschritte in „idealtypischer“ Reihenfolge dargestellt und es erfolgen Verweise auf die jeweils anwendbaren Einzelbogen.

² Auf die besondere Rolle oder Aufgaben von Schulleitungen wird in dieser Arbeitshilfe nicht eingegangen.



Abb. 3: Ablaufschema

2.1.5 Materialien in der Übersicht

	Kodierung	Name	Zweck	S.
Zentrale Instrumente	B	„Beobachtung“	systematische Verhaltensbeobachtung	
	E	„Einschätzung“	Erfassung der Gesamtsicht des Schülers	
	L	„Lernvoraussetzungen“	Klärung relevanter lernbezogener Faktoren	
Ergänzende Instrumente	PV	Protokoll „Verlauf“	zentrale Übersicht, Prozessbegleitung	
	PS	Protokoll „Schülergespräch“	Strukturierung/Dokumentation	
	PE	Protokoll „Elterngespräch“	Strukturierung/Dokumentation	
	PL	Protokoll Team „Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte“	Strukturierung/Dokumentation	
	PF	Protokoll „Fachdienst“	Strukturierung/Dokumentation	
	VL	Vorbereitung „Lehrkraft/andere pädagogische Fachkraft“	Reflexion der eigenen Haltung und emotionalen Beteiligung	
	VE	Vorbereitung „Eltern“	Reflexion der eigenen Haltung	
	HS	Hinweise „Schülergespräch“	Anregungen zur Gesprächsführung	
	HE	Hinweise „Elterngespräch“	Anregungen zur Gesprächsführung	
	HL	Hinweise Team „Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte“	Anregungen zur Teamarbeit	
	HF	Hinweise „Fachdienste“	Informationen zur Einbeziehung externer Dienste	
	HI	Hinweise „Intervention“	Informationen zur schulischen Verhaltensmodifikation	
HD	Hinweise „Datenschutz“	Informationen zum Datenschutz/Schweigepflichtentbindung		

Tab. 1: Übersicht nach Bereichen

		Art der Materialien			
		Zentrale Instrumente	Protokollbogen	Vorbereitung	Hinweise
Zielgruppe	Schüler/in und ihr/sein Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beobachtung ■ Einschätzung ■ Lernvoraussetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schülergespräch PS 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Schülergespräch HS ■ Interventionen HI
	Lehrkräfte/andere päd. Fachkräfte		<ul style="list-style-type: none"> ■ Verlauf PV ■ Team Lehrkräfte/andere päd. Fachkräfte PL 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bogen Lehrkraft/päd. Fachkraft VL 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Team Lehrkräfte/päd. Fachkräfte HL
	Eltern		<ul style="list-style-type: none"> ■ Elterngespräch PE 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bogen Eltern VE 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Elterngespräche HE
	Fachdienste		<ul style="list-style-type: none"> ■ Fachdienst-Gespräch PF 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Fachdienste HF ■ Datenschutz HD

Tab. 2: Übersicht nach Art der Materialien und Zielgruppen

2.2 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 das einzelne Kind 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. Vorab 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. Kinder und ihre Verhaltensprobleme berühren pädagogische Kräfte 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 (emotionalen) Beteiligung.

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

Ablaufschema

Das *Ablaufschema* zeigt einen möglichen „idealtypischen“ Verlauf eines Umgangs mit dem Problem „Verhaltensauffälligkeit“ und bietet somit eine Strukturierung für Planungen und Handlungsschritte im Einzelfall. Alle angebotenen Materialien werden dem Schema zugeordnet, so dass eine erste Orientierung möglich ist. In der Praxis wird es oft 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. Auch kann ein solches Schema den Verlauf der Team- und Elterngespräche nicht lückenlos widerspiegeln: In der Praxis werden solche Gespräche mehrfach und an verschiedenen Stellen des Ablaufs stattfinden. Ebenso ist es denkbar, mehrere „Anläufe“ der pädagogischen Beeinflussung durchzuführen, bevor es zur Einschaltung anderer Fachdienste kommt.

Bogen zur systematischen Verhaltensbeobachtung B

Der Bogen soll als Vorlage für die systematische und zahlenmäßige Erfassung eines „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 Gruppensituationen 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 das Kind mit dem Problemverhalten?) und den Folgen des Verhaltens (die vom Kind 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 war beobachtbar oder

nicht) ohne Zweifel möglich ist. So ist beispielsweise die Vorgabe „Kind verhält sich aggressiv“ viel weniger eindeutig als die Beschreibung: „es nimmt ohne Vorwarnung anderen Kindern Lernmaterialien/Spielzeug weg“ oder „es schlägt oder schubst andere Kinder, ohne zuvor körperlich oder verbal angegriffen worden zu sein“.

Es empfiehlt sich, für eine Beobachtungseinheit nur ganz wenige konkrete Verhaltensweisen auszuwählen und ihr Auftreten zunächst in Form einer Strichliste auf dem Bogen festzuhalten. Danach kann dann zu Vergleichszwecken eine Umrechnung in „Häufigkeit pro Zeiteinheit“ vorgenommen werden. Es ist hilfreich, sich vorher noch einmal zu vergewissern, dass man das ausgewählte Verhalten tatsächlich „wahrnehmen“ (also tatsächlich sehen, hören usw.) kann.

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 Beobachtungsbögen problemlos mit dem Gesamtverfahren zu kombinieren. Die Diskussion und Auswertung solcher Beobachtungsbögen im pädagogischen Team sollte eine Entscheidungshilfe dafür darstellen, ob dem Problemverhalten weitere Aufmerksamkeit zukommen sollte.

Einschätzbogen E

Gerade bei sehr belastenden Verhaltensauffälligkeiten mit großen Auswirkungen auf den Schul- oder Betreuungsalltag ist es oft schwer, weiterhin das betreffende Kind in 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) des Kindes aus dem Blick geraten. Gleichzeitig bestehen bei den betroffenen schulischen und pädagogischen Fachkräften 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 wurde mit dem Ziel erstellt, für die genannten Aspekte ein praktisches Verfahren zur Verfügung zu stellen. Dabei wurden in einer Zusammenstellung Items aus verschiedenen Bögen mit neu formulierten Aussagen kombiniert. Mit dem Ausfüllen des Bogens soll erreicht werden, dass

- die wichtigsten Aspekte des Lern-, Sozial- und Spielverhaltens eingeschätzt werden,
- das körperliche und gesundheitliche Gesamtbild des Kindes dargestellt und
- Beobachtungen und Eindrücke bzgl. des familiären Hintergrundes erfasst werden.

Ziel des Einschätzbogens ist ein erweiterter Blick auf das Kind, das durch sein Verhalten auffällig (geworden) ist. Die Auffälligkeit soll damit in einen größeren Zusammenhang gestellt werden, so dass eine Betrachtung vor dem Hintergrund seines gesamten Lern- und 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 wiedergeben, wie es aktuell gesehen und erlebt wird. Somit ersetzt der Bogen auch keine 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. 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).

Kritisch könnte angemerkt werden, dass die „Festschreibung“ von wertenden Aussagen über das Kind und 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 und steuern das Verhalten der 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 hinterfragbar geschehen.

Checkliste für Lernvoraussetzungen L

Das Verhalten eines Kindes im schulischen Kontext ist natürlich nicht losgelöst von den Anforderungen zu sehen, die im Unterricht und in den Nachmittags-Angeboten bewältigt werden müssen. Daher stellt sich auch bei Auffälligkeiten z.B. im Sozialverhalten immer die Frage, ob es einen Zusammenhang mit dem Leistungsbereich,

mit Entwicklungsverzögerungen oder Funktionseinschränkungen geben könnte – beispielsweise indem sich schulische Über- oder Unterforderungserfahrungen auf die Befindlichkeit oder die soziale Eingliederung auswirken. Im Rahmen des inklusiven Unterrichts ist hier insgesamt von einer deutlich größeren Bandbreite von Lernvoraussetzungen im Regelschulbereich auszugehen.

Die Checkliste L soll dabei unterstützen, für diesen Bereich einen pragmatischen und schnellen Überblick zu schaffen und zu klären, ob genauere diagnostische Abklärungen sinnvoll oder notwendig sind und wer dafür zuständig wäre. Dabei geht es sowohl um eher entwicklungsbezogene oder organische Lernvoraussetzungen (z.B. Wahrnehmung und Motorik), um Funktionsbereiche (wie die Aufmerksamkeit) als auch um die klassischen Leistungsthemen, die aus dem Unterricht bekannt sind (z.B. Teilleistungsstörungen).

Mit der Bereitstellung der Checkliste ist weder die Annahme verbunden, dass die dort angesprochenen Punkte bisher nicht aufgefallen wären, noch der Anspruch, über dieses grobe „Screening“ den sonderpädagogischen Förderbedarf von inklusiv beschulten Kindern zu erfassen. 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 haben könnte, in diesem Bereich nichts Entscheidendes übersehen oder vergessen zu haben. Die angeführten Indikatoren können an dieser Stelle natürlich die jeweilige Problematik nur kurz umreißen; sie können aber dazu beitragen, den fachlichen Austausch zwischen Fachkräften aus unterschiedlichen Bereichen zu strukturieren und zu vereinheitlichen.

Auch dieser Bogen ist dafür vorgesehen, parallel sowohl von den zuständigen Lehrkräften als auch von den Fachkräften des Nachmittagsbereichs ausgefüllt zu werden. Gerade weil es im Nachmittagsbereich eine andere Perspektive auf den Umgang mit Anforderungssituationen gibt, könnten Diskrepanzen in den Einschätzungen wertvolle Impulse für die Gesamtsicht des Kindes vermitteln.

Verlaufsprotokoll PV

Das Verlaufsprotokoll **PV** gibt die Möglichkeit, Ergebnisse von Beobachtungen, Gesprächen und Interventionen zusammenfassend festzuhalten; durch die Anpassung der Gliederung an das Ablaufschema erleichtert der Bogen die Orientierung im Gesamtprozess.

Protokollbogen Schülergespräch PS

Der Protokollbogen für Gespräche mit dem Kind soll als vorstrukturierter Bogen die Aufzeichnungen der Informationen und Eindrücke aus den Kontakten mit dem Kind erleichtern und systematisieren. Durch die vorgegebene Gliederung soll er sicherstellen, dass die wichtigsten Aspekte des Gesprächs festgehalten werden. Der Bogen ergänzt das Verlaufsprotokoll PV, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist.

Protokollbogen Elterngespräch PE

Der Protokollbogen für Elterngespräche soll als vorstrukturierter Bogen die Aufzeichnungen von Besprechungsergebnissen erleichtern und systematisieren. Durch die vorgegebene Gliederung soll er sicherstellen, dass die wichtigsten Aspekte des Gesprächs festgehalten werden. Der Bogen ergänzt das Verlaufsprotokoll PV, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist.

Protokollbogen Lehrer-Team (Lehrkräfte/ andere pädagogische Fachkräfte) PL

Der Protokollbogen für das Team – zu dem sowohl Lehr- als auch Fachkräfte zu rechnen sind – und für die Gespräche untereinander soll als vorstrukturierter Bogen die Aufzeichnungen von Besprechungsergebnissen erleichtern und systematisieren. Durch die vorgegebene Gliederung soll er sicherstellen, dass die wichtigsten Aspekte des Gesprächs festgehalten werden. Der Bogen ergänzt das Verlaufsprotokoll PV, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist.

Protokollbogen Fachdienstgespräch PF

Der Protokollbogen für Gespräche mit Fachdiensten soll als vorstrukturierter Bogen die Aufzeichnung von Ergebnissen und Vereinbarungen aus den Zusammenreffen mit Fachkräften externer Dienste erleichtern und systematisieren. Durch die vorgegebene Gliederung soll er sicherstellen, dass die wichtigsten Aspekte des Gesprächs festgehalten werden. Der Bogen ergänzt das Verlaufsprotokoll PV, in dem nur Raum für stichwortartige, zusammenfassende Aufzeichnungen ist.

Vorbereitungsbogen Lehrkraft/ andere pädagogische Fachkraft VL

Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte sind nicht unbeteiligte Beobachtende (oder gar 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 es 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 der Schülerin/dem Schüler „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 Schülerinnen und Schülern 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 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. Jedem Schulpraktiker 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 „Partizipation“ zusammenfassen lassen. So soll 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 Vertreterinnen und Vertretern 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.

Es kann sich als sinnvoll erweisen, die Zielsetzungen des Bogens mündlich zu erläutern. Vorstellbar ist auch, dass der Bogen Eltern durch eine Vertrauensperson ausgehändigt wird. Bei Eltern, die die deutsche Sprache nicht sicher beherrschen, kann es hilfreich sein, eine muttersprachliche Kontaktperson hinzuzuziehen.

Hinweise zu Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern **HS**

Im Kontext von auffälligem Verhalten klärende und hilfreiche Gespräche mit den betroffenen Kindern 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 Bogen **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; andererseits werden in einem zweiten Teil 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 zu Elterngesprächen **HE**

Der frühzeitige und kontinuierliche Austausch mit den Eltern ist für die Pädagogik im Primarbereich ganz allgemein ein wichtiges Ziel; er bekommt dann noch eine besondere Bedeutung, wenn sich wegen des Verhaltens eines Kindes im Unterricht oder in den pädagogischen Ganztagsangeboten ein besonderer Gesprächsbedarf ergibt.

Schwierigkeiten in der „Erreichbarkeit“ der Eltern (oft gerade) von Kindern mit Verhaltensproblemen gehören zu den am häufigsten genannten Gründen für Frustrationen bei Lehr- und pädagogischen Fachkräften. Daher sollen in diesen Hinweisen einige grundlegende Strategien genannt werden, deren Beachtung erfahrungsgemäß die Chancen auf einen Zugang zu den Eltern vergrößert. Damit kann natürlich weder eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema „Gesprächsführung“ ersetzt werden, noch soll der Eindruck erweckt werden, dass mit der richtigen Ansprache jedes Kommunikations- oder Beziehungsproblem gelöst werden kann.

Hinweise „Team“ (Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte) **HL**

Dem Lehrer-Beruf haftet in der öffentlichen Diskussion immer noch der 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 pädagogischen Fachkräfte 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 zu externen Fachdiensten **HF**

Verhaltensprobleme von Kindern sind häufig Hinweise auf Belastungsfaktoren oder Störungsbilder, auf die nur mit Hilfe spezieller Fachdienste sinnvoll und Erfolg versprechend reagiert werden kann. Für die Lehrkräfte und weitere Mitarbeitende der OGS ist es daher zwingend notwendig, zumindest einen groben Überblick über die vor Ort vorhandenen Anbieter von psychosozialer Beratung, spezifischer psychologischer oder medizinischer Diagnostik und therapeutischen Leistungen zu haben. Allgemeine und strukturierende Überlegungen zu den Zuständigkeitsbereichen und -abgrenzungen finden sich in den Hinweisen **HF**. Die Wirksamkeit von Empfehlungen an Eltern, die Unterstützung von Fachdiensten in Anspruch zu nehmen, kann durch die eigene Kenntnis über das jeweilig zur Verfügung stehende Institutionen-Netzwerk deutlich gesteigert werden.

Hinweise zu pädagogischen 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.

Hinweise zum Datenschutz **HD**

Das Thema „Datenschutz“ löst bei pädagogischen Fachkräften häufig Unsicherheiten aus. Dabei geht es einerseits um die Frage, unter welchen Bedingungen – wenn ein Einverständnis mit den Eltern nicht hergestellt werden kann – andere Fachkräfte oder Institutionen eingeschaltet oder zu Rate gezogen werden dürfen. Andererseits ist zu beachten, dass in Fällen akuter Kindeswohlgefährdung nicht nur die Möglichkeit, sondern die Verpflichtung zur Weitergabe von Informationen besteht. Speziell auf die offene Ganztagschule abgestimmte Hinweise zum Datenschutz liegen nicht vor. Verwiesen wird aber auf zwei Broschüren und auf einige wesentliche rechtliche Regelungen.

Teil 3: Zentrale Beobachtungsinstrumente

„Beobachtung“:

Bogen zur systematischen Verhaltensbeobachtung B

„Einschätzung“:

Einschätzungsbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes E

„Lernvoraussetzungen“:

Checkliste zu Auffälligkeiten in der Entwicklung und in Lern-/Anforderungssituationen L

„Beobachtung“: Bogen zur systematischen Verhaltensbeobachtung

B

Name	Vorname
Problemverhalten	
Ausgefüllt durch	Bogen Nr.

Beobachtungszeitraum Datum; Uhrzeit; von/bis)	Häufigkeit des Problemverhaltens (Anzahl = Striche; Umrechnung auf Zeiteinheit: Min./Std./Tag)	Bewertung des Problemverhaltens 1= kaum belastend; 5= nicht mehr tragbar	Ereignisse, die dem Auftreten des Problemverhaltens unmittelbar vorausgingen	Ereignisse, die auf das Problemverhalten unmittelbar folgten (und vom Kind als Folge seines Verhaltens interpretiert werden könnten)	Weitere Notizen
---	--	---	---	--	------------------------

„Einschätzung“: Einschätzungsbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes

E

Zur Vorbereitung

- Die Informationen zur Zielsetzung und Einordnung des Einschätzungsbogens aus dem Begleittext zu den Herner Materialien werden als bekannt vorausgesetzt.
 - Das Ausfüllen des Bogens setzt die Festlegung eines Zeitraumes voraus, der als Grundlage für die Einschätzungen gelten soll; dies könnten z.B. die letzten zwei bis drei Wochen sein. Es ist sinnvoll, für alle Aussagen den gleichen Zeitraum zu Grunde zu legen.
 - Der Bogen sollte in einem engen zeitlichen Zusammenhang (möglichst innerhalb weniger Tage) vollständig ausgefüllt werden, so dass für alle Bereiche die gleiche Sichtweise zur Geltung kommt.
 - Die Aussagen in den Punkten 4 und 5 gehen über Verhaltenseinschätzungen deutlich hinaus und lassen Schlussfolgerungen über bestimmte Störungsbilder bzw. Mängel in der familiären Versorgung zu. Zweck auch dieser Einschätzungen ist nicht das Festhalten „objektiver“ Wahrheiten, sondern die Zusammenschau von wesentlichen Eindrücken als Grundlage für die Planung von Unterstützungsmaßnahmen.
- Die letzte Spalte dient der Markierung der *wesentlichen* Problembereiche: Dort wird dann ein **X** eingetragen, wenn von dem in dieser Aussage beschriebenen Verhalten bzw. von dieser Situation eine besondere Belastung bzw. ein besonderes Problem für das Kind, die Gruppe/Klasse und/oder das Personal ausgeht. Zusätzlich zu den Häufigkeitseinschätzungen werden so Aussagen zum vordringlichen Handlungsbedarf möglich. In diese Bewertung wird auch einfließen, wie typisch bzw. untypisch die angegebene Häufigkeit für ein Kind dieser Altersgruppe ist. In den Bereichen 1 bis 3 kann mit einem **0** markiert werden, wenn die Aussage auf eine *besondere Stärke* des Kindes hinweist. Diese Ressourcen können bei der weiteren Unterstützung des Kindes eine wichtige Rolle spielen.
 - Am Ende eines jeden der fünf inhaltlichen Bereiche wird ein zusammenfassendes Urteil darüber abgefragt, ob der Verhaltensbereich insgesamt als problematisch angesehen wird.

