

Mit Online-
Materialien

Barbara E. Meyer
Tobias Tretter
Uta Englisch (Hrsg.)

Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen

2., erweiterte und überarbeitete Auflage



BELTZ

Meyer/Tretter/Englisch (Hrsg.)

Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen

Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen

Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten

2. Auflage



Herausgegeben von
Barbara E. Meyer, Tobias Tretter und Uta Englisch

BELTZ

Dr. Barbara E. Meyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) und führt freiberuflich Fortbildungen durch.

Tobias Tretter, M. A., ist Sonderpädagoge und in der psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tätig.

Uta Englisch ist Schulpsychologin und Seminarlehrerin für Psychologie an einem Münchner Gymnasium.



Stiftung
für benachteiligte Kinder

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C089473

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63190-9 Print
ISBN 978-3-407-63207-4 E-Book (PDF)

2. Auflage 2020

© 2015 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Miriam Frank
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © inakiantonana/getty images

Herstellung und Satz: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort zur zweiten Auflage	8
1 Einleitung (<i>Barbara E. Meyer</i>)	10
1.1 Was sind »auffällige Schüler/innen«?	10
1.2 Zur Entstehung des Praxisleitfadens	11
1.3 Zum Aufbau des Praxisleitfadens	12
2 Förderliche Haltung im Umgang mit Auffälligkeiten (<i>Robert Roedern</i>)	16
2.1 Vom Problem zur Lösung	17
2.2 Zielorientierung	19
2.3 Motivation zur Veränderung	20
2.4 Wertschätzung	21
3 Bei Kräften bleiben	24
3.1 Von der Haltung zum gesunden Handeln (<i>Jürgen Bader</i>)	24
3.2 Tipps von Lehrkräften für Lehrkräfte (<i>Birte Oetjen, Christian Elting, Sabine Martschinke, Miriam Grüning</i>)	31
4 Dokumentation und professioneller Austausch	38
4.1 Dokumentation hinsichtlich Informations- und Schweigepflicht (<i>Uta Englisch</i>)	38
4.2 Digitale Unterstützung bei der Dokumentation von Verhaltens- und Leistungsbeurteilungen (<i>Markus Gebhardt, Jana Jungjohann</i>)	41
5 Vorgehen in sechs Schritten (<i>Uta Englisch</i>)	51
5.1 Schritt 1: Schüler/innen beobachten (<i>Barbara E. Meyer, Robert Roedern, Stephan Schickart, Tobias Tretter</i>)	53
5.2 Schritt 2: Gespräche führen (<i>Tobias Tretter, Ulrike Becker</i>)	63
5.3 Schritt 3: Trotzdem unterrichten (<i>Ingrid Karlitschek</i>)	83
5.4 Schritt 4: Hilfe aktivieren (<i>Uwe Schuckert, Silvia Fratton-Meusel, Tobias Tretter, Barbara E. Meyer, Heinz Schlegel</i>)	96
5.5 Schritt 5: Einen Förderplan erstellen (<i>Sarah Seeger</i>)	112
5.6 Schritt 6: Bewerten und nachsteuern (<i>Barbara Meyer, Heinz Schlegel</i>)	121
6 Spezifische Auffälligkeiten, Störungen und Behinderungen (<i>Tobias Tretter</i>)	128
6.1 Wer wird auffällig? Sichtweisen, Erklärungen und Theorien (<i>Tobias Tretter</i>)	132

6.2	Ursachen und Hintergründe im Umfeld	142
	☒ Tod und Trauer (<i>John Andreas Fuchs</i>)	142
	☒ Elterliche Trennung/Scheidung (<i>Miriam Majora, Melina Irlbacher</i>)	146
	☒ Psychische Erkrankung der Eltern/eines Elternteils (<i>Bettina Preissler</i>) ...	149
	☒ Verwahrlosung (<i>Janina Täschner</i>)	157
	☒ Häusliche Gewalt gegen Kinder (<i>Ann-Kathrin Huber</i>)	163
	☒ Sexuelle Gewalt (<i>Alexandra Bednara</i>)	166
	☒ Mobbing/Bullying (<i>Miriam Schweiger</i>)	172
	☒ Cybermobbing (<i>Janina Täschner</i>)	178
	Flucht	185
	☒ Trauma und Fluchttrauma (<i>Julia Kantreiter</i>)	185
	☒ Mehrsprachigkeit (<i>Melanie Haltenberger</i>)	191
	☒ Kulturelle Vielfalt (<i>Melanie Haltenberger</i>)	198
6.3	Körperliche Beeinträchtigungen und Störungen in Wahrnehmung und Kontrolle	206
	☒ ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung) (<i>Svenja Deringer</i>)	206
	☒ Vorgeburtliche Alkoholschädigung – FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorders) (<i>Eva-Maria Kirschock, Gisela Bolbecher</i>)	211
	☒ Manie (<i>Felicitas Buder</i>)	215
	☒ Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) (<i>Nicolas Majora und Miriam Majora</i>)	219
	☒ Stottern und Stammeln (<i>Nadine-Yasemin Harter</i>)	224
	☒ Tic-Störungen (<i>Miriam Majora</i>)	227
	☒ Mangelnde Kontrolle der Blase und des Darms (Enuresis und Enkopresis) (<i>Bettina Preissler</i>)	231
	☒ Epilepsie (<i>Julia Seeliger und Agata Maksymczak-Tretter</i>)	235
	☒ Förderbedarf geistige Entwicklung (<i>Julian Frederic Staufß</i>)	239
	☒ Förderbedarf Hören (<i>Severin Furtmayr</i>)	242
	☒ Förderbedarf Sehen (<i>Severin Furtmayr</i>)	246
6.4	Aggression und Gewalt	250
	☒ Aggressives Verhalten (<i>Markus Gebhardt, Juliane Wagner</i>)	250
	☒ Straffälligkeit (Jugenddelinquenz) (<i>Agata Maksymczak-Tretter, Juliane Weyh</i>)	255
	☒ Störungen des Sozialverhaltens (<i>Janina Täschner</i>)	260
	☒ Amoklauf (<i>Anna Maria Engl</i>)	266
6.5	Innerliches Ausleben	271
	☒ Körperliche Beschwerden trotz Negativbefund beim Arzt (Somatisierung) (<i>Annette Tempfli</i>)	271
	☒ Trennungsangst (<i>Barbara Lenzgeiger</i>)	274
	☒ (Teilweise/selektive) Verstummung (Mutismus) (<i>Julia Eichmüller, Miriam Majora</i>)	278
	☒ Soziale Angststörung (<i>Charlotte Bittel</i>)	281
	☒ Zwangsgedanken und Zwangshandlungen (<i>Tobias Mirlach</i>)	288
	☒ Prüfungsangst (<i>Sonja Grözinger</i>)	292

	☒ Schulangst (<i>Sonja Grözinger</i>)	296
	☒ Schulverweigerung (<i>Sonja Grözinger</i>)	301
	☒ Depressive Störungen bei Kindern und Jugendlichen (<i>Miriam Majora</i>)	302
6.6	Süchte und selbstgefährdendes Verhalten	306
	☒ Alkoholmissbrauch im Kindes- und Jugendalter (<i>John Andreas Fuchs, Jessica Heger</i>)	306
	☒ Illegale Drogen bei Kindern und Jugendlichen (<i>