Zur Nachbereitung

Zum Ausfüllen

- Die in dem Bogen enthaltenen Aussagen über das Kind sind in fünf Bereiche unterteilt. Für jede Aussage ist in der ersten Spalte festzuhalten, wie häufig das beschriebene Verhalten oder Ereignis in letzter Zeit aufgetreten ist. Die Häufigkeit ist zwischen „1“ und „5“ zu verschlüsseln; als grobe Orientierung für die Häufigkeitsschätzungen bestimmter Verhaltensweisen kann dabei gelten: 1 = mehrfach täglich/2 = einmal täglich/3 = mehrmals in der Woche/4 = einmal pro Woche oder seltener/5 = nie. Wenn keine Einschätzung möglich ist (weil keine Beobachtungen/Eindrücke vorliegen), ist eine „0“ einzutragen; damit geht diese Aussage nicht in die Bewertung mit ein.
 - Für jede Aussage *kann* in der nächsten Spalte (Bemerkungen/Handlungsbedarf) eine Notiz eingetragen werden: So kann z.B. vermerkt werden, dass die Häufigkeit stark schwankt, dass das Verhalten phasenweise auftritt, dass die Häufigkeit zu- oder abgenommen hat. Es können aber auch kurze Hinweise auf mögliche Zusammenhänge mit bestimmten Situationen oder Ereignissen gegeben werden oder mögliche Erklärungen für das Verhalten. Diese Spalte ist nur nach Bedarf auszufüllen.
- Bevor der Bogen Grundlage für ein Eltern- oder Teamgespräch wird, sollte er durch eine zweite Fachkraft durchgesehen werden. Abweichungen in der Einschätzung können im Bogen vermerkt und in einem Vorgespräch oder im Teamgespräch selbst zum Thema werden.
 - Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass der Bogen eine interne Arbeits- und Planungshilfe darstellt. Weder der Bogen selbst noch seine Inhalte sind dafür bestimmt, in „ungefilterter“ Form an Personen außerhalb der Schule weitergegeben zu werden. Datenschutzvorschriften sind zu beachten; ebenso aber die Vorgehensweise bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung.

„Einschätzung“: Einschätzungsbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes E

	Name des Kindes	Klasse	geb. am
	Beobachtungszeitraum	Ausgefüllt von	Ausgefüllt am
Häufigkeits-skala:	1 = fast immer, 2 = oft, 3 = manchmal, 4 = selten, 5 = nie, 0 = nicht einschätzbar (es liegen keine Beobachtungen/Informationen vor) Ein Kreuz <input checked="" type="checkbox"/> in der letzten Spalte markiert die Punkte, die als besonders auffällig/belastend erlebt werden.		
Bewertung:	Mit einem Kreis <input type="radio"/> kann markiert werden, wenn die Aussage auf eine besondere Stärke des Kindes hinweist. Wenn mit einer Aussage keine besonderen Bewertung verbunden ist, bleibt die letzte Spalte frei.		
	Besonders stark ausgeprägte Auffälligkeiten können auch Hinweise auf eine drohende Kindeswohlgefährdung sein.		

1. Sozialverhalten (im Umgang mit Kindern)

Nr.	Item	Häu- figkeit	Bemerkungen/Beispiele	X 0
1.1	Das Kind nimmt zu anderen Kindern in angemessener Form Kontakt auf.			
1.2	Das Kind wird von anderen Kindern gemieden.			
1.3	Das Kind verhält sich distanzlos/grenzüberschreitend gegenüber anderen Kindern.			
1.4	Das Kind nimmt anderen Material o.ä. weg oder zerstört etwas.			
1.5	Das Kind ärgert, hänselt, beschimpft, bedroht oder provoziert andere Kinder.			
1.6	Das Kind schlägt (beißt, tritt) bei Auseinandersetzungen mit anderen Kindern.			
1.7	Das Kind kann Kritik annehmen, ist einsichtig, hat Zugang zu eigenen Anteilen an Konflikten.			
1.8	Das Kind erzählt Fantasiegeschichten oder lügt.			
1.9	Das Kind kann in angemessener Form eigene Interessen durchsetzen und sich behaupten.			
1.10	Das Kind zeigt anderen Kindern gegenüber Mitgefühl/Mitleid/Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft.			
1.11	Das Kind versucht, sich über Angebereien oder materielle Dinge einen Platz zu verschaffen.			
1.12	Das Kind vermeidet den Kontakt mit Gleichaltrigen (weicht eventuell auf Jüngere oder Ältere aus).			
1.13	Das Kind versucht angerichteten Schaden so gut wie möglich wieder in Ordnung zu bringen.			
1.14	Das Kind spricht eigene Gefühle bzw. Bedürfnisse an.			
1.15	Das Kind hält sich an (Spiel-)Regeln, ist kompromissbereit, entwickelt und akzeptiert gemeinsame Ziele.			
1.16	Das Kind versucht zu dominieren; kommandiert andere herum.			
1.17	Das Kind bringt aggressive/gewaltvolle Spielinhalte oder Themen ein.			

„Einschätzung“: Einschätzbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes				E
1.18	Das Kind zeigt sexualisiertes Verhalten (Bedrängen, sexual. Sprache oder Zeichnungen, Selbststimulation).			
1.19	Hinweise auf andere Probleme/Defizite im Sozialverhalten (Gleichaltrige).			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme im Umgang mit Kindern? (ja/nein/unklar)			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Stärken im Umgang mit Kindern? (ja/nein/unklar)			
2. Sozialverhalten (im Umgang mit Erwachsenen)				
Nr.	Item	Häufigkeit	Bemerkungen/Beispiele	X 0
2.1	Das Kind nimmt von sich aus in angemessener Form Kontakt zum Erwachsenen auf.			
2.2	Das Kind verhält sich distanzlos/grenzüberschreitend gegenüber Erwachsenen.			
2.3	Das Kind akzeptiert Regeln und hält diese ein.			
2.4	Das Kind versucht, die Erwachsenen heruzukommandieren, verhält sich respektlos.			
2.5	Das Kind drängt sich in den Mittelpunkt, bindet die Aufmerksamkeit der Erwachsenen.			
2.6	Das Kind ignoriert Anweisungen/Verbote.			
2.7	Das Kind zeigt ein großes Bedürfnis nach Zuwendung/Fürsorge, ist auf die Erwachsenen fixiert.			
2.8	Das Kind teilt seine Gefühle bzw. Bedürfnisse mit, vertritt seine Interessen altersgemäß und angemessen.			
2.9	Das Kind kann über eigenes Fehlverhalten/seinen Anteil an Konflikten sprechen, ist einsichtig.			
2.10	Das Kind beschimpft, bedroht oder provoziert die Erwachsenen.			
2.11	Das Kind reagiert körperlich aggressiv gegenüber Erwachsenen.			
2.12	Das Kind belügt oder bestiehlt die Erwachsenen.			
2.13	Das Kind kann sich in die Bedürfnisse/Gefühle der Erwachsenen hineinversetzen, ist hilfsbereit.			
2.14	Hinweise auf sonstige Defizite/Probleme im Kontakt mit päd. Fachkräften:			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme im Umgang mit Erwachsenen? (ja/nein/unklar)			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Stärken im Umgang mit Erwachsenen? (ja/nein/unklar)			
E ■ Einschätzbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes ■ Seite 2 ■ © 2014 DIE HERNER MATERIALIEN FÜR DEN PRIMARBEREICH				

„Einschätzung“: Einschätzungsbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes					E
3. Verhalten in Anforderungssituationen					
Nr.	Item	Häufigkeit	Bemerkungen/Beispiele	X	O
3.1	Das Kind zeigt starke Schwankungen in seinem Leistungsverhalten.				
3.2	Das Kind vermeidet Anforderungssituationen.				
3.3	Das Kind erledigt seine Hausaufgaben/Stillarbeiten selbständig.				
3.4	Beim Kind treten unerwartete Leistungseinbrüche auf.				
3.5	Das Kind reagiert auf neue Anforderungen mit Unsicherheit und Selbstzweifel.				
3.6	Das Kind bringt sich aktiv in Gruppen- und Projektarbeiten ein.				
3.7	Das Kind reagiert gefühlsmäßig stark auf Misserfolge.				
3.8	Das Kind gibt bei Schwierigkeiten sehr schnell auf.				
3.9	Das Kind freut sich über Erfolge und ist auf seine Leistungen stolz				
3.10	Hinweise auf weitere Auffälligkeiten im Verhalten mit Anforderungssituationen: Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme bei Anforderungssituationen? (ja/nein/unklar) Gesamturteil: Hinweis auf besondere Stärken in Anforderungssituationen? (ja/nein/unklar)				
4. Emotionale Befindlichkeit/Sonstige Auffälligkeiten					
Nr.	Item	Häufigkeit	Bemerkungen/Beispiele	X	O
4.1	Das Kind ist müde.				
4.2	Das Kind wirkt bedrückt/traurig/teilnahmslos.				
4.3	Das Kind zeigt Stimmungsschwankungen.				
4.4	Das Kind zeigt Angst vor bestimmten Dingen/Situationen.				
4.5	Das Kind klagt über Schmerzen (Kopf, Bauch, ...).				
4.6	Das Kind kaut Nägel oder verletzt sich auf eine andere Weise.				
4.7	Das Kind kann Ärger und Wut nicht steuern, ist jähzornig.				
4.8	Das Kind reagiert mit Angst oder Wut auf Veränderungen in der Umgebung oder im Ablauf.				
4.9	Das Kind reagiert nicht auf Ansprache, wirkt in sich selbst zurückgezogen.				
4.10	Das Kind reagiert mit heftigen Gefühlen auf Enttäuschungen und Frustration.				
4.11	Das Kind zeigt unwillkürliche (ticartige) Bewegungen (z. B. Augenzwinkern, Schulterzucken, Grimassen).				
4.12	Das Kind wiederholt (zwanghaft) bestimmte Verhaltensweisen, die keinen Sinn ergeben.				
E ■ Einschätzungsbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes ■ Seite 3 ■ © 2014 DIE HERNER MATERIALIEN FÜR DEN PRIMARBEREICH					

„Einschätzung“: Einschätzbogen zur Erfassung einer Gesamtsicht des auffälligen Kindes				E
4.13	Sonstige Auffälligkeiten:			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme in der Befindlichkeit (ja/nein/unklar)			
5. Hinweise auf Belastungen im familiären Umfeld				
Nr.	Item	Häu- figkeit	Bemerkungen/Beispiele	X 0
5.1	Das Verhalten der Eltern wird als übermäßig besorgt/überbehütend erlebt.			
5.2	Die Eltern vermeiden Kontakte/Gespräche mit dem Personal.			
5.3	Das Kind reagiert auf das Erscheinen eines Elternteils mit Unsicherheit/Anzeichen von Angst/Abwehr.			
5.4	Das Verhalten eines Elternteils dem Kind gegenüber wird als hilflos/unsicher/inkonsequent erlebt.			
5.5	Das Verhalten eines Elternteils wird als lieblos, demütigend oder sehr ungeduldig erlebt.			
5.6	Aus den Berichten des Kindes wird deutlich, dass es sich zu Hause unzureichend versorgt oder betreut fühlt.			
5.7	Das Kind berichtet von Gewalt/Übergriffen innerhalb der Familie.			
5.8	Das Kind erscheint unregelmäßig.			
5.9	Im äußeren Erscheinungsbild des Kindes gibt es Hinweise auf unzureichende Versorgung/Betreuung.			
5.10	Die Eltern sprechen von sich aus Verhaltens- bzw. Erziehungsprobleme an.			
	Sonstige Belastungsfaktoren in der Familie sind bekannt (bzgl. Wohnsituation, wirtschaftliche Situation, persönliche Probleme oder Einschränkungen bei Familienmitgliedern):			
	Gesamturteil: Hinweis auf besondere Probleme in der Familie? (ja/nein/unklar)			

Checkliste zu Auffälligkeiten in der Entwicklung und in Lern-/Anforderungssituationen L

L

	Name des Kindes	Vorname	geb. am
	Beobachtungszeitraum		Klasse
	Ausgefüllt von		Ausgefüllt am

Probleme in folgenden Bereichen der Entwicklung bzw. des Lernens können Verhaltensauffälligkeiten mit verursachen und sind daher für die Analyse und Planung zu berücksichtigen.

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, Kind reagiert nicht, wenn es 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	Ergotherapeutische/motopädische Diagnostik/Förderung	Kinderärztl. Praxis überweist zur Ergotherapie/Motopädie;	
Defizite in der Feinmotorik	Schlechtes Schriftbild, verkrampfte Stifthaltung, starker Druck beim Schreiben, Schwächen beim Malen und Basteln	Ergotherapeutische/motopädische Diagnostik/Förderung	Kinderärztl. Praxis überweist zur Ergotherapie/Motopädie	
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 Zeitlang überdeckt werden	LRS-Diagnostik (normierte Lese-/Rechtschreibtests; Ausschluss einer allg. Lernschwäche); LRS-Förderung nach Erlass	Zunächst Schule; in besonderen Fällen Schul- oder Erziehungsberatungsstellen; in speziellen Fällen wird externe Förderung von der Jugendhilfe finanziert (§ 35a SGB VIII)	
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 eine Zeitlang durch Auswendiglernen und bestimmte Zählstrategien überdeckt werden	Normierte Rechentests; Ausschluss einer allg. Lernschwäche	Zunächst Schule; in besonderen Fällen Schul- oder Erziehungsberatungsstellen	
allgemeine schulische Überforderung	Aus dem Unterricht bekannt (z. B. zusätzliche Erklärungen notwendig, geringe Auffassungsgabe, Erfolge nur bei Routineaufgaben, Regeln und Zusammenhänge werden nicht erkannt, scheinbar Verstandenes wird immer wieder „vergessen“, Leistungsversagen in mehreren Fächern)	Schul. Differenzierung; sonderpädagogische Prüfung und Förderung	Schulisches Verfahren (eventuelle Ergänzung durch schulpyschologische Diagnostik)	
allgemeine schulische Unterforderung	Aus dem Unterricht bekannt (u. a. Langeweile, gute Leistungen trotz Unaufmerksamkeit, Verweigerung bei Routineaufgaben, ausgeprägtes Spezialwissen, Interesse an Erwachsenenthemen, häufiges Hinterfragen, soziale Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, altkluges Verhalten)	Schul. Differenzierung; Begabungsdiagnostik (Hochbegabung?)	Schule; Schul- oder Erziehungsberatungsstellen	

Checkliste zu Auffälligkeiten in der Entwicklung und in Lern-/Anforderungssituationen L				L
Bereich	Indikatoren (exemplarisch)	Weitere Klärung/Förderung	zuständige Stelle(n)	weiter zu verfolgen (X)
Aufmerksamkeitsstörung AD(H)S	Leichte Ablenkbarkeit, Tagträumerei, mangelndes Durchhaltevermögen, extreme Vergesslichkeit, Impulsivität mit spontanem Handeln ohne vorheriges Nachdenken, mangelnde Selbststeuerungsfähigkeit, niedrige Frustrationstoleranz, Schwierigkeiten, planvoll zu handeln und sich zu organisieren; eventuell auch: stark erhöhte motorische Unruhe (Zappeligkeit)	AD(H)S-Diagnostik (u. a. Begaubungstest, Aufmerksamkeitsstest, normierte Eltern- und Lehrereinschätzbogen, Ausschluss anderer Ursachen beim Kind oder im Lebensumfeld)	Kinderärztl. Praxis; kinderpsychiatrische Praxis; Schul- oder Erziehungsberatungsstellen	
Probleme bei der Wahrnehmungsintegration und der Handlungsplanung	Schlechte Auge-/Hand-Koordination, häufiges „Anecken“, geringes Arbeitstempo, überschießende Bewegungen, unkoordinierte Bewegungs- und Handlungsabfolgen, Schwächen bei der Orientierung im Raum, fehlendes Schmerzempfinden	Ergotherapeutische Förderung	Kinderärztl. Praxis überweist zur Ergotherapie	
Defizite in Sprache und Kommunikation	Unzureichende Deutschkenntnisse, Fehler bei der Aussprache einzelner Laute, unzureichender Wortschatz, Schwächen in der Satzbildung (Grammatik), Störungen im Redefluss,	Sonderpädagogische oder logopädische Prüfung und Förderung, Deutschförderung, evtl. auch muttersprachliche Förderung	Schule; kinderärztl. Praxis überweist zur Logopädie	
Einschränkungen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf definieren	Schwerwiegende und dauerhafte Beeinträchtigungen im Bereich der kognitiven Funktionen (Intelligenz), im Bereich der körperlich/motorischen Funktionen, der Sinnesorgane oder der psychischen, emotionalen oder sozialen Entwicklung (einschl. psychiatrischer Störungsbilder wie z. B. Autismus)	In der Regel liegen entsprechende Befunde vor; die Kinder wurden im vorschulischen Bereich häufig (innerhalb oder außerhalb der Tageseinrichtung) heilpädagogisch gefördert	Weitere medizinische oder kinderpsychiatrische Begutachtung kann angezeigt sein; sonderpädagogische Förderdiagnostik; möglicherweise sind Eingliederungshilfen notwendig und möglich	

Teil 4: Ergänzende Instrumente

Protokollbogen Verlauf PV

Protokollbogen „Schülergespräch“ PS

Protokollbogen „Elterngespräch“ PE

Protokollbogen „Fachdienst“ PF

Bogen zur Vorbereitung: Lehrkraft/pädagogische Fachkraft VL

Bogen zur Vorbereitung: Eltern VE

Hinweise zu Gesprächen mit Schüler(inne)n HS

Hinweise zu Elterngesprächen HE

Hinweise „Team“ – Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte HL

Hinweise zu externen Fachdiensten HF

Hinweise zur Intervention HI

Hinweise zum Datenschutz HD

Einverständniserklärung für die Entbindung von der Schweigepflicht

Protokollbogen Verlauf			PV
	Name des Kindes	Vorname	geb. am
	Adresse		
	Beginn der Eintragungen durch	Beginn am	
1.	Wahrgenommene Auffälligkeiten im Verhaltensbereich		Datum
(Freie Beschreibung des Problemverhaltens/Seit wann besteht die Auffälligkeit?/Erste Bewertung)			
2.	Ergebnis der systematischen Beobachtung B		Datum
(Zeitraum der Beobachtung/Welches Verhalten?/Häufigkeit des Problemverhaltens/Zusammenhänge mit bestimmten Situationen oder Auslösern/ Weitere Schritte notwendig?)			
3.	Ergebnis „Einschätzbogen“ E		Datum
(Hinweise auf Probleme in folgenden Bereichen)			
4.	Ergebnis Bogen Lernvoraussetzungen L		Datum
(Hinweise auf Probleme in folgenden Bereichen/Was wird wie weiterverfolgt?)			

Protokollbogen Verlauf

PV

5. Ergebnis Schülergespräche PS HS

Datum	Nr. PB	Ergebnisse/Vereinbarungen/Gefährdungslage?

6. Ergebnis Elterngespräche PE HE

Datum	Nr. PB	Ergebnisse/Vereinbarungen/Gefährdungslage?

7. Teamgespräche PL HL

Datum	Nr. PB	Ergebnisse/Vereinbarungen/Gefährdungslage?

Protokollbogen Verlauf		PV
8.	Pädagogische Intervention (Planung) PL HI	
(Welche Maßnahmen konkret geplant?/Für welchen Zeitraum?/Wer ist beteiligt?)		
9.	Pädagogische Intervention (Bewertung) PL HI	Datum
(Auswirkung auf das Problemverhalten zufriedenstellend?/Weiterführung oder Veränderung?/Hilfestellung durch Fachdienste notwendig?/Wer macht was?)		
10.	Einbeziehung externer Fachdienste PL HI	Datum
(Welche Fachstelle?/Erste Kontaktaufnahme durch Eltern oder Schule?/Einverständnis Eltern?/Falls Eltern nicht kooperativ: Beratung für die Schule?/Gefährdungslage?/Wer macht was?)		
11.	Einbeziehung externer Fachdienste PL HI	Datum
Datum	Nr. PB	Ergebnisse/Vereinbarungen/Gefährdungslage?
12.	Abschlussnotizen	Datum
(Ergebnisse der Auswertung/Nachbetrachtung im Team)		
<p>PV ■ Protokollbogen Verlauf ■ Seite 3 ■ © 2014 DIE HERNER MATERIALIEN FÜR DEN PRIMARBEREICH</p>		

Protokollbogen „Schülergespräch“			PS
Schüler	Name	Vorname	Klasse
Schule	Namen der Anwesenden aus Schule		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"/> _____	
Gesprächsinhalte:			
(Ausgangspunkt/Erklärungsansätze, Lösungsvorschläge, beteiligte Personen, sonstige Informationen)			
Eindrücke:			
(Schwierigkeiten mit der Gesprächssituation/Motivation zur Mitarbeit/eigene Belastung durch Problemverhalten/weiterer Unterstützungsbedarf)			
Vereinbarung:			
(nächster Schritt/nächstes Treffen/Kontaktaufnahme durch/Wer macht was?)			
Schlussfolgerungen:			
(zubeachten/zu vermeiden beim nächsten Kontakt)			
PS ■ Protokollbogen „Schülergespräch“ ■ © 2014 DIE HERNER MATERIALIEN FÜR DEN PRIMARBEREICH			

Protokollbogen „Elterngespräch“			PE
Schüler	Name	Vorname	Klasse
Eltern	Anwesende Eltern/Sorgeberechtigte (Name/verwandtschaftlicher Bezug zum Kind/rechtl. Status)		
OGS	Namen der Anwesenden aus Schule		Datum
			Bogen-Nr. (für diesen Schüler)
Anlass	<input type="checkbox"/> Erstes Gespräch zum Problem <input type="checkbox"/> Folgegespräch <input type="checkbox"/> Empfehlung „Fachdienst“	<input type="checkbox"/> Planung „pädagogische Intervention“ <input type="checkbox"/> Auswertungsgespräch	<input type="checkbox"/> _____ _____
Gesprächsinhalte:			
(Hintergrundinformationen/Erklärungsansätze/Lösungsvorschläge/...)			
Eindrücke:			
(Motivation/eigene Belastung durch Problemverhalten/Beratungsbedarf/sonstige Beobachtungen)			
Vereinbarung:			
(nächster Schritt/nächstes Treffen/Kontaktaufnahme durch/bis wann zu erledigen)			
Schlussfolgerungen:			
(zu beachten/zu vermeiden beim nächsten Kontakt)			
PE ■ Protokollbogen „Elterngespräch“ ■ © 2014 DIE HERNER MATERIALIEN FÜR DEN PRIMARBEREICH			

Protokollbogen „Fachdienst“			PF
Schüler	Name	Vorname	Klasse
Fachdienst			Datum
Eltern	Namen		Bogen-Nr. (für diesen Schüler)
Anwesende aus Schule	Namen		
Anlass	<input type="checkbox"/> Erstes Gespräch zum Problem <input type="checkbox"/> Folgegespräch <input type="checkbox"/> Auswertungsgespräch <input type="checkbox"/> _____	Datenschutz	<input type="checkbox"/> Eltern anwesend <input type="checkbox"/> Genehmigung erteilt <input type="checkbox"/> Gefährdungslage
Gesprächsinhalte:			
Schritte zur Klärung/pädagogische Maßnahmen/Elternkontakte)			
Vereinbarung:			
(nächster Schritt/nächstes Treffen/Kontaktaufnahme durch/bis zum nächsten Mal zu erledigen)			
PF ■ Protokollbogen „Fachdienst“ ■ © 2014 DIE HERNER MATERIALIEN FÜR DEN PRIMARBEREICH			

Bogen zur Vorbereitung: Lehrkraft/pädagogische 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 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 das Kind:

- Löst das Kind auch unabhängig von dem konkreten Problemverhalten ungute Gefühle bei mir aus? Finde ich es unsympathisch?
- Denke ich, das Kind hat es persönlich auf mich abgesehen?
- Sehe ich es als typischen Vertreter einer Gruppe, mit der ich so meine besonderen Schwierigkeiten habe (soziale Randgruppe, bestimmter Migrationshintergrund, besonders privilegierte Familie, ...)?
- Ist mir schon aufgefallen, dass Kolleginnen oder Kollegen auf das Kind wesentlich positiver reagieren als ich?
- Falls das Kind eine besondere Einschränkung hat: Spielt diese Einschränkung/Besonderheit bei dem Problemverhalten (bzw. meiner Wahrnehmung/Bewertung) eine wichtige Rolle?

Fragen zu mir in Bezug auf die Gruppe:

- Habe ich mit der betreffenden Gruppe 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/in einer Gruppe, mit der ich besondere Schwierigkeiten habe (soziale Randgruppe, bestimmter Migrationshintergrund, Akademiker, 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? Was wäre dafür hilfreich?
- Erlebe ich einen Konflikt bzgl. der Berücksichtigung der Einschränkungen/Besonderheiten des Kindes?

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 so stark reagiere?
- Habe ich mit diesem Verhalten schon eine „Geschichte“?
- Ist mir schon aufgefallen, dass Kolleginnen/Kollegen auf das Verhalten wesentlich gelassener reagieren?

Fragen zu mir als Person:

- Habe ich zurzeit mit besonderen beruflichen oder persönlichen Belastungen zu kämpfen?
- Fühle ich mich auch unabhängig von dem Problemverhalten in letzter Zeit häufig überfordert oder ausgebrannt?

Konsequenzen:

Jede mit „ja“ beantwortete Frage könnte und sollte Anlass sein, innezuhalten und zu prüfen, ob der gefundene Zusammenhang die eigene Urteilsfähigkeit beeinflussen und die Handlungsfähigkeit einschränken könnte. Häufig reicht schon die Bewusstmachung solcher „eigenen Anteile“, um sie zu hinterfragen bzw. zu relativieren, zumindest diese aber im weiteren Verlauf zu berücksichtigen.

Vielleicht ergibt sich auch die Gelegenheit, die eigene Situation in einem vertrauten Kreis von Kollegen/Kolleginnen zu reflektieren.

Ergeben sich Hinweise darauf, dass das Ausmaß der eigenen (gefühlsmäßigen) Beteiligung ungünstige Auswirkungen auf den weiteren Lösungsprozess haben könnte, wäre es anzustreben, andere (Kollegen/Beratungsdienste) mit einzubeziehen.

Bogen zur Vorbereitung: Lehrkraft/pädagogische Fachkraft

VL

Fragen zu möglichen Lösungen:

- Habe ich bzgl. des Umgangs mit diesem Verhalten oder mit dieser Schülerin/diesem Schüler früher bereits (positive) Erfahrungen gemacht, auf denen ich aufbauen könnte?
- Habe ich bereits eine Idee, wen (Kolleginnen und Kollegen/Team) ich in den weiteren Klärungs- und Lösungsprozess einbeziehen könnte?
- Könnten mir die vorliegenden Materialien helfen, mir über den nächsten Schritt klar zu werden (z.B. HI, HS, HE)?

Bogen zur Vorbereitung: Eltern

VE

Warum dieser Bogen?

Sie haben diesen Bogen erhalten, weil es mit dem Verhalten Ihres Kindes in der Schule zurzeit einige Probleme gibt. In die Klärung und Lösung dieser Schwierigkeiten sollen Sie als Eltern/Sorgeberechtigte natürlich einbezogen werden.

Die folgenden Fragen könnten Sie – natürlich nur wenn Sie das möchten – dafür nutzen, sich über Ihre eigene Meinungen und Haltungen im Zusammenhang mit den Verhaltensproblemen klar zu werden. Auf ein nächstes Gespräch in der Schule könnten Sie sich auf diese Weise vorbereiten und damit selbst dafür sorgen, dass die für Sie wichtigen Punkte auch zur Sprache kommen.

Wenn Sie denken, so etwas nicht zu brauchen, ist das auch in Ordnung; vernichten Sie den Bogen dann einfach.

Fragen zum Verhalten meines Kindes:

- Denken wir als Eltern auch, dass etwas an dem Verhalten unseres Kindes in der Schule nicht in Ordnung ist? Oder verhält es sich eigentlich ganz „normal“ (altersentsprechend)?
- Haben wir selbst in der Familie auch Probleme mit unserem Kind oder in der Erziehung?
- Gab es ähnliche Schwierigkeiten auch schon früher (z. B. in der Kita)?
- Habe ich Ideen dazu, was eigentlich „hinter“ diesen Verhaltensproblemen steckt?

Fragen zu meinem Kind:

- Befindet sich mein/unser Kind im Moment allgemein in einer schwierigen Phase?
- Gibt es Dinge, die meinem/unserem Kind zurzeit zu schaffen machen (andere Belastungen/Probleme)?
- Gibt es bestimmte Eigenschaften oder Stärken an meinem Kind, die von mir/uns oder auch in der Schule viel zu wenig beachtet werden?

Fragen zu den Lehr-, Fachkräften:

- Gibt es zwischen meinem Kind und einzelnen Lehr- oder Fachkräften besonders gute bzw. besonders komplizierte (belastete) Beziehungen?
- Von welcher Lehr-, Fachkraft fühle ich mich am besten verstanden, wem vertraue ich besonders?
- Gibt es Lehr-, Fachkräfte, von denen ich denke, dass sie etwas gegen mein Kind oder unsere Familie haben? Habe ich auch eine Idee, warum diese Haltung (dieses Vorurteil?) uns gegenüber bestehen könnte?

Fragen zur Schulsituation:

- Habe ich den Eindruck, dass mein Kind mit dem Unterricht im Moment nicht zurechtkommt, z. B. unter- oder überfordert ist? In welchen Bereichen?
- Gibt es in der Klasse/Unterrichtsgruppe besonders ungünstige Bedingungen, unter denen (auch) mein Kind leidet oder die mit den Verhaltensproblemen zu tun haben könnten?
- Denke ich, dass andere Mitschüler dafür verantwortlich sind, dass mein Kind sich so verhält (weil es angestiftet, gemobbt oder unter Druck gesetzt wird)?
- Falls mein Kind besondere Einschränkungen hat: Habe ich das Gefühl, dass die Besonderheiten meines Kindes bei den angesprochenen Problemen eine Rolle spielen? Werden diese Besonderheiten von Seiten der Schule überbewertet oder zu wenig gesehen?

Fragen zu unserer Familie:

- Haben wir als Familie im Moment alle zusammen eine „schwere“ Zeit? Welche Belastungen könnten besonders bedeutsam sein?
- Wo haben wir als Familie unsere Stärken, was hält uns zusammen?
- Wer braucht noch Unterstützung, damit es für alle leichter wird?

Fragen zu mir selbst:

- Bin ich selbst im Moment durch bestimmte Probleme oder Anforderungen belastet, so dass ich mein Kind nicht so gut wie sonst unterstützen kann?
- Spüre ich manchmal, dass eigene frühere Erfahrungen mit Schule meine aktuellen Meinungen und Haltungen stark beeinflussen?
- Denke ich manchmal, dass ich mich von den Lehr-, Fachkräften zu schnell einschüchtern lasse und meine Gedanken und Meinungen gar nicht einbringen kann?
- Erwische ich mich manchmal dabei, dass ich sofort an der Seite meines Kindes gegen die Schule „kämpfe“, obwohl ich noch gar nicht genug über die Angelegenheit weiß?
- Passiert es mir manchmal, dass ich den Lehrkräften oder Mitarbeiter/innen die ganze „Schuld“ an den Schwierigkeiten gebe – vielleicht auch deshalb, weil ich selbst ratlos bin und mich überfordert fühle?

Und jetzt?

Vielleicht konnten sie mit einigen dieser Fragen etwas anfangen und es ist eine „Spur“ entstanden, die Sie weiterverfolgen möchten. Vielleicht ergibt sich die Gelegenheit, mit dem Partner/der Partnerin bzw. mit dem anderen Elternteil darüber zu sprechen. Für das bevorstehende Gespräch in der Schule könnte es nützlich sein, sich ein paar Notizen zu machen.

Möglicherweise ist Ihnen ja auch der Gedanke gekommen, dass eine Unterstützung durch Fachleute nützlich sein könnte, die nicht direkt mit dem Problem zu tun haben und sich mit solchen Problemen auskennen (z.B. Beratungslehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog(innen), Beratungsstellen oder Mitarbeiter/innen des Jugendamtes).

Fragen zu möglichen Lösungen:

- Wie bekommen wir am besten Zugang zu unserem Kind? Von wem und in welchen Situationen ist es am besten zu erreichen?
- Welche Dinge/Maßnahmen kann ich mir am besten sparen, weil sie nur zu einer Verschärfung der Situation führen?
- Was kann ich mir für das bevorstehende Gespräch mit der Lehr- oder Fachkraft (oder anderen Vertreterinnen und Vertretern der Schule) vornehmen? Was muss ich auf jeden Fall ansprechen? Was sollte ich am besten vermeiden, damit das Gesprächsklima nicht leidet? Wer sollte hingehen?
- Zu welcher Vertreterin/welchem Vertreter der Schule habe ich am meisten Vertrauen? Wen könnte ich bitten, mein Kind und mich/uns zu unterstützen?
- Wie kann ich in der Schule am besten deutlich machen, dass auch mir/uns an einer Lösung gelegen ist?
- Hat uns früher in ähnlichen Situationen schon mal jemand außerhalb der Familie geholfen? Gibt es im Moment irgendwelche „Helfer/innen“ (z.B. Ärzte/Ärztinnen, Berater/innen, Therapeut(inn)en), die wir einbeziehen könnten?
- Wenn ich denke, dass wohl Hilfe von außen (durch „Profis“) gut wäre – wer könnte mir/uns am ehesten sagen, an wen oder an welche Stelle ich mich wenden kann?

Hinweise zu Gesprächen mit Schüler(inne)n

HS

Im Folgenden geht es um Gespräche, die sich vom alltäglichen Gruppenalltag abheben und in Zusammenhang mit dem Verhaltensproblem des Kindes 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
- das Kennenlernen der Sichtweise des Kindes zum Problem und seinen Hintergründen
- die Suche nach den vorrangigen Bedürfnislagen des Kindes
- die Klärung von Fähigkeit und Bereitschaft des Kindes, sich in den Veränderungsprozess aktiv einzubringen
- die gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten für das aktuelle Problem
- die Sammlung von Informationen über aktuelle Belastungen des Kindes
- die Verdeutlichung von konkreten Erwartungen an das Kind
- die Vereinbarung von (Zwischen-)Zielen
- die Vereinbarung von Konsequenzen für bestimmtes Verhalten (z. B. auch in Form eines Vertrages)
- die (Zwischen-)Bewertung von Veränderungsschritten

Während man sich auf ein Gespräch mit Eltern oder externen Fachdiensten in der Regel inhaltlich und bzgl. der Gesprächsführung vorbereitet, werden Gespräche mit Kindern fast immer aus „dem Bauch heraus“ geführt. Das mag im normalen pädagogischen Alltag auch sinnvoll sein; wenn es aber darum geht, ein Kind mit auffälligen Verhaltensweisen in die Suche nach Gründen oder Lösungsmöglichkeiten einzubeziehen, kann ein etwas 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 zum Kind zu gestalten. Kinder spüren auch in der Hektik des Gruppenalltags meist sehr sensibel, ob die kleinen Begegnungen und Kontakte Signale von Interesse und Wertschätzung enthalten. Kinder 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 Gespräche mit Kindern grundsätzlich durch den Umstand

bestimmt sind, dass Sprache das Medium der Erwachsenen ist und Kindern ihre natürliche Unterlegenheit sehr bewusst ist. Als erwachsene Person hat man auf der verbalen Ebene sozusagen einen automatischen „Heimvorteil“, was bei vielen Kindern – insbesondere wenn es einen kritischen Anlass gibt und Vorwürfe, Schuldzuweisung oder Strafandrohung befürchtet werden – zu Skepsis, Zurückhaltung oder sogar zu Verweigerungstendenzen führen kann.

Noch wichtiger als bei Gesprächen mit Erwachsenen ist es daher für solche „Problemgespräche“ mit Kindern, 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:

- *Emotionale Haltung gegenüber dem Kind*
Ein Gesprächsversuch kann nur hilfreich und klärend sein, wenn man auf einer emotional-annehmenden Grundhaltung aufbauen kann und der Person des Kindes (noch) mit einer prinzipiellen Wertschätzung gegenüber treten kann. Klärend dafür könnte die Frage sein, ob hinter dem auffälligen (nervenden, provozierenden) Verhalten des Kindes auch dessen „Nöte“ gesehen werden können, also die Tatsache, dass das Kind selbst in der Regel in bestimmte Abläufe und Zusammenhänge verstrickt ist oder unter bestimmten Aspekten der Situation leidet.

Je eher es vom eigenen Gefühl her in die Richtung geht, das Verhalten des Kindes 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 werden sollte.

- *Eigene Befindlichkeit*
Neben der grundsätzlichen Beziehung zum Kind 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 Gespräches machen. Ein solches Gespräch erfordert eine gewisse innere Distanz zum Geschehen, also die Möglichkeit, mal einen Schritt aus der Alltagssituation zurückzutreten und Abläufe erst einmal „von oben“ zu betrachten. Nur so können Regeln, Muster und Zusammenhänge erkannt werden; nur so gebe ich auch dem

Kind die Chance, sich tatsächlich auf einen Prozess einzulassen.

→ *Äußere Rahmenbedingungen*

Man tut sich und dem Kind keinen Gefallen, wenn ein heikles Gespräch unter Bedingungen gesucht wird, die man keinem erwachsenen Gesprächspartner zumuten würde. Ein zielgerichtetes Gespräch mit Kindern erfordert einen angemessenen räumlichen und zeitlichen Rahmen, in dem die Chance besteht, ein Thema ungestört (durch Mitschülerinnen und Mitschüler, 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 des Kindes*

Mit jedem gescheiterten Gesprächsversuch verringert sich die Chance, auf diesem Weg das Kind mit in den Veränderungsprozess einzubeziehen. Es sollte daher selbstverständlich sein, dass ein intensiveres Gespräch im Sinne dieser Handreichung nur dann initiiert werden sollte, wenn das Kind 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).

→ *Berücksichtigung des kindlichen Zeithorizontes*

Je jünger Kinder sind, desto wichtiger ist es, ihre Besonderheiten im Erleben von Zeit zu berücksichtigen. Kinder leben und erleben viel stärker aus dem Augenblick heraus: Die Vergangenheit, die die Erwachsenen noch sehr beschäftigt, liegt subjektiv weit zurück; die Zukunft liegt in unvorstellbarer Ferne.

Dieser Umstand ist auf mehreren Ebenen zu berücksichtigen: Einmal ist bzgl. der zu thematisierenden Situationen darauf zu achten, dass man nicht auf Beispiele zurückgreift, die Wochen oder gar Monate zurückliegen; bei der Planung und Vereinbarungen von Konsequenzen ist es wichtig, dass der Zeithorizont für das Kind wirklich fassbar (also möglichst kurz) ist; nicht zuletzt ist bei der Gestaltung des Gespräches selbst darauf zu achten, dass der kindliche Aufmerksamkeits- und Spannungsbo-

gen nicht überspannt wird (ein 15-minütiges konzentriertes Gespräch kann für ein achtjähriges Kind schon eine Ewigkeit dauern).

→ *Angemessener (konkreter) Sprachgebrauch*

Ein Gespräch mit einem Erwachsenen im Zusammenhang mit einem als auffällig eingeschätzten Verhalten ist für das Kind sowieso eine große Herausforderung. Es ist daher wichtig, die Anforderungen nicht noch durch den Gebrauch einer abgehobenen und komplexen Sprache nach oben zu schrauben. Kinder im Grundschulalter sind zu abstrakten Verallgemeinerungen in der Regel noch nicht in der Lage, sie brauchen immer wieder den Bezug zu und die Orientierung an konkreten Beispielen. Man sollte daher ein Gespräch mit Kindern nicht beginnen, ohne solche Beispiele (möglichst aus den letzten Tagen) parat zu haben.

Was sie sicher nicht brauchen ist eine Anbiederung durch den Versuch der Kopie kind- oder jugendspezifischer Ausdrucksweisen: Es irritiert Kinder eher, wenn Erwachsene so zu reden versuchen wie die Mitschüler/innen. Pädagogische Fachkräfte dürfen und sollen in ihrer Erwachsenenrolle bleiben.

→ *Loyalität zur Familie respektieren*

Es besteht – wie die meisten pädagogischen Fachkräfte aus zahlreichen Beispielen wissen – häufig ein Zusammenhang zwischen familiären Lebensbedingungen und Erziehungsstilen und Verhaltensproblemen in der Schule. Da liegt es nahe, Gespräche mit dem Kind dafür zu nutzen, Informationen über familiäre Belastungsfaktoren zu sammeln.

Auch Kinder, denen es vielleicht in wichtigen Bereichen zu Hause nicht besonders gut geht, reagieren aber sehr sensibel, wenn sie sich über ihre Eltern ausgefragt fühlen. Selbst wenn es ihnen nicht explizit verboten wurde, über bestimmte „Familiengeheimnisse“ zu sprechen (was durchaus nicht selten vorkommt), befinden sich Kinder meist in einer ausgeprägten Loyalitätsbeziehung zu ihrer Familie und möchten diese vor Kritik und Eingriff von außen schützen. Kinder 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 das Kind mit sehr persönlichen und/oder belas-

Hinweise zu Gesprächen mit Schüler(inne)n

HS

tenden Informationen anvertraut. Nichts wäre dann schlimmer für ein Kind als die Erfahrung, dass das erwachsene Gegenüber sich plötzlich überfordert zeigt, sich zurückzieht und das Kind mit seinen Problemen doch alleine lässt. Ein Gesprächs- und damit Beziehungsangebot kann man nicht mittendrin zurücknehmen, einen ausgesprochenen Hilferuf kann man nicht als ungehört betrachten. Das Kind hat in solchen Situationen ein Recht darauf, dass das erwachsene Gegenüber seiner Verantwortung gerecht wird und dem Kind für weitere Unterstützung zur Verfügung steht.

Das bedeutet andererseits aber keineswegs, dass man für jede denkbare Belastungssituation eines Kindes eine Lösung parat haben müsste, dass man sofort etwas unternehmen muss oder die weiteren Schritte nicht in Ruhe mit dem pädagogischen Team oder externen Fachdiensten planen könnte. Wenn sich Kinder anvertrauen, tun sie das häufig mit der Erwartung, dass man mit dieser Information sensibel und vertrauensvoll umgeht. Von solchen Zusagen sollte nur in wirklichen Notlagen abgewichen werden; in anderen Fällen sollte das Ziel darin bestehen, dem Kind die Sicherheit zu geben, dass es über weitere Abläufe eine gewisse Kontrolle hat.

Während bisher die Rahmenbedingungen des Gespräches Thema waren, soll es jetzt darum gehen, mit welchen inhaltlichen Aspekten und **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 Mensch, der über höhere sprachliche Kompetenzen verfügt und ein Gespräch plant und vorbereitet, hat einen riesigen „Vorsprung“ gegenüber dem Kind. Es gehört daher zu den selbstverständlichen Pflichten, dem Kind 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 heranzuarbeiten, ist ein Zeichen von Respekt gegenüber dem Kind als wirklichen Gesprächspartner.

→ *Aktives Zuhören/Aufrechterhaltung des Redeflusses*

Die Fähigkeit, gut zuhören zu können, ist sowohl im privaten als auch im pädagogischen Bereich eine nützliche und wertvolle Eigenschaft; sie gibt dem Gegenüber das Gefühl, dass ein echtes Interesse an

seinen Äußerungen besteht und er 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),
- 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, das Kind in seinen Bedürfnissen und Motiven besser zu verstehen, also einen Blick in sein „Innenleben“ zu werfen. Nicht immer sind Kinder aber (schon) in der Lage, offen und direkt über ihre Gefühlszustände zu sprechen.

Eine Lenkung und Unterstützung kann folgendermaßen aussehen: Indem bestimmte Äußerungen des Kindes 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 vom Kind Gesagte versuchsweise auch ein Stück hinausgegangen werden, indem man die dahinter spürbaren Gefühle stellvertretend für das Kind 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 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 ein Kind Nöte offenbart, hat es auch ein Recht darauf, dass man die (subjektive) Tragweite anerkennt.

→ **Unterscheidung „Person“ und „Verhalten“/„Ich“-Botschaften**

Eine Grundbotschaft für das Kind sollte sein, dass es als Person respektiert und wertgeschätzt wird und sich Kritik und Veränderungswunsch auf konkrete Verhaltensweisen beziehen. Vermieden werden müssen daher im Gespräch Zuschreibungen von (dauerhaften) Eigenschaften und alle Verallgemeinerungen, die das – mit Sicherheit falsche – Bild entstehen ließen, es gäbe keine Unterschiede und Ausnahmen in den kritischen Situationen.

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 sehr rasch zu Ausfragesituationen; häufig ergibt sich dann der frustrierende Ablauf, dass die Fragen immer länger, die Antworten der Kinder immer einsilbiger werden. Schnell entsteht dann die Einschätzung, dass das Kind „mauert“ und sich eigentlich nur dem Gespräch entziehen möchte.

Oft trägt die erwachsene Person ungewollt zu dieser Entwicklung bei, indem sie „geschlossene“ Fragen stellt, also nur die Antwortalternativen „ja“ oder „nein“ zulässt („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 mir doch mal, mit wem du in der Klasse am liebsten spielst“).

Ein besonders wirkungsvoller „Gesprächskiller“ sind „Warum“-Fragen. Kinder 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 – auch gleich verzichten.

Etwas anderes und durchaus sinnvoll ist es allerdings, mit dem Kind Zusammenhänge zwischen den Verhaltensweisen mehrerer Konfliktpartner

aufzudröseln und zu der inneren Logik von Eskalationen 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 beim Kind (2-Stufen-Technik)**

Gespräche in Konfliktsituationen leiden häufig darunter, dass die erwachsene Person zu einem Zeitpunkt steuern oder korrigieren möchte, zu dem das Kind für solche Botschaften noch gar nicht aufnahmefähig ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich das Kind in einem emotionalen Erregungszustand befindet, weil es sich z.B. geärgert hat, sich ungerecht behandelt gefühlt hat o.ä. Selbst gut gemeinte pädagogische Botschaften prallen dann ab, das Kind erscheint unzugänglich, uneinsichtig, unfähig 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 dem Kind und schafft ihm Gelegenheit, 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: Das Kind hat erst einmal Recht – nicht objektiv, aber emotional. Es hat jetzt gerade diese Gefühle – auch wenn diese auf einer noch so verzerrten Wahrnehmung beruhen sollten und man dies dem Kind auch schon so oft erklärt hat.

Hinweise zu Gesprächen mit Schüler(inne)n

HS

Statt von Anfang an um die Aufmerksamkeit des Kindes zu kämpfen, sollte die erwachsene Person dem Kind zunächst einmal das Gefühl geben, dass sie seine Gefühle wahrgenommen und verstanden hat (also z.B. gemerkt hat, dass es immer noch sehr wütend auf xy ist und „der ja sowieso immer anfängt“). Sobald das Kind die Gewissheit hat, dass seine Empfindungen nicht in Frage gestellt werden, dass es nicht mehr darum kämpfen muss, sie zu Gehör zu bringen, verbessern sich ganz entscheidend die Voraussetzungen für die zweite Stufe des Gesprächs: Das Kind wird aufnahmefähig für die Botschaften des Gegenübers, ein echtes Gespräch kann entstehen.

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 Lehr- oder pädagogische Fachkraft in der OGS immer auch die Gruppe als Ganzes im Blick haben muss, verbietet sich aus mehreren Gründen ein Wechsel in die Therapeuten-Rolle.

- In therapeutischen Kontakten mit Kindern geht es nicht nur um das aktuelle Verhalten des Kindes, sondern um seine 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 emotionaler Erfahrungen und Zustände zielen.
- Psychotherapeutische Arbeit mit einem Kind 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.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Selbst wenn man 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.

Hinweise zu Elterngesprächen

HE

Ein möglichst intensiver Austausch und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern stellen einen wichtigen Schritt in der Auseinandersetzung mit Verhaltensauffälligkeiten von Kindern dar. Eine aktive Förderung von Elternkontakten im Alltag kann wesentlich dazu beitragen, dass sich vertrauensvolle Beziehungen entwickeln und vor diesem Hintergrund auch das Ansprechen von Verhaltensproblemen eines Kindes selbstverständlich ist.

Einige grundsätzliche Fragen stellen sich bei jeder Verhaltensauffälligkeit und könnten auf der Basis einer bereits gewachsenen Vertrauensbasis besprochen werden:

- Tritt das Verhalten auch in der Familie oder in anderen Kontakten mit Kindern auf?
- Haben die Eltern dieses Verhaltensproblem selber wahrgenommen? Seit wann?
- Bewerten die Eltern dieses Verhalten selbst als belastend oder für die Entwicklung des Kindes 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?

Auf dem Hintergrund solcher Informationen lassen sich bestimmte Auffälligkeiten besser einordnen (und damit auch – zumindest eine Zeit lang – besser ertragen).

Die Erfahrung zeigt jedoch, 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 eher fordernd und konfrontativ auf; sie reagieren auf Ansprache abwehrend bis aggressiv, formulieren rasch Vorwürfe oder Schuldzuweisungen. In beiden typischen Konstellationen können verschiedene Gründe für die erschwerten Kontaktvoraussetzungen vorliegen (wobei natürlich das eigene Kommunikationsverhalten immer kritisch mit reflektiert werden muss):

- *Unsicherheit*
Kontaktscheu, soziale Ängste oder wenig Erfahrung im Umgang mit Vertreterinnen und Vertretern „offizieller“ Institutionen können dazu führen, dass auch Gespräche mit der Schule eher gemieden werden.

→ *Gefühl der Unzulänglichkeit*

Viele Eltern zweifeln an ihren Fähigkeiten als Eltern, fühlen sich anderen unterlegen und scheuen aus diesem Grund den Kontakt. Sie befürchten, dass sie bei intensiveren Begegnungen – auch mit dem Fachpersonal – mit ihren (vermeintlichen) Schwächen konfrontiert werden könnten. 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.

→ *Auswirkungen eines Migrationshintergrundes*

Eltern mit Migrationshintergrund sind häufig mit den Zielen und Methoden der Pädagogik im deutschen Bildungssystem nicht vertraut. Aufgrund eigener sprachlicher Defizite oder fehlender Erfahrungen fühlen sie sich in der Begegnung mit den Lehr- und Fachkräften unterlegen und ausgeliefert. Gelegentlich vermuten sie vielleicht auch eine systematische Beeinflussung der Kinder, die sich gegen eigene kulturelle oder religiöse Werte richten könnte. Vielen dieser Eltern ist aus der eigenen Herkunftskultur nicht vertraut, dass Entwicklungs- oder 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 – stehen unter dem Druck, bestimmte Gegebenheiten der Familie nicht nach außen dringen zu lassen. Solche „Familiengeheimnisse“ (z.B. Suchtprobleme, Straffälligkeit, Gewalt, 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 – in der Regel aber zunächst mit unterstützenden Maßnahmen.

Das Ansprechen von Verhaltensproblemen eines Kindes ist natürlich vor einem solchen Hintergrund 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 belastend sind, muss davon ausgegangen werden, dass das Risiko für Verhaltensprobleme hier besonders hoch ist.

Hinweise zu Elterngesprächen

HE

Im Folgenden sollen einige Gesprächsstrategien aufgeführt werden, die sich auch unter schwierigen Voraussetzungen 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 persönliche Ansprache durch Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte durchweg mit einer negativen Botschaft verbinden, wird eine solche Situation schon im Vorhinein als emotional vorbelastet erlebt und möglichst vermieden. Eltern sind eher auch zu einem Gespräch über Schwierigkeiten bereit, wenn sie Erfahrungen mit positiven Gesprächsanlässen gemacht haben.
- *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.
- *Unterstützung des Kindes als Ziel*
Im Gespräch sollte deutlich werden, dass Verhaltensweisen, die als störend, belastend oder gar gefährdend erlebt werden, als Signal für eine „Notlage“ oder ein „Entwicklungsrisiko“ beim Kind gesehen werden. Als Ziel muss immer die notwendige Unterstützung des Kindes gesehen werden, damit es ohne das auffällige Verhalten seine Probleme lösen und seine Ziele erreichen kann. Eltern lassen sich eher auf Gespräche ein, in der die Perspektive des eigenen Kindes im Mittelpunkt steht.
- *Stärken und Kompetenzen beim Kind und bei den Eltern ansprechen (Ressourcenorientierung)*
Fast jeder Elternteil, der 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 anzugehen (Fortschritte, Bemühungen, positive Beiträge) und nach Möglichkeiten zu suchen, diese Stärken (bei Kind und Eltern) auch zur Lösung des aktuellen Problems zu nutzen. Eltern nehmen positiv zur Kenntnis, wenn man sie als Experten für das eigene Kind ansieht bzw. behandelt.

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

Wenn ein Kind 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 Gesprächspartnern die Sicherheit zu geben, dass man ihre Gedanken und Gefühle verstanden hat. Bekommen Eltern dies durch entsprechende Rückmeldungen bestätigt, 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 gute Voraussetzung für einen gemeinsamen Weg.

→ *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 tun. Das Anbieten einer gemeinsamen Lösungssuche – vielleicht unter Einbeziehung anderer Stellen – kann ein wichtiger Faktor bei der Vertrauensbildung sein.

→ *„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 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 einbezieht.

Vor besonders schwierigen Gesprächssituationen (insbesondere beim letzten Punkt) sollte die Unterstützung des Kollegiums und des pädagogischen Teams der OGS und – bei Bedarf – auch zusätzliche Beratung eingeholt werden. Dort kann auch gemeinsam überlegt werden,

Hinweise zu Elterngesprächen

HE

unter welchen Rahmenbedingungen (Zeit und Ort) das Gespräch am besten stattfinden kann und wer an diesem Gespräch teilnimmt.

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 geben, sollte vorher klar sein, wie man mit diesem Aspekt umgeht, falls eine Kooperation nicht zu erreichen ist (vgl. Arbeitshilfe Kinderschutz).

Letztendlich muss an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass Eltern die Personensorge für ihre Kinder obliegt (so lange keine Gefährdung des Kindes vorliegt). Wenn Lehr- und pädagogische Fachkräfte Hilfen zur Förderung des Kindes und des Familiensystems als wichtig erachten, Eltern – trotz mehrfacher Gespräche – eine ablehnende Haltung diesen gegenüber einnehmen, so

gehört es auch zur Professionalität, diese Ablehnung „auszuhalten“. „Aushalten“ kann in dem Kontext auch bedeuten, die für die Schule notwendigen Konsequenzen zu ziehen, um die soziale Ordnung aufrechterhalten zu können, indem bspw. besondere Regelungen beim Umgang mit dem Kind getroffen werden.

Dies mag aus pädagogischer Sicht und auch persönlich frustrierend sein; allerdings kann es sein, dass das familiäre System noch nicht offen genug ist, um Veränderungen annehmen zu können. Hinter der ablehnenden Haltung von Eltern, Hilfen für ihr Kind in Anspruch zu nehmen, stehen häufig Angst und Hilflosigkeit. Dieser Angst und Hilflosigkeit kann in einer einfühlsamen Kommunikationssituation begegnet werden, um schließlich doch externe Hilfe in Anspruch nehmen zu können. Generell lohnt es sich deshalb für Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte, entsprechend geeignete Kommunikationstrainings in Anspruch zu nehmen bzw. einzufordern.

Hinweise „Team“ – Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte

HL

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 außerunterrichtlichen Angeboten Fachkräfte anderer Professionen hinzugekommen sind und über ein rein additives Nachmittagsangebot hinaus eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern 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 Schülern und Lehrkräften im Fokus steht.

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 Kurz-Austausch 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 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 eine Grundstimmung kollegialer Solidarität und kollegialen Vertrauens, 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.

- *Klein anfangen und als Modell wirken*
Sich bei nächster Gelegenheit ein oder zwei vertraute Mitstreitende zu suchen und zu einem „Spontan-

Hinweise „Team“ – Lehrkräfte/andere pädagogische Fachkräfte

HL

- 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 weiter gegeben 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 müssen 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.

Hinweise zu externen Fachdiensten

HF

Das System „Schule“ wird zunehmend komplexer; das trifft insbesondere für den Ganztagsbetrieb zu. Zusätzlich zu den Fachkräften und den Angebotsstrukturen des Ganztags finden sich auch im Primarbereich zunehmend Lehrkräfte mit Beratungskompetenzen und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, die spezifische sozialpädagogische Fachlichkeit einbringen. Natürlich wird in der „inneren Logik“ der Herner Materialien davon ausgegangen, dass diese fachlichen Ressourcen auch für den Umgang mit Verhaltensproblemen genutzt werden. In den Verlaufs- und Protokollbogen werden diese als Teil des Schulteams betrachtet, ohne dass dies jeweils hervorgehoben wird. Die folgenden Ausführungen beziehen sich nun auf die wichtigsten **externen** Fachdienste, mit denen man im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten in Kontakt kommen könnte.

Für Angebote der Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie zur Unterstützung von verhaltensauffälligen Kindern, deren Eltern und der Schule selber stehen eine Reihe von verschiedenen Fachdiensten zur Verfügung, deren Zuständigkeiten 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“ 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 Zuständigkeitsaufteilung zwischen den vorhandenen Institutionen notwendig.

Grundsätzlich kann zwischen folgenden Versorgungssystemen unterschieden werden:

- den direkt auf den Schulbereich bezogenen Fachdiensten (Schulberatungsstellen, Schulpsychologische Dienste),
- der Jugendhilfe mit dem Angebot der Erziehungsberatung und dem Allgemeinen Sozialen Dienst bzw. der Abteilung Erziehungshilfe, über den der Kinderschutz, intensivere erzieherische Unterstützungsangebote und auch bestimmte Eingliederungshilfen für Kinder organisiert werden,
- dem medizinisch-therapeutischen Bereich (mit dem Gesamtsystem medizinischer, kinderpsychiatrischer, psychotherapeutischer und ärztlich verordneter Leistungen – in der Regel über den Kinderarzt eingeleitet),

- den Spezialberatungsstellen (für bestimmte Zielgruppen und Problemlagen; in unterschiedlicher Trägerschaft) und
- den spezifischen Hilfen für (geistig und körperlich) behinderte Kinder im Kontext der Sozialhilfe.

Tabelle 3 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 erbracht (z. B. Spieltherapie oder Diagnostik und Fördermaßnahmen bei ADHS) bzw. Elternberatung durchgeführt.

Als Entscheidungshilfe für die Praxis werden hier folgende „Überweisungsregeln“ vorgeschlagen (vgl. Abb. 4):

- Sind beim verhaltensauffälligen Kind Hinweise auf Erkrankungen, Störungen in den Körper- oder Sinnesfunktionen (einschließlich Sprache, Motorik und Wahrnehmung), Entwicklungsverzögerungen oder andere schwerwiegende Beeinträchtigungen zu beobachten, empfiehlt sich zunächst eine medizinisch-organische Abklärung. In der kinderärztlichen Praxis können diagnostische Maßnahmen durchgeführt oder durch Überweisung zu Fachärzten bzw. Spezialstellen veranlasst werden. Für die Behandlung steht der Gesamtbereich medizinischer Leistungen zur Verfügung – einschließlich neurologischer oder kinderpsychiatrischer Maßnahmen. Bei Bedarf können durch die Kinderärztin oder den Kinderarzt bei Defiziten in speziellen Entwicklungs- und Funktionsbereichen ergotherapeutische, krankengymnastische oder logopädische Förderungen verordnet werden.
- Der gesamte **medizinische Versorgungsbereich** ist über die jeweilige Krankenkasse bzw. Privatversicherung zugänglich. Auch eine psychotherapeutische Behandlung kann direkt über eine entsprechende Praxis eingeleitet werden (auf eine Kassenzulassung der Psychotherapeutin/des Psychotherapeuten muss geachtet werden).
- Bei Hinweisen auf familiäre Probleme mit Auswirkungen auf die Grundversorgung der Kinder bzw. bei Verdacht auf Gefährdung des Kindeswohls ist grundsätzlich das **Jugendamt (ASD)** zuständig. Während bei akuten Gefährdungslagen mit unmittelbarem Handlungsbedarf direkt dort eine Meldung erfolgen sollte, besteht im Vorfeld auch ein Beratungsangebot zum Umgang mit Verdachtsmomenten. Diese oft als „8b-Beratung“ bezeichnete

Dienstleistung ist meist aus dem Jugendamt ausgegliedert und wird von Beratungsstellen oder anderen Diensten durchgeführt.

Erzieherische Hilfen werden vom Jugendamt natürlich – nach einer Bedarfsprüfung – auch dann angeboten, wenn keine Kindeswohlgefährdung besteht; solche Unterstützungsmaßnahmen (z.B. durch Sozialpädagogische Familienhilfen) müssen durch die Sorgeberechtigten beantragt werden. Auch wenn schulpflichtige Kinder als Folge einer psychischen Störung „Teilhabebeeinträchtigungen“ und daher den Anspruch auf Eingliederungshilfen haben, müssen entsprechende Anträge bei der örtlichen Jugendhilfe gestellt werden. Liegen die gesetzlich (im § 35a SGB VIII) festgelegten Voraussetzungen vor, können – z.B. bei autistischen Kindern – besondere Fördermaßnahmen erfolgen und in der Schule Integrationshelfer eingesetzt werden.

- Liegt beim Kind oder in der Familie eine Problemlage vor, für die es vor Ort oder in der Nähe ein **spezialisiertes Beratungsangebot** gibt, sollte davon Gebrauch gemacht werden (z.B. bei Partnerschafts-/Eheproblemen, Sozialproblemen, Problemen im Zusammenhang mit Zuwanderung, geschlechtsspezifischen Fragestellungen, Gewalt und Missbrauch). In der Regel können solche Beratungsangebote ohne 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.
- Wenn vor Ort ein schulpсихологischer Beratungsdienst vorhanden ist, sollte dieser zu den ersten Ansprechpartnern bei Leistungs- und Verhaltensproblemen gehören. Solche Dienste sind allerdings regional sehr unterschiedlich personell ausgestattet und haben ihre fachlichen Leistungen z.T. auf bestimmte Themen, Altersbereiche oder Schulformen konzentriert. Es lohnt sich auf jeden Fall, sich über die Situation vor Ort genau zu informieren und den eigenen Bedarf anzumelden.
- Bei erzieherischen Fragestellungen und Problemen, familiären Konflikten und bei vielen Verhaltensauffälligkeiten sind Familien- und Erziehungsberatungsstellen (häufig auch „Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Eltern“ oder „Psychologische Beratungsstellen“ genannt) die passende Anlaufstelle. Der direkte Zugang und die breit angelegten diagnostischen, pädagogisch-therapeutischen und beraterischen Möglichkeiten schaffen gute Voraussetzungen sowohl für eine erste Problemanalyse als auch für Hilfestellungen auf verschiedenen Ebenen.

Die Weiterverweisung zu anderen Fachdiensten ist – soweit notwendig – sicher gestellt. In vielen Orten gibt es mehrere Erziehungsberatungsstellen von unterschiedlichen Trägern; es ist sinnvoll, sich über deren Schwerpunkte und Spezialisierungen informieren zu lassen. Gelegentlich werden auch bestimmte Fachkräfte als feste Ansprechpartnerinnen und -partner für Schulen genannt. Erziehungsberatungsstellen sind auch im Bereich der präventiven Arbeit tätig; man kann sie z.B. für thematische Elternabende nutzen (ohne dass Kosten entstehen). Die **Sozialämter** sind bei Schulkindern zuständig für die Gewährung von behinderungsspezifischen Leistungen (Eingliederungshilfen) im Bereich von körperlichen und geistigen Einschränkungen. In bestimmten Fällen ist z.B. eine Beschulung nur durch den Einsatz von Integrationshelfern möglich. Für Eingliederungshilfen bei psychisch-bedingten Teilhabebeeinträchtigungen ist – wie oben ausgeführt – die Jugendhilfe zuständig.

Diese Anhaltspunkte können natürlich nicht jedem Einzelfall Rechnung tragen – zudem Probleme häufig 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 OGS suchen, um die pädagogischen Fachkräfte dort in die geplanten Maßnahmen mit einzubeziehen.

Für bestimmte Behinderungen, 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.

Hinweise zu externen Fachdiensten

HF

Bereich	Einrichtungen/Dienste	Zugang	Angebote
Jugendhilfe	Jugendamt, Allgemeiner Sozialer Beratungsdienst (ASD)	Direkter Zugang (in der Regel nach Bezirken gegliedert), erzieherische Hilfen nach Antragstellung und Bedarfsprüfung	Hilfen bei Trennung/Scheidung, Schutz bei akuter Kindeswohlgefährdung, Einleitung weiterer erzieherischer Hilfen und Maßnahmen (die Durchführung erfolgt meist durch andere Dienste)
	Anbieter von „8b-Beratung“	Direkter Zugang	Beratung zum Umgang mit dem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung für pädagogische Fachkräfte (meist bei ausgelagerten Diensten)
	Familien-/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 von Integrationshilfen bei „psychischer/seelischer Behinderung“	Antragstellung beim ASD (nach § 35a SGB VIII)	Eingliederungshilfen nach § 35a, um den spezifischen Folgen von psychischen Störungen entgegenzuwirken
Medizinisch-therapeutischer Bereich (über Krankenkasse)	Kinderärztliche Praxis	Versichertenkarte	Medizinische Grundversorgung, Vorsorge, Entscheidung über spez. Fördermaßnahmen, Überweisungen zu med. Fachdiensten
	Kinder-/jugendpsychiatr. 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	Direkter Zugang für Eltern und Schulen	Angebote für den Einzelfall und für das System Schule insgesamt (die Angebote sind stark abhängig von der jeweiligen personellen Ausstattung und den Arbeitsschwerpunkten vor Ort; z.T. gibt es Überschneidungen mit dem Bereich „Erziehungsberatung“)
Spezialberatungsstellen (für besondere Zielgruppen und 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
	Beratungsstellen für Familien/Kinder mit Migrationshintergrund (z. B. Kommunale Integrationszentren)	Direkter Zugang	Unterstützung in sozialen und rechtlichen Fragen, Beiträge zur sprachlichen und schulischen Förderung/Integration
Behindertenhilfe	Sozialämter	Direkter Zugang; Leistungen nach Antragstellung und (mediz.) Prüfung	Eingliederungshilfen, um den Folgen von körperlichen und geistigen Behinderungen für die Teilhabe am Leben entgegenzuwirken (z. B. durch Integrationshelfer)

Tab. 3: Zuordnung von Einrichtungen und Angeboten zu den Versorgungsbereichen

Hinweise zu externen Fachdiensten

HF

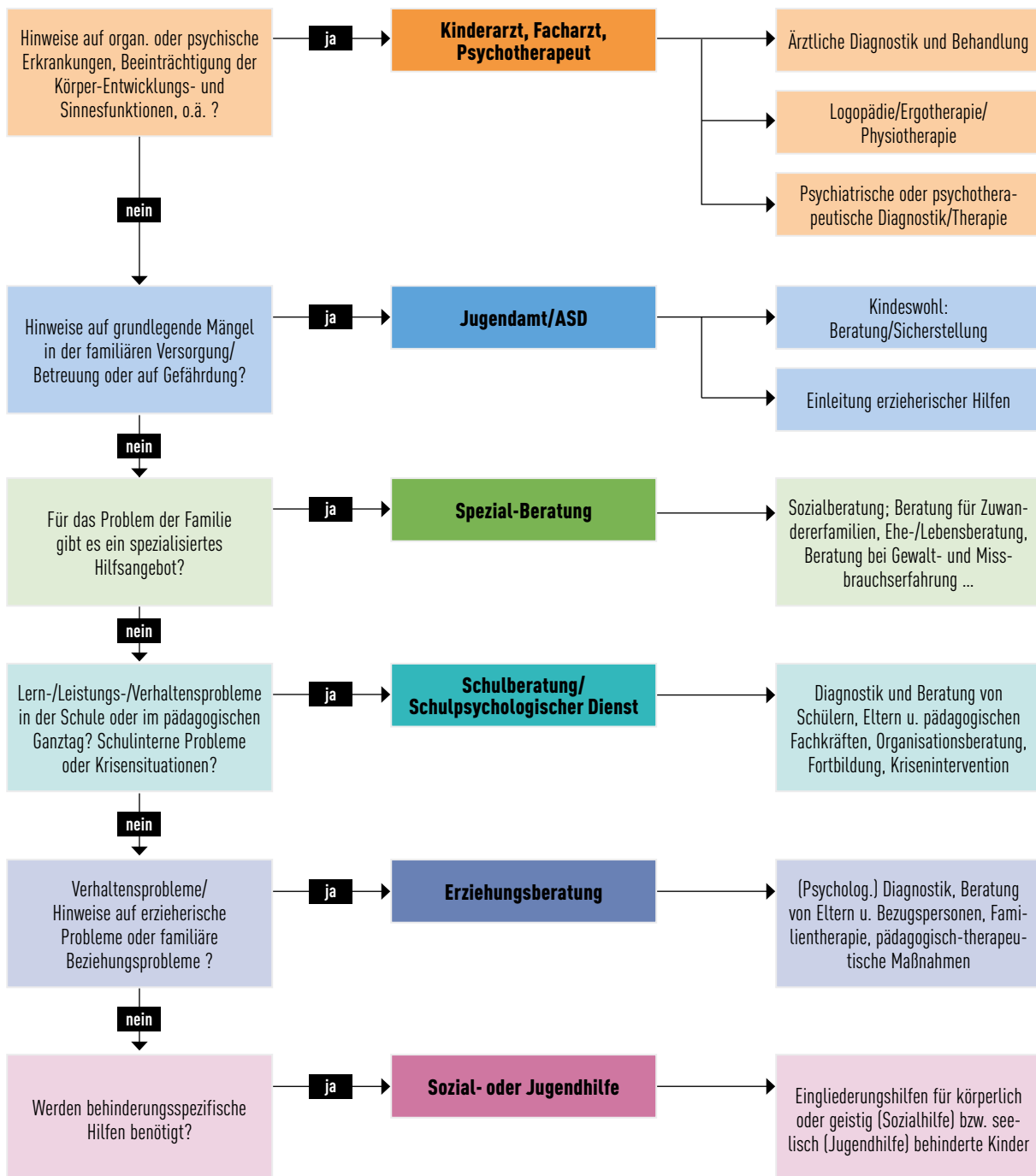


Abb. 4: Entscheidungskriterien für die Einschaltung von Fachdiensten

Hinweise zur Intervention

HI

Vorbemerkung/Abgrenzung

Die Methoden zur Modifikation eines auffälligen Verhaltens unterscheiden sich nicht grundsätzlich von der Alltagspädagogik im Umgang mit Kindern. Intuitiv oder auch überlegt reagieren pädagogische Fachkräfte – genauso wie Eltern – fast immer auch mit dem Ziel, Einfluss auf das Verhalten der Kinder zu nehmen, also z. B. solche Verhaltensweisen zu fördern, die in einer sozialen Situation angemessen und erwünscht erscheinen und/oder der Entwicklung des Kindes zu Gute kommen. Genauso ist es ein selbstverständlicher Aspekt des alltäglichen Umgangs mit Kindern, die Häufigkeit solcher Verhaltensweisen zu verringern, die als gefährlich, störend oder für das Kind nachteilig eingeschätzt werden.

Die hier skizzierten Interventionstechniken unterscheiden sich durch folgende Aspekte von der Alltagspädagogik:

- Sie werden durch eine besondere Problemsituation begründet: Ein Verhalten ist bereits als „auffällig“ wahrgenommen worden.
- 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.
- Ihre Wirkung wird in Bezug auf die Zielsetzung eingeschätzt und bewertet.

Während diese Besonderheiten ins Auge fallen, werden einige andere Merkmale oft übersehen – sie sind aber durchaus bedeutsam:

- Die Charakterisierung eines Verhaltens als auffällig und veränderungsbedürftig bezieht in der Regel mehrere Fachkräfte und somit einen Abgleich und eine „soziale Kontrolle“ ein.
- Möglichkeiten und Grenzen bzgl. eines abgestimmten Vorgehens im Team sind zu beurteilen und zu klären.
- Es sind Entscheidungen über die Information und Einbeziehung der Eltern/Sorgeberechtigten zu treffen. Kontakte zu den Eltern können dabei sowohl in der Planungsphase als auch bei der Abstimmung von Interventionen sinnvoll oder notwendig sein.
- Auch gegenüber dem Kind selbst ist eine größtmögliche Transparenz der Zielsetzung und des Vorgehens anzustreben.

- Die Auswirkungen der geplanten Maßnahmen auf die soziale Stellung des Kindes, die Gruppe insgesamt und die Beziehung zwischen Fachkräften und dem Kind sind zu berücksichtigen.
- Grenzen für die pädagogische Verhaltensmodifikation ergeben sich auch dann, wenn das Kind größere emotionale Belastungen zeigt oder krisenhafte (z. B. familiäre) Rahmenbedingungen vorliegen, die das besondere Verhalten des Kindes begründen.

Zusammengefasst lässt sich vorweg also sagen: Je stärker eine Einwirkung auf kindliches Verhalten zielgerichtet, geplant und systematisiert ist, desto größer ist auch die pädagogische Verantwortung für das Vorgehen und die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen.

Wie kann kindliches Verhalten gesteuert werden?

Wenn es um konkrete Verhaltensweisen geht, hat sich das lerntheoretische bzw. verhaltenstherapeutische Beschreibungs- und Analysemodell als außerordentlich nützlich erwiesen. In diesem Schema 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.

Die weiteren Überlegungen zur Verhaltensmodifikation werden sich also an der Abfolge **S – P – V – K** orientieren; aus guten Gründen wird das Schema von hinten abgearbeitet.

**1. S – P – V – K
Steuerung durch die Konsequenzen**

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 das Kind bedeutsam sein und dazu führen könnten, dass dieses Verhalten häufig oder ausgeprägt gezeigt wird. Dabei ist es wichtig, nicht nur auf – aus Sicht des Kindes – positive Ereignisse (Erreichen eines Zieles) zu achten, sondern auch den Wegfall oder die Vermeidung eines unange-

nehmen Zustandes als potentiell „verstärkend“ für das Verhalten im Auge zu behalten (z. B. das „Befreitwerden“ aus einer unangenehmen Leistungsanforderung durch eine verbale Provokation).

Nicht immer ist in einer Situation offensichtlich, welche Konsequenzen das Verhalten des Kindes steuern; manchmal hat man als Beobachter sogar den Eindruck, dass das Kind sich durch sein Verhalten nur Nachteile einhandelt. Hilfreich ist es in diesen Fällen, sich über die Basis-Bedürfnisse von Kindern bewusst zu werden; daraus lassen sich oft Hypothesen über die wirksamen Konsequenzen ableiten:

Kinder wollen

- *von den Erwachsenen wahrgenommen/gesehen/beachtet werden*
und bei manchen Kindern ist das Bedürfnis so unerfüllt und groß, dass auch vermeintlich negative Aufmerksamkeit (Kritik, zur Rede stellen, Strafmaßnahmen) einen hohen Belohnungswert hat;
- *soziale Anerkennung bekommen*
und haben die Erfahrung gemacht, dass ihnen dies auf dem Umweg über „auffälliges“ Verhalten – zumindest kurzfristig – am ehesten möglich ist;
- *sich als wirksam/mächtig/erfolgreich erleben*
und bringen für die sozial erwünschten Wege zu diesem Ziel keine besonders guten Voraussetzungen (Ressourcen) mit, so dass z. B. das Lahmlegen einer Gruppenaktivität eine wichtige „Selbstbestätigung“ eigener Wirksamkeit sein kann.

Grundsätzlich geht es bei der Verhaltenssteuerung durch die Konsequenzen um folgende zentrale Frage:

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

Am einfachsten ist diese Kontrolle dann zu bewerkstelligen, wenn die pädagogische Fachkraft selbst eine entscheidende Konsequenz darstellt: Sie kann dann darauf achten, Aufmerksamkeit und Zuwendung nicht mehr (wie bisher ungewollt) auf das unerwünschte Verhalten folgen zu lassen, sondern diese – und andere geplante – positiven Konsequenzen den erwünschten Verhaltensweisen zu widmen.

Solange kein Alternativverhalten für das auffällige Verhalten zur Verfügung steht, kann zunächst damit begonnen werden, die bisherigen Verstärkungszusammenhänge zu „löschen“ (etwa durch Nichtbeachten

des unerwünschten Verhaltens). Da hier dem Kind aber etwas „verloren geht“, was in irgendeiner Form mit der Erreichung seiner Ziele 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- oder Spielverhalten erfolgt.

Schwieriger zu beeinflussen sind naturgemäß die Reaktionen Dritter, insbesondere in der Gruppe. Zu klären wäre hier, ob eine Form der „vereinbarten Hilfestellung“ umsetzbar sein könnte: wenn das Problemverhalten eines Kindes sowieso Thema in der Gruppe ist und es ein gemeinsames Interesse an einer Veränderung gibt, könnten – mit Einverständnis des betroffenen Kindes – auch die Reaktionen in der Gruppe geplant eingesetzt werden (indem z. B. anerkennendes Lachen für Clownereien unterbleibt).

Bei stabileren Verhaltensmustern wird es in den meisten Fällen notwendig sein, für einen bestimmten Zeitraum zusätzliche Konsequenzen „künstlich“ einzuführen. Ein gängiges Verfahren dazu sind die sog. Token-Systeme, also die Vergabe von symbolischen Punkten (Smilies o.ä.). 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 das Kind bedeutsam sein.
- Die gesetzten Ziele müssen für das Kind 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 sehr überschaubar sein (besonders bei jüngeren Grundschulkindern).

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. Viele pädagogische Fachkräfte haben die Sorge, dass sich Verstärkungssysteme verselbstständigen könnten und die Kinder irgendwann nur noch über Punkte zu beeinflussen sind; die Erfahrung zeigt, dass dies nicht der Fall

Hinweise zur Intervention

HI

ist. Mit folgenden Maßnahmen kann man den Ausstieg aus Belohnungssystemen vorbereiten:

- Das Vorgehen wird mit dem Kind von Beginn an als zeitlich begrenzte Unterstützungsmaßnahme besprochen.
- Die Zielsetzungen und Zeitabstände werden dem Fortschritt des Kindes 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 pädagogischen Fachkräfte, die während der gesamten Zeit mit den Tokens gekoppelt wurde, übernehmen immer mehr die eigentliche Belohnungsfunktion.

Es gibt eine Reihe von Erweiterungen und Differenzierungen im Bereich der Verhaltensmodifikation über die Konsequenzen, die hier nur kurz angesprochen werden können:

Verträge

Wann immer möglich, sollten über die Ziele und Methoden der Korrektur eines Problemverhaltens mit dem betroffenen Kind explizite – durchaus auch kindgemäße schriftliche – Vereinbarungen getroffen werden. Je stärker es gelingt, das Kind in die Analyse und Planung mit einzubeziehen, eigene Ideen und Ausgestaltungen zu integrieren, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die Sache auch zu der „eigenen“ werden lässt. Ein Vertrag macht dem Kind auch deutlich, dass es auf beiden Seiten Ziele und Verpflichtungen gibt und sich auch die pädagogische Fachkraft aktiv einbringt.

Selbstkontrolle

Für manche Kinder kann es durchaus attraktiv und hilfreich sein, selbst eine aktive Rolle in dem Veränderungsprozess zu spielen. So können Beobachtungsaufgaben für das eigene Verhalten abgesprochen werden, Ziele selbst gesetzt und die Annäherung bewertet werden oder mit dem Kind Möglichkeiten erarbeitet werden, wie es sich selbst für Fortschritte loben könnte. Besonders für „aufgeweckte“ ältere Grundschul Kinder kann der Gedanke, die Zusammenhänge des eigenen Verhaltens detektivisch zu untersuchen und darin einzugreifen, sogar spannend sein.

Verstärkerpläne

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 ausbleibt, 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.

Einsatz von familiären Konsequenzen

Mithilfe eines entsprechenden 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 eines Gruppensettings nicht umsetzbar wären (z.B. weil sie auch von den anderen Kindern nicht als „gerecht“ akzeptiert würden).

2. S - P - V - K Verhaltensaufbau

Bisher haben wir die Frage, warum ein Kind ein bestimmtes Verhalten zeigt (oder nicht zeigt), über die Konsequenz beantwortet: Das Kind zeigt das Verhalten, das sich subjektiv lohnt! Diese Betrachtungsweise setzt aber voraus, dass dem Kind alle denkbaren Verhaltensmöglichkeiten auch zur Verfügung stehen – was aber oft nicht der Fall ist. Eine sinnvolle Verhaltensmodifikation setzt daher in manchen Fällen voraus, dass das gewünschte Verhalten zunächst einmal in das Repertoire aufgenommen wird, also als gelerntes Verhalten zur Verfügung steht.

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 zu Nutzen, Verhalten anderer nachzuahmen. Dieses Nachah-

men ist dann besonders wahrscheinlich, wenn ein (für das Kind) attraktives Modell zur Verfügung steht, das mit ihm Ähnlichkeiten hat und ihm nicht zu weit überlegen ist. Wenn das Kind dann noch beobachten kann, dass das Modell mit dem gezeigten Verhalten Erfolg hat (z.B. auf eine freundliche Frage hin mitspielen darf), ist gleichzeitig durch eine „stellvertretende Verstärkung“ die Wahrscheinlichkeit gestiegen, dass das Kind das beobachtete Verhalten auch selbst ausprobiert.

In der pädagogischen Praxis gilt es daher, Kindern mit Defiziten im Sozialverhalten (z.B. bei der Kontaktaufnahme oder bei nicht-aggressiven Konfliktlösungen) systematisch Möglichkeiten zur Beobachtung und zum Nachahmen von erwünschtem Verhalten zu geben. Solche Gelegenheiten können in spielerischer Form geschaffen werden; das Nachspielen von erfundenen oder realen sozialen Konfliktsituationen in Rollenspielen bietet gleichzeitig ein gutes Übungsfeld außerhalb der Ernstsituation.

Grundsätzlich ist es bei der Unterstützung beim Aufbau von erwünschtem Verhalten wichtig, jede schrittweise Annäherung wahrzunehmen und positiv rückzumelden. Ob ein gelerntes erwünschtes Verhalten dann tatsächlich häufiger auftritt als das Problemverhalten, hängt dann wiederum u.a. von den Konsequenzen ab, die das Kind mit seinen Verhaltensweisen erzielt.

3. **S - P - V - K** **Die Besonderheiten der Person**

Bisher haben wir aus Gründen der Vereinfachung so getan, als ob jedes Kind – wenn es nur alle Verhaltensmöglichkeiten (V) hat – bei feststehenden Konsequenzen (K) die gleichen Verhaltensweisen zeigen würde. Dass dies nicht der Fall ist, kann in jeder Kindergruppe beobachtet werden.

Mit den Besonderheiten der individuellen Kindespersönlichkeit (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 und langfristig 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 Kinder ja nicht wie Automaten mit einem festen Programm auf bestimmte Ausgangsbedingungen und eine bestimmte Verstärkungslage reagieren. Kinder 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 zu vertreten 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 sehr schnell deutlich, dass eine Verhaltensmodifikation oft ohne Veränderung von inneren Einstellungen und Überzeugungen nicht 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. Kinder, die äußerlich attraktiv sind bzw. 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.

Hinweise zur Intervention

HI

- *Zugang zu den eigenen Emotionen/Empathiefähigkeit*
Angemessenes Sozialverhalten 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 deutlich in ihren Fähigkeiten, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu differenzieren und sie – zunehmend in sprachlicher Form – auszudrücken. Aufbauend darauf gelingt es den meisten Kindern bis zum Schuleintritt, auch in Konfliktsituationen die Perspektive eines Gegenübers einzunehmen und sich in die emotionalen Empfindungen anderer einzufühlen. Ein Mangel an dieser Fähigkeit zur Empathie ist bei vielen Kindern mit ausgeprägten sozialen Problemen zu beobachten. Es nützt nicht nur diesen Kindern, sondern dem gesamten Klassen- und Gruppenklima, wenn jede Gelegenheit zum Training dieser Kompetenz genutzt wird (indem die Empfindungen und Gefühle von Kindern in kritischen Situationen immer wieder zum Thema gemacht werden).
- *Intelligenz/Begabung*
Dass die Begabung von Kindern 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 niederschlagen. Viel häufiger als uns bewusst ist, sind bestimmte Kinder durch die Komplexität sozialer Situationen schlichtweg überfordert; ihr unangemessenes Verhalten muss daher – zumindest auch – als Ergebnis dieser Überforderung interpretiert werden. Kinder mit eingeschränkten kognitiven Kapazitäten brauchen mehr Unterstützung beim Verstehen und Sortieren von sozialen Konfliktsituationen und besonders klare Strukturierungshilfen bzgl. der erwarteten Veränderungsschritte (s.u.).
- *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 Kindern wichtig, zwischen persönlichkeitspsychischer Temperamentsausprägung und Verhaltensauffälligkeiten im engeren Sinne zu unterscheiden.
- *Fähigkeit zur Selbststeuerung, Impulskontrolle und Regulation von Emotionen*
Kinder, deren Verhalten als auffällig und sozial inakzeptabel empfunden wird, haben sehr häufig grundsätzliche Schwächen bzw. Einschränkungen in diesen Bereichen. 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. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass die Fähigkeiten zur Selbstregulation und -steuerung von frühester Kindheit an auch davon abhängt, welche Begleitung und Unterstützung das Kind in diesem Bereich durch seine erwachsenen Bezugspersonen erfahren hat. Das systematische Nachlernen und Trainieren dieser Kompetenzen ist meist im normalen Grundschul-Alltag nicht möglich; allerdings können entsprechende Rahmenbedingungen die Chancen für diese Kinder erheblich verbessern (s.u. Punkt 4). Grundsätzlich ist es hilfreich, Kindern bei dem sprachlichen Ausdruck ihrer Gefühlszustände zu unterstützen, indem man z.B. die beobachteten bzw. vermuteten Emotionen stellvertretend in Worte zu fassen versucht (als „Angebot“ für das Kind). Das Einüben von Entspannungstechniken hat sich ebenfalls als Möglichkeit bewährt, Kindern ein Gefühl von Kontrolle über ihre eigenen körperlichen Reaktionen zu vermitteln.
- *Aufmerksamkeitssteuerung*
Defizite in der Aufmerksamkeitssteuerung – mit oder ohne verstärkte Bewegungsunruhe – sind als Störungsbild „ADS“ bzw. „ADHS“ in aller Munde; zum „Vollbild“ dieser Störung kommen Aspekte der oben dargestellten Schwächen im Bereich der Impulskontrolle hinzu. Bei ausgeprägten Aufmerksamkeitsstörungen kann eine medikamentöse Unterstützung sinnvoll, manchmal sogar notwendig sein; in jedem Fall muss dies durch eine ausführliche fachkundige Diagnostik abgeklärt werden. In Trainingsprogrammen geht es u.a. um das Einüben von strukturiertem Vorgehen beim Planen und Ausführen von Aufgaben; so lernen die Kinder beispielsweise ihre Aufmerksamkeit systematisch mit Hilfe von „inneren“ sprachlichen Anweisungen zu steuern.
- *Emotionale Belastungen/psychische Störungen*
Während bei manchen Kindern auffälliges Verhalten „nur“ das Ergebnis einer ungünstigen Verstär-

kungsbilanz ist (weil dieses Verhalten durch positive Konsequenzen gelernt wurde bzw. aufrecht erhalten wird), drücken andere Kinder mit ihren Auffälligkeiten grundlegendere und ernsthaftere Beeinträchtigungen aus. Solche Beeinträchtigungen können u.a. durch ungünstige genetische Dispositionen, durch organische Fehlentwicklungen, durch lebensgeschichtliche Belastungen oder aktuell schädigende Lebensbedingungen (mit-)verursacht werden. Es ist leicht nachzuvollziehen, dass Kinder, 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. Diese benötigen (zusätzlich) Unterstützung, die ihre bereits verfestigten psychischen Störungen und/oder ihre schädigende familiäre Lebenssituation mit einbeziehen; eine entsprechende Klärung muss durch die Fachdienste (Beratungsstellen, Kinder-/Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe) erfolgen.

Dass Kinder sich in diesen (und vielen anderen) Dimensionen unterscheiden, stellt die Einwirkungsmöglichkeiten durch die dargestellten Methoden der pädagogischen Verhaltensmodifikation nicht prinzipiell in Frage. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass manche Kinder ein so besonderes individuelles „Päckchen“ zu tragen haben, dass sie andere und intensivere Unterstützungsformen benötigen.

4. **S - P - V - K** Die Ausgangssituation

Zuletzt soll die Frage beantwortet werden, in welchem Umfang das Verhalten von Kindern auch durch die Gestaltung der Ausgangssituation, also durch die aktuellen Rahmenbedingungen, gesteuert und beeinflusst werden kann. Dass dies im Prinzip natürlich möglich ist, zeigt ein kleines Gedankenexperiment: Gäbe es die (aberwitzige) Gewohnheit, Kinder während des Unterrichts auf ihren Plätzen festzuschnallen, 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. Im Unterschied zu den 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 haben damit auch präventiven Charakter:

→ *Klare Erwartungen*

Kinder allgemein und Kinder mit Verhaltensproblemen insbesondere sollten genau und konkret erfahren, welches Verhalten von Ihnen erwartet wird. Diese Erwartungen sollten möglichst konstant bleiben und zwischen den beteiligten pädagogischen Fachkräften abgestimmt sein.

→ *Regeln erarbeiten und visualisieren*

Die gemeinsame Erarbeitung von Regeln für Unterricht und Gruppenaktivitäten sollte die Grundlage für das Miteinander sein. Diese Regeln sollten zusammen mit den Kindern visualisiert werden und damit als gemeinsame Grundlage immer präsent sein.

→ *Bewegung*

Dass aufgetauter Bewegungsdrang für zahlreiche Störungen (mit-)verantwortlich ist, dürfte allen bewusst sein, die mit Grundschulkindern arbeiten. Bewährt haben sich Konzepte, bei denen kurze Bewegungsphasen als fester Bestandteil in den Ablauf integriert sind.

→ *Strukturierung/Signale für verschiedene Aktivitätsphasen*

Verhaltensauffälligkeiten haben viel mit innerem Strukturmangel zu tun. Jede Form von Klarheit und Vorhersehbarkeit trägt dazu bei, dass Kinder sich orientieren und damit auch selbst besser steuern können. Mit etwas Fantasie lassen sich z.B. kindgemäße optische Signale finden, die unterschiedliche Phasen des Gruppenablaufs symbolisieren.

→ *Klassenklima*

Die Schaffung eines rücksichtsvollen und solidarischen Klassenklimas steht sicher auf der Wunschliste der meisten Lehrkräfte ganz oben. Auch für den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern 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; Kinder lernen so, dass bestimmte Ziele nur im Miteinander zu erreichen sind und dass der Wunsch nach angemessenem Verhalten nicht immer nur von den Erwachsenen kommt.

Hinweise zur Intervention

HI

→ *Verhalten und Eigenschaften der pädagogischen Fachkräfte*

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 Lehrkraft-Persönlichkeiten reagieren.

Da es hier nicht darum gehen kann, Persönlichkeits- oder Kompetenzprofile zu analysieren oder gar zu verändern, sollen nur einige wenige alltagstaugliche 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 – Kinder als Personen respektvoll behandelt werden, jede Form von Bloßstellung und Selbstwertangriff vermieden wird und eine wertschätzende und unterstützende Grundhaltung zu spüren ist. Die Vorbildfunktion sollte sich auch auf den Umgang mit eigenen und fremden Gefühlszuständen bezie-

hen: 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 Wohlfühlen von Kindern durch Nachgiebigkeit oder Anbiederung in einer Kumpel-Rolle zu erkaufen, kann daher niemals eine sinnvolle langfristige Strategie sein.

Alles, was 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. In Bezug auf den „Einzelfall“ kann der in diesen Materialien angebotene Bogen zur Vorbereitung und Reflexion (**VL**) einen Beitrag leisten.

Darüber hinaus spielt im Alltag in erster Linie die gegenseitige Unterstützung im **Team** der Schule eine entscheidende Rolle: Wenn es gelingt, hier eine offene und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu schaffen, können wertvolle gegenseitige Rückmeldungen und Hilfestellungen erfolgen.

Zum Thema „Datenschutz“ sind im Zusammenhang mit der Nutzung der Herner Materialien zwei Hinweise von besonderer Bedeutung:

Einschaltung externer Fachdienste

Die Einschaltung externer Fachdienste (vgl. Handreichung HF) ist grundsätzlich nur mit Zustimmung der Eltern möglich. Wenn es in einer bestimmten Situation sinnvoll ist, dass Sie selbst mit einem Fachdienst kommunizieren, müssen Sie dies mit den Eltern absprechen und sich deren Einverständnis schriftlich erklären lassen. Die Eltern müssen also davon überzeugt werden, eine solche Einverständniserklärung zu unterschreiben. Dabei sind sie über den Zweck des Informationsaustauschs zu informieren. Diese Einverständniserklärung kann formlos erteilt werden. Es besteht aber auch die Möglichkeit, ein entsprechendes Formular zu nutzen, das von den Eltern nur unterschrieben werden muss. Sinnvoll ist es dabei, mit Hilfe des Formulars beide Seiten – also die Externen und die Einrichtung – von der Schweigepflicht zu entbinden; die Eltern brauchen dann nur eine Unterschrift zu leisten. Ein Musterformular finden Sie am Ende des Hinweises HD. Für nähere Erläuterungen zum Thema „Datenschutz“ verweisen wir auf folgende Broschüre:

Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.) (o.J.): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der personenbezogenen Zusammenarbeit. Köln. Online erhältlich unter: http://www.lvr.de/jugend/fachthemen/erziehungshilfe/zusammenarbeit_schuleundjugend.pdf [Stand: 12.02.2014]

Handlungspflichten bei Kindeswohlgefährdung

Das Bundeskinderschutzgesetz regelt (seit 2012), dass in bestimmten Situationen eine Weitergabe von Informationen an das Jugendamt erlaubt ist. Voraussetzung ist dafür, dass ein vorgeschaltetes eigenes Einwirken auf die Sorgeberechtigten (z. B. bzgl. möglicher Hilfestellungen für die Familie) nicht zu einer Gefahrenabwehr geführt hat oder ein solcher Versuch den Schutz des Kindes zusätzlich gefährden würde (vgl. § 4 BKiSchG). Das Schulgesetz NRW definiert im § 42 noch eindeutiger, dass jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung nachzugehen ist.

In Zweifelsfällen bestehen folgende Möglichkeiten:

- Es kann auf eine Handreichung zum Kinderschutz zurückgegriffen werden; die dort beschriebenen Indikatoren und Lösungsvorschläge sollten kollegial im Team erörtert und bewertet werden. (vgl. Bathke u. a. 2008; Bathke 2013).
- Die Jugendämter müssen ein Beratungsangebot vorhalten, in dem das Umgehen mit dem jeweiligen Einzelfall in anonymisierter Form besprochen werden kann. In dieser sog. „8b-Beratung“ (nach dem entsprechenden Paragraphen des Jugendhilfe-Gesetzbuches SGB VIII) geht es grundsätzlich nicht um eine „Meldung“ oder eine Weitergabe der Verantwortung für den „Fall“, sondern um Steigerung der eigenen Verhaltenssicherheit.
- Auch schulpsychologische Dienste können bei der Klärung von Gefährdungslagen unterstützen.
- Natürlich ist auch das Jugendamt (Sozialer Dienst) selbst im Vorfeld einer möglichen Gefährdungsmeldung ansprechbar. Bei einer bereits festgestellten akuten Kindeswohlgefährdung sollte eine Meldung dort ohne Verzögerung erfolgen.

Einverständniserklärung für die Entbindung von der Schweigepflicht

Name

Anschrift

Telefon

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass

Name, Vorname

Name der Schule

Anschrift

im Rahmen der pädagogischen Betreuung meines Kindes

Name, Vorname

Geb.-Datum

Informationen und Unterlagen (einschließlich Beobachtungsergebnissen und sonstigen Befunden) austauscht mit

Name, Vorschau

Institution

Anschrift

Ich entbinde die beteiligten Fachkräfte hiermit von ihrer Schweigepflicht.

Ort, Datum

Unterschrift der/des
Erziehungsberechtigten

Hiermit bestätigen die Mitarbeiter/innen

der Schule

dass sie Informationen und Unterlagen, die sie von der/den genannten Person/en oder Institutionen erhalten, nicht an Dritte weitergeben.

Ort, Datum

Unterschrift der
Schulleitung

Teil 5: Strategien zur Umsetzung

5.1 Die Einführung der Herner Materialien in die eigene Grundschule

Der Einsatz der Herner Materialien eignet sich für jede Grundschule, die auf der Suche nach einer stringenten Systematik zum Umgang mit auffälligen Kindern ist. Die Schulen erhalten durch die Herner Materialien folgende Vorteile:

- Eine zielgerichtete Strategie, das Kind aus dem auffälligen Verhalten heraus zu führen;
- eine gute Gesprächsbasis und fundierte Vorbereitung für die Durchführung von erfolgreichen Elterngesprächen;
- Datenmaterial für Hilfestellungen und die kollegiale Fach- und Fallberatung
- die Basis für die Entwicklung einer gemeinsamen Förderstrategie zwischen Lehr- und pädagogischen Fachkräften in der offenen Ganztagschule
- den koordinierten Ablauf der interdisziplinären schulinternen Kommunikation (Vor- und Nachmittag);
- die Reflexion des eigenen Verhaltens gegenüber dem als auffällig erlebten Kind und seinen Eltern;
- damit eng verbunden die Möglichkeit, bewusst das eigene Verhalten gegenüber dem auffälligen Kind zu verändern;
- den gezielten Aufbau von Kooperationsstrukturen zu externen Akteuren (bspw. Kindertageseinrichtungen, Beratungsstellen);
- Datenmaterial für Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach AO-SF (Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung NRW³).

Die Implementation der Herner Materialien kostet zunächst Zeit und einen gewissen Aufwand, was nicht verschwiegen werden darf. Daher ist es sinnvoll, gemeinsam als Lehrerkollegium und Fachkräfteteam der außerunterrichtlichen Angebote die bewusste Entscheidung zur Implementation der Herner Materialien nach einer entsprechenden Information zu treffen, um Frustration vorzubeugen. Der Nutzen nach Einführung der Herner Materialien übersteigt den getätigten Zeitaufwand bei Weitem, wie die Implementation der Materialien in zahlreichen Kindertageseinrichtungen und

Schulen Nordrhein-Westfalens beweist. Im Folgenden werden zum einen Fortbildungsmöglichkeiten, zum anderen die Entwicklung von externen Kooperationen diskutiert.

5.2 Fortbildungskonzepte zur Einführung der Herner Materialien

Es hat sich bewährt, eine entsprechende hausinterne Schulung als Team durchzuführen (ein Tag oder zwei halbe Tage), die idealerweise nach ca. drei Monaten durch einen halbtägigen Reflexionsworkshop flankiert wird. Durch diese Maßnahme haben alle Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit, über das Verfahren und die Anwendungsmöglichkeiten im Umgang mit den Herner Materialien adäquat geschult zu sein.⁴ Idealerweise wird diese Schulung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium und den pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Zur Wahrung des schulischen Ablaufs sind hier unterschiedliche Zeitmodelle von Schulungen möglich und denkbar.

Je nach sozialer Infrastruktur ist es auch möglich, ein entsprechendes Training mit benachbarten Kindertageseinrichtungen durchzuführen. Der Aufbau der Herner Materialien für den Kita- und Schulbereich ist identisch – lediglich die Beobachtungssiteme sind unterschiedlich. Eine gemeinsame Schulung zwischen Kindertageseinrichtung, Lehr- und pädagogischen Fachkräften führt schließlich dazu, Kooperationsbeziehungen weiter zu entwickeln und damit weitere Fördermöglichkeiten für das Kind und seine Eltern aufzutun. Im Folgenden wird ein exemplarisches Beispiel für die Durchführung einer hausinternen Schulung vorgestellt:

³ www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf [Stand: 02.11.2012].

⁴ Folgende Anbieter bieten hausinterne und offene Schulungen zu den Herner Materialien durch geschulte Trainer/innen an: <http://www.karin-esch.de/>; <http://www.bestpractice-online.de/>; <http://www.nrw.ganztaegig-lernen.de> [Stand: 12.02.2014].

WAHRNEHMEN – BEURTEILEN – HANDELN DIE HERNER MATERIALIEN FÜR DEN PRIMARBEREICH

Zeit	Inhalt	Methode
09.00	Beginn/Begrüßung	
09.15	Erwartungs- und Zielklärung der Schulung	Interaktive Plenumsdiskussion
09.45	Vorstellung des idealtypischen Ablaufschemas, des systematischen Beobachtungsbogens und der Erläuterung zur Definition des Problemverhaltens in Abgrenzung zur Verhaltensauffälligkeit	Input/Flip-Chart oder Beamer
10.30	Übung des systematischen Beobachtungsbogens – insbesondere das Definieren von Problemverhalten an konkreten eigenen Fallbeispielen	Kleingruppenübung mit entsprechender Übung zum Reflektieren des „eigenen Modells der Welt“
11.15	Kaffeepause	
11.30	Reflexion im Plenum	Gruppendiskussion
12.00	Mittagspause	
13.00	Vorstellung des Einschätzbogens	Kurzinput
13.30	Übung des Einschätzbogens an Hand eines eigenen Falls	Kleingruppenübung
14.00	Reflexion und Rückfragen im Plenum	Plenumsdiskussion
14.15	Entspannungsübung	
14.30	Vorstellung der Hinweise zu Eltern- und Kindgesprächen	Kurzinput
14.50	Übung zu Elterngesprächen	Kleingruppenübung
15.15	Kaffeepause	
15.30	Vorstellung der Bögen zu Fachdiensten und zur sozialen Infrastruktur	Kurzinput
15.45	Übung zur Entwicklung der Team- und sozialen Infrastruktur	Gruppenübung
16.15	Reflexion des Tages/Evaluation der Schulung	Plenum
16.30	Verabschiedung/Ende der Schulung	

Nach circa drei Monaten der Anwendung der Herner Materialien im Schulalltag sollte eine entsprechende halbtägige Reflexion erfolgen. Hier bietet es sich an, mit dem Ansatz der „Intervision“ zu arbeiten: Kollegin-

nen und Kollegen arbeiten auf der Grundlage ihrer Erfahrungen gemeinsam an Ansätzen der Problemlösung. Ein solcher Schultag kann sich exemplarisch folgendermaßen darstellen:

14.00	Begrüßung	
14.15	Klärung von offenen Fragen in der Anwendungsphase	Plenumsdiskussion
14.45	Vorstellung eines Intervisionswerkzeugs zur nachhaltigen Anwendung der Herner Materialien in der Grundschule	Kurzinput
15.00	Anwendung des Intervisionswerkzeugs	Intervisionsgruppe
16.00	Klärung zur weiteren Vorgehensweise in der Grundschule (ggf. Gründung von Intervisionsgruppen zur Sicherung der Nachhaltigkeit)	Plenum
17.00	Verabschiedung/Ende der Schulung	

5.3 Erfolgreich Kooperationen schmieden

Die folgenden Ausführungen sind als Anregungen zu verstehen, wie Sie zielgerichtet Kooperationen mit Akteuren in der sozialen Infrastruktur (bspw. mit Kindertageseinrichtungen, mit Grundschulen, dem Allgemeinen Sozialen Dienst, dem Gesundheitsamt, der Erziehungsberatungsstelle) in Ihrer Kommune vorantreiben können. Vielleicht werden Sie bereits einige der Vorschläge praktizieren und andere Empfehlungen werden für die Situation in Ihrer Kommune als besonders passend oder unpassend erscheinen; auf jeden Fall werden Sie einen

Gewinn aus der Bearbeitung dieses Kapitels ziehen, da Sie systematisch durch erprobte Praktiken geführt werden und hieraus mindestens eine Systematisierung für Ihre Vernetzungsstrategie ziehen können. Im Optimalfall ist der Gewinn wesentlich höher: Sie lernen sich selbst als Mensch und untereinander als Kollegium und Team besser kennen und können sich so optimal im Netzwerk organisieren.

Eine der wichtigsten Aufgaben von uns allen ist es, unser Bestmögliches zu geben, um ein optimales Aufwachsen

unserer Kinder zu erzielen. Insbesondere als Lehr- und Fachkräfte einer Schule, die auf professioneller Ebene Bildung und Erziehung vermittelt, sind Sie aufgerufen, an der optimalen Förderung von Kindern mitzuarbeiten, indem Sie Wege finden, die es Kindern ermöglichen, voller Vertrauen in sich selbst und mit Zuversicht in dieser Welt aufwachsen zu können. Dies bedeutet nicht, dass Sie sämtliche Probleme allein auffangen müssen. Ganz im Gegenteil: Es geht darum, die bestmögliche Lösung für Kinder und ihre Eltern zu finden. Dies beinhaltet unter Umständen die Hinzuziehung externer Expertinnen und Experten und den damit verbundenen Organisationen. Als Schule übernehmen Sie eine wichtige Rolle und Lotsenfunktion, indem Sie konsequent Unterstützung aus der sozialen Infrastruktur einfordern. Fordern Sie die Hilfe von externen Expertinnen und Experten auf konstruktive Art und Weise ein! Damit entlasten Sie sich und steuern einen wesentlichen Beitrag zur Zufriedenheit von Kindern, Eltern und Ihrem Kollegium bei. Die aktive Entwicklung einer Vernetzungsstrategie ist dabei ein wesentlicher Schritt und unter mehreren Gesichtspunkten notwendig:

- Frühzeitige Förderung von Kindern
- Zielgerichtete, passgenaue Förderung von Kindern mit speziellen Förderbedarfen (kurze Wege)
- Vermittlung professioneller Hilfen für die Eltern in Krisensituationen (bspw. Trennung/Scheidung)
- Entlastung der Schule als pädagogische Instanz, da spezifische Probleme mit Unterstützung der jeweiligen Expertinnen und Experten gelöst werden sollten (Orientierung an der Kompetenz)
- Positive Arbeitsatmosphäre im Kollegium und Team des Nachmittagsbereichs
- Einsparung von gesellschaftlichen Folgekosten

Ziel von Vernetzungsprozessen sollte eine möglichst optimale Einbettung von Schulen in die soziale Infrastruktur sein. Sehen Sie die folgenden Ausführungen als eine Art Büfett an: Picken Sie sich einfach aus dem Angebot das heraus, was Ihnen schmeckt, und erproben Sie in der Praxis, was Ihrer Meinung nach zu Ihrer Persönlichkeit und für Sie als Kollegium und Team in Ihrer spezifischen Situation vor Ort am besten passt. Dann können Sie gar nichts falsch machen. Denn: Es gibt kein Patentrezept für erfolgreiche Kooperationen. Was es allerdings gibt, sind einige Beobachtungen und Bedingungen, die eine erfolgreiche Kooperation häufig auszeichnen:

- Vernetzung setzt Wissen über mögliche Kooperationspartner voraus; das heißt, es besteht Transparenz über das Leistungsangebot möglicher Kooperationspartner.
- Vernetzung ist ein aktiver Prozess zwischen der Schule und den Akteuren der sozialen Infrastruktur, der maßgeblich auf der Interaktionsqualität zwischen den Kooperationspartnern basiert. Die Interaktionsqualität wird insbesondere durch gegenseitiges Vertrauen (bspw. durch klare Absprachen) und der „Begegnung auf gleicher Augenhöhe“ geprägt.

- Erfolgreiche Kooperationen zeichnen sich durch flexible Interaktionsprozesse aus, die nicht durch rigide Muster vorbestimmt sind. Die Interaktionen zwischen den Kooperationspartnern sind vielmehr passgenau auf die jeweilige Problemstellung justiert.
- Besonders erfolgreiche Kooperationen resultieren häufig aus der Motivation der Kooperationspartner heraus, exzellente Arbeit leisten zu wollen, um einen „Triple-Win-Effekt“ zu erzielen: Für sich selbst als Person/Organisation, für „uns“ als Kooperationspartner, für den Kunden (in unserem Fall: das Kind/die Familie).
- Extrem erfolgreiche Kooperationen basieren auf einem tiefen Selbstvertrauen, als Person/Organisation auf jeden Fall einen passenden und geeigneten Weg zur Problemlösung zu finden.

Im Folgenden werden wir uns gemeinsam mögliche Handlungsschritte anschauen, wie Sie diese Beobachtungen und Bedingungen zugunsten Ihrer Schule nutzen können.

Verschaffen Sie sich das notwendige Wissen über das Leistungsangebot in Ihrer Kommune!

Generell macht es Sinn, sich als Schule über das kommunale Leistungsangebot einen „Überblick“ zu verschaffen. Nahezu alle Familienzentren in Nordrhein-Westfalen verfügen über ein entsprechendes Verzeichnis von Akteuren in ihrem unmittelbaren Umfeld. Im Internet finden Sie die Familienzentren in Nordrhein-Westfalen (Onlinezugriff: http://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/db/FZ_Liste.pdf, Stand: 2013). Die Kontaktaufnahme mit einem Familienzentrum könnte Ihnen bereits einen weiteren interessanten Kooperationspartner liefern. Viele Kommunen stellen zudem über eine Adressliste oder Auflistung von Förderangeboten bereit. Bitte fragen Sie in Ihrem Jugendamt oder beim schulpсихologischen Dienst nach, ob für Ihre Kommune eine solche Liste existiert. Manche Kommunen verfügen über ein Institutionen-Handbuch, das alle kommunalen Angebote zur Förderung von Kindern und Familien detailliert darstellt. Teilweise findet sich eine solche Übersicht (bspw. als Datenbank gestaltet) auch im Internet.

Verfolgen Sie klare, wohlformulierte Ziele!

Welche Ziele verfolgen Sie mit einer Kooperation? Ein klares, wohlformuliertes Ziel ist ein weiterer wichtiger Schritt in einer Vernetzungsstrategie. Wohlformulierte Ziele zeichnen sich durch folgende Kriterien aus (nach Trageser/Münchhausen 2000):

- Das Ziel sollten Sie *selbst erreichen* können. Dieses Kriterium bedeutet, dass es in Ihrem Einflussbereich liegen sollte, mögliche Kooperationen anzustoßen.
- Das Ziel sollte *positiv formuliert* sein. Das heißt, Sie sollten in Ihrer Zielformulierung deutlich darlegen können, was Sie sich von einer Vernetzung erwün-

schen. Eine positive Formulierung ermöglicht Ihnen, das „Hin zu“ etwas Neuem anstelle eines „Weg von“ etwas Altem zu beschreiben.

- Das Ziel sollte *sinnlich konkret* umschrieben werden. Die Zielfrage lautet dementsprechend: Woran werden Sie sehen bzw. fühlen, dass Sie als Bildungsinstitution in einem ausreichendem Maße vernetzt sind? Sind es die zufriedenen Eltern oder die Kinder, die ihnen ein entsprechendes Gefühl vermitteln? Oder sind es konkrete Zahlen, die Ihre Kooperationsaktionen beziffern?
- In welchem *Kontext* wollen Sie sich vernetzen? Das Ziel sollte also möglichst konkret die Bereiche auflisten, in welchen Sie mit anderen Partnern kooperieren wollen.
- Das Vernetzungsziel sollte ökologisch sein, das heißt, es darf keine schädlichen „Nebenwirkungen“ haben. Mit der „Zielökologie“ wird sichergestellt, dass die Erfüllung keine negativen Folgen für Sie haben wird.

Durch die genaue Zielformulierung auf Basis dieser Kriterien werden Sie sich den unterschiedlichen Facetten des gewünschten Zielzustands bewusst und Sie können ganz konkret überprüfen, in welchem Umfang die Einbettung in die soziale Infrastruktur bereits stattgefunden hat. Machen Sie sich ein ganz konkretes Bild davon, wie der gewünschte Zielzustand im Bezug auf die Einbettung Ihrer Bildungsinstitution in die soziale Infrastruktur aussieht. So können Sie kontinuierlich Ihre Aufmerksamkeit auf den gewünschten Zielzustand lenken, so dass Sie Ihre Energie konzentriert und mit hoher Effizienz einsetzen. Zugleich lassen sich hierdurch konkrete Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung herleiten, bis Sie letztlich feststellen, dass Sie ihr gewünschtes Vernetzungsziel erreicht haben. Dann macht es Sinn, sich ein neues Ziel im Bezug auf Vernetzung zu setzen oder ein neues Schwerpunktthema anzugehen.

Erfassen Sie die IST- und SOLL-Situation Ihrer Kooperationsstruktur – Das Soziogramm

Das Soziogramm ist eine Methodik, die die Darstellung der Beziehungen in einer Gruppe zum Ziel hat. Nicht offensichtliche Dynamiken wie Anziehung und Abstoßung, Nähe und Abstand sowie Netzwerke können sichtbar gemacht werden. Dadurch können die Beziehungen deutlicher wahrgenommen werden, was schließlich Klärungs- und Entscheidungsprozesse ermöglicht. Die Methode des Soziogramms geht zurück auf die Arbeiten von J. Moreno (u. a. dargelegt in: Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, 1974). Moreno entwickelte eine eigene Wissenschaft sozialer Beziehungen und sozialer Entwicklungsgesetze.

Anleitung zur Erstellung eines Soziogramms „Kooperationspartner“

Ziel der folgenden Übung ist es, eine Bestandsaufnahme der Art und der Qualität Ihrer Beziehungen zu Ihren

diversen Kooperationspartnern vorzunehmen. Listen Sie bitte zur Vorbereitung der Visualisierung sämtliche Kooperationspartner auf einem separaten Blatt auf! Beginnen Sie anschließend die Visualisierung Ihrer Kooperationsbeziehungen, indem Sie sich selbst in der Mitte des Bogens eintragen.

Tragen Sie anschließend Ihre Kooperationspartner nach folgenden Kriterien ein:

- Mit einem Kreis symbolisieren Sie einen weiblichen Kooperationspartner; mit einem Dreieck einen männlichen Kooperationspartner (ob ein Kooperationspartner weiblich oder männlich ist, machen Sie daran fest, ob ihr Hauptansprechpartner weiblich oder männlich ist).
- Mit der Größe des Kreises/Dreiecks markieren Sie die Bedeutung des Kooperationspartners (wichtig – unwichtig).
- Mit der gewählten Nähe zu Ihrer eigenen Position markieren Sie die von Ihnen empfundene Nähe oder den Abstand zum Kooperationspartner (Nähe – Distanz).
- Die Qualität Ihrer Beziehung zu Ihren Kooperationspartnern markieren Sie bitte mit (+) = gute Arbeitsbeziehung; (-) = schlechte Arbeitsbeziehung; (+/-) = ambivalente Arbeitsbeziehung; (0) = neutrale Arbeitsbeziehung.

Werten Sie anschließend das Soziogramm an Hand folgender Leitfragen aus:

- Wer sind Ihre wichtigsten Kooperationspartner?
- Mit wem läuft die Zusammenarbeit gut, mit wem schlecht? Und warum?
- Welchen Nutzen haben die Kooperationspartner und Sie an von der gemeinsamen Zusammenarbeit?
- Welche Einstellungen können Sie bei Ihren Kooperationspartnern erkennen? Woran machen Sie das genau fest, an welchen Fähigkeiten, an welchem Verhalten?

Das ideale Kooperationsprofil (Soll-Zustand):

- Welche Kooperationsbeziehungen möchten Sie vertiefen, weiterentwickeln, beenden oder neu aufbauen? Welche konkreten Schritte könnten Sie unternehmen?
- Wie sieht ein solches neues Kooperationssoziogramm aus?
- Zeichnen Sie es auf!

Die zielgerichtete Suche potenzieller Kooperationspartner

Schaffen Sie eine Plattform, um mit potenziellen Kooperationspartnern in Kontakt zu kommen. Dies könnte beispielsweise ein „Tag der offenen Tür“ in Ihrer Schule sein. In den meisten Kommunen werden Arbeitskreise zu unterschiedlichen jugendhilfepolitischen Themen angeboten. Diese ermöglichen eine gute Basis, um neue

Akteure auf unverbindliche Art und Weise kennenzulernen. Besuchen Sie Fachveranstaltungen zu pädagogischen Themen, die Sie für Ihre Schule als nützlich erachten. Fachmessen (bspw. didacta) ermöglichen ebenfalls Zugänge zu neuen Fachkenntnissen, die möglicherweise ein potenzieller Kooperationspartner vor Ort bei Ihnen anbietet. Auf jeden Fall sollten Sie aufkommende Fragen zur Vernetzung in Ihrem Team diskutieren.

Folgende Leitfragen können dazu bspw. im Team oder in einem Arbeitskreis diskutiert werden:

- Welche Entlastung als Schule versprechen wir uns durch die Kooperation mit externen Partnern?
- Wer könnte uns bei der Suche nach den passenden Kooperationspartnern unterstützen?
- Welchen Nutzen könnte ein Kooperationspartner durch die Zusammenarbeit mit uns haben?
- Wie können wir Eltern in den Vernetzungsprozess einbinden?
- Welchen Nutzen ziehen Kinder und Eltern aus neuen Kooperationen?
- Wie können wir die Vernetzung/Kooperation finanzieren?

Bei der Ansprache von potenziellen Kooperationspartnern ist die Fähigkeit wichtig, unterschiedliche Perspektiven auf die Kooperation einzunehmen. Folgende Anleitung kann Ihnen hierbei helfen:

Praxisübung: Kooperationen aufbauen

Lassen Sie sich genau durch den Kopf gehen, wie Sie sich zunächst die Kooperation wünschen. Machen Sie sich ein Bild davon, wie Sie mit dem Partner produktiv zusammenarbeiten. Versuchen Sie nachzuempfinden, wie sich die Kooperation bestmöglich für Sie „anfühlt“. Wenn Sie ein für Sie unbefriedigendes Bild von der Kooperation haben: Was genau fehlt, um es zu einer fruchtbaren Kooperation werden zu lassen?

Führen Sie anschließend ein informatives Gespräch mit Ihrem potenziellen Kooperationspartner. Was genau fehlt, um ein optimales Ergebnis aus seiner Sicht zu erzielen? Versuchen Sie hierbei möglichst präzise zu sein. Bspw.: Könnte Ihnen die Transparenz in der Kooperation fehlen (Wer macht was zu welchem Zeitpunkt?); vielleicht sind es auch die gegenseitigen Umgangsformen o.ä. Zögern Sie nicht, genau das Optimum einzufordern bzw. dieses gemeinsam mit Ihrem Kooperationspartner zu erarbeiten. Vielleicht hat Ihr zukünftiger Kooperationspartner andere (bereichernde) Perspektiven, die Sie in Ihrer Arbeit unterstützen können; denn: „Die Landkarte ist nicht das Gebiet.“ Durch Kooperation mit anderen wird es möglich, die eigene Landkarte der Welt zu erweitern und neues Gebiet zu erkunden.

Die Kooperation im Alltag gestalten: Wertschätzung zeigen – Konflikte produktiv nutzen

Gegenseitiger Respekt und vertrauensvolle Zusammenarbeit sind die Grundsteine jeder guten Kooperation. Dazu gehört, dass Sie die Grenzen Ihrer Profession kennen und die professionelle Arbeit Ihres Partners wertschätzen. Zeigen Sie auch Ihre Grenzen auf; denn die Kooperation sollte auf „gleicher Augenhöhe“ stattfinden, um produktiv zu sein.

Praxisübung: Empathie für Kooperation entwickeln

Um Empathie für Ihren Kooperationspartner aufzubauen, versetzen Sie sich bspw. bei einer Kooperation mit einer Kinderärztin oder einem Kinderarzt in deren/dessen Rolle: Fühlen Sie sich hinein, wie es ist, für die Diagnose von möglicherweise schwerwiegenden Krankheiten verantwortlich zu sein. Schauen Sie sich auch die Rahmenbedingungen an. Wie fühlt es sich an, ein Praxisteam zu leiten und finanziell und arbeitstechnisch für diese Menschen verantwortlich zu sein? Welche Worte finden Sie, um mit Eltern über die Gesundheit Ihrer Kinder zu sprechen?

Sie sollten diese beispielhafte Übungssequenz möglichst präzise gestalten und sich hierfür ein paar Minuten Zeit nehmen. Allein durch das „Hineinversetzen“ in den Kooperationspartner werden sich für Sie zahlreiche neue Eindrücke ergeben. Hieraus kann sich die Kommunikation zwischen Ihnen und dem Kooperationspartner massiv verbessern, da Sie sich in das „Modell der Welt“ Ihres Kooperationspartners hinein versetzen.

Bei jeder guten Kooperationsbeziehung kann es auch einmal einen Konflikt oder eine Spannung geben. Häufig beruhen solche Konflikte auf Missverständnissen. Die folgende Übung soll ihnen helfen, die Ursachen des Konflikts zu erkennen, um letztlich davon zu profitieren. Durch einen gemeinsam überstandenen Konflikt kann eine Kooperationsbeziehung schließlich noch stärker als zuvor werden.

Vor Durchführung der Übung sollten Sie sich mit den unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen vertraut machen (in Anlehnung an Trageser/Münchhausen 2000):

Praxisübung: Konflikte verstehen*1. Schritt: Positionen markieren*

Konflikt mit Kooperationspartnern beschreiben und drei Positionen im Raum bspw. mit Karteikärtchen markieren zum Einnehmen der drei Positionen (1. Position: ICH, 2. Position: DU, 3. Position: META)

2. Schritt: Das im Prinzip Gute an der Beziehung herausfinden

Stellen Sie sich zunächst auf die 1. Position (ICH) und stellen Sie sich bildlich Ihren Kooperationspartner neben sich stehend vor; lassen Sie die Bilder der Kooperation vor dem „geistigen Auge“ vorbeilaufen; fühlen Sie sich ganz in die Kooperationsbeziehung hinein und fragen Sie sich: „Was war vor dem Konflikt gut an dieser Beziehung, was hatte ich davon?“
Stellen Sie sich dann auf die 2. Position (DU) und verfahren Sie wie in der 1. Position (ICH). Stellen Sie sich dann auf die 3. Position (META). In dieser Position sollten Sie „neutrale/r Beobachter/in“ der Kooperation sein und sich fragen: „Was kann ich von außen Positives an der Kooperation sehen?“

3. Schritt: Gefühle im Konflikt

1. und 2. Position einnehmen (wie bei Schritt 2) und sich die Frage stellen: „Wie fühlt sich der Konflikt an?“
3. Position (META): Wie wirken die beiden von außen auf mich?

4. Schritt: Positive Absicht hinter dem Konfliktverhalten

1. und 2. Position einnehmen (wie bei Schritt 2 bzw. 3) und sich die Frage stellen: Wenn ich an das Verhalten im Konflikt denke, worum geht es mir eigentlich? Was ist das, was ich im Grunde damit erreichen bzw. sicherstellen möchte? In der 3. Position: Welche positive Absicht kann ich von außen erkennen?

5. Schritt: Bedeutung des Konflikts im Gesamtzusammenhang

1. und 2. Position einnehmen (wie bei Schritt 2 bzw. 3, 4) und sich die Frage stellen: Wenn ich die Erkenntnisse aus der vorigen Runden bedenke: Wie beurteile ich den Konflikt nun? Welche Chance steckt darin? In der 3. Position: Welche Bedeutung kann ich von außen erkennen?

6. Schritt: Strategie

Strategie erarbeiten, wie ich zukünftig mit dem Kooperationspartner umgehe (vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der Wahrnehmungspositionen-Technik)

Die Autorinnen und Autoren

Teil 1:

Karin Esch, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, Potentialberatung für KiTa und Schule, Gütersloh.
Kontakt: k.esch@karin-esch.de, www.karin-esch.de

Elke Katharina Klaudy, Diplom-Pädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST) des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen.
Kontakt: katharina.klaudy@uni-due.de

PD Dr. Sybille Stöbe-Blossey, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, Leiterin der Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“ (BEST) des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen.
Kontakt: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

Kontakt:

Institut Arbeit und Qualifikation
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Abteilung Bildung und Erziehung im Strukturwandel
47057 Duisburg
Tel. +49 203 379-1806, Fax +49 203 379-1809

Karin Esch
Potenzialberatung KiTa & Schule
Barthstraße 11, 33330 Gütersloh
Tel. +49 5241 2189646
info@karin-esch.de, www.karin-esch.de

Teil 2 bis 4:

Frank Wecker, Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Leiter der Erziehungsberatungsstelle der Stadt Herne.
Kontakt: frankwecker@web.de

Teil 5:

Karin Esch, s.o.

Literatur

- Altgeld, K. (2010): Soziale Frühwarnsysteme in Kindertageseinrichtungen. In: Leyendecker, C. (Hrsg.) (2010): Gefährdete Kindheit: Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern. Stuttgart, S. 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, S. 230-232.
- Altgeld, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S./Wecker, F. (2009): Verhaltensauffälligkeiten erkennen – beurteilen – handeln. Die Herner Materialien für die Offene Ganztagschule. In der Reihe: Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 16. Hrsg. vom Institut für soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen“, 1. Auflage, Münster.
- Altgeld, K./Stöbe-Blossey, S. (2007): Die Kindertageseinrichtung als Kern eines Netzwerks im Sozialen Frühwarnsystem – ein Überblick. In: Institut für soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW (Hrsg.) Soziale Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen. Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. Münster, S. 2-20.
- 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. In der Reihe: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 5. Hrsg. vom Institut für Soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen, Münster.
- Bathke, S. u.a. (2008): Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule. In der Reihe: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 9. Hrsg. vom Institut für Soziale Arbeit e.V., Münster.
- Bathke, S. (2013): Kindeswohlgefährdung als Anlass für sensible Elterngespräche. Das Bundeskinderschutzgesetz – Chancen und Herausforderungen an den Grenzen der konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern. In: Lernende Schule, Heft 16/2013; S. 22-24.
- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzung und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München.
- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München.
- Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V. (2007): 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. 1. Auflage, Kronach.
- Esch, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S./Wecker, F. (2011): Erkennen – Beurteilen – Handeln: Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Sekundarstufe I. In der Reihe: Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 16. Hrsg. vom Institut für soziale Arbeit e.V./Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen“, Münster.
- Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (2007a): Soziale Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen. Die Herner Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. Münster.
- 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 u.a.
- Klaudy, E. K. (2010): Herner Materialien bei Verhaltensauffälligkeiten im Grundschulalter. Wahrnehmen – Warnen – Handeln. In: nds Heft 2/2010, S 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.

Moreno, J. L. (1974): Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Opladen.

Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.) (2008): Chancenungleichheit 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: 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 u.a., S. 63-73.

Schulz, U./Bathke, S./Haenisch, H. (2007): Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfa-

len. Implementierung, Konsolidierung und Perspektiven im Lichte empirischer Befunde. In: 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 u.a., S. 64-92.

Stöbe-Blossey, S. (2008a): Frühe Erkennung, frühe Hilfe: die Kindertageseinrichtung als Kern eines Netzwerks im Sozialen Frühwarnsystem. In: Leyendecker, C. (Hrsg.) (2008): Gemeinsam handeln statt behandeln: Aufgaben und Perspektiven der Komplexleistung Frühförderung. München, S. 394-399.

Stöbe-Blossey, S., 2008b: Soziale Frühwarnsysteme: Ansatzpunkte für eine umfassende Unterstützung von Familien mit Kindern im Grundschulalter? In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.) (2008): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung 12. Wiesbaden, S. 79-82.

Trageser, W./Münchhausen, M., (2000): Die NLP-Kartei. Practitioner-Set. Paderborn.



Bisher erschienen:

Heft 1/2005 **Stephan Maykus** Ganztagschule und Jugendhilfe *dauerhaft vergriffen*

<p>2005 - Heft 2</p> <p>»Niemand weiß, was ich um die Ohren habe...« Förderkonzepte von Schule und Jugendhilfe – zwei Blickwinkel auf den »Fall Tim«</p> <p>Die Offene Ganztagschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2005 - Heft 3</p> <p>Besonderer erzieherischer Förderbedarf und Offene Ganztagschule Positionsbestimmungen und Beispiele guter Praxis</p> <p>Die Offene Ganztagschule in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2007 - Heft 4</p> <p>QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente</p> <p>Der Ganztag Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>dauerhaft vergriffen NEUAUFLAGE siehe Heft 13</p>	<p>2007 - Heft 5</p> <p>Sigrid A. Bathke, Norbert Reichel u.a. Kinderschutz macht Schule Handlungsoptionen, Prozessgestaltungen und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in der offenen Ganztagschule</p> <p>Der Ganztag Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p> <p>komplett überarbeitete 4. AUFLAGE</p>	<p>2007 - Heft 6</p> <p>Sabine Wegener u.a. Praxis kommunaler Qualitätszirkel in Nordrhein-Westfalen Trägerübergreifende Qualitätsdialoge zur Weiterentwicklung der offenen Ganztagschule</p> <p>Der Ganztag in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>
<p>2008 - Heft 7</p> <p>Georg Fischer, Peter Treudt u. a. Kulturelle Bildung im Ganztage</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2008 - Heft 8</p> <p>Manfred Grimm, Ulrich Deinert Sozialraumorientierung macht Schule</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>4. VORLESUNG 2014</p> <p>Sigrid A. Bathke, Milena Bücker, Dirk Fiegenbaum u.a. Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2008 - Heft 10</p> <p>Hans Haenisch Qualitätszirkel in der Erkundung</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2009 - Heft 11</p> <p>Hans Haenisch Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>
<p>2009 - Heft 12</p> <p>Kirsten Althoff u. a. Der Ganztage in der Sekundarstufe I Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganztage der Sekundarstufe I</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2009 - Heft 13</p> <p>Herbert Boßhammer, Birgit Schröder Quigs 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2010 - Heft 14</p> <p>Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hg.) Kooperation im Ganztage Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur QGS</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>2010 - Heft 18</p> <p>Matthias Bartscher, Herbert Boßhammer, Gabriela Kreter, Birgit Schröder Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2011 - Heft 17</p> <p>Kirsten Althoff (Hg.) Die Mittagszeit in der Sekundarstufe I Grundlagen, Gestaltungsformen und Beispiele aus der Praxis</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>
<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2010 - Heft 18</p> <p>Matthias Bartscher, Herbert Boßhammer, Gabriela Kreter, Birgit Schröder Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2011 - Heft 19</p> <p>Hans Haenisch Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2011 - Heft 20</p> <p>Anke Hein, Viktoria Prinz-Wittner Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztage</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2011 - Heft 21</p> <p>Eva Adelt, Dirk Fiegenbaum, Susanne Rinke (Hg.) BEWEGEN im Ganztage Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2011 - Heft 22</p> <p>Karin Esch, Elke Katharina Klauy, Sybille Stöbe-Blosser, Frank Wecker Erkennen – Beurteilen – Handeln Die Hemer-Materialien zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Sekundarstufe I</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>
<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2012 - Heft 23</p> <p>Vera-Lisa Schneider, Eva Adelt, Annela Beck, Oliver Decka (Hg.) Materialien zum Schulbau Pädagogische Architektur und Ganztage Teil 1</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2012 - Heft 24</p> <p>K. Althoff, H. Boßhammer, G. Eichmann-Ingwersen, B. Schröder QUIGS SEK I – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen der Sekundarstufe I</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2013 - Heft 25</p> <p>Kirsten Althoff, Sabine Schröder (Hg.) Kooperationen vereinbaren Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganztage der Sekundarstufe I</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2013 - Heft 26</p> <p>Herbert Boßhammer, Dörthe Heinrich, Birgit Schröder (Hg.) 10 Jahre offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen – Bilanz und Perspektiven</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>	<p>ISSN 2191-4133</p> <p>2014 - Heft 27</p> <p>Helle Becker Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Ganztage</p> <p>Der Ganztage in NRW Beiträge zur Qualitätsentwicklung</p>

Der GanzTag in NRW

Beiträge zur Qualitätsentwicklung

2010 · Heft 16

Herausgeber der Reihe:

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



„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.

IDEEN FÜR MEHR!

ganztätig lernen.

ISSN 2191-4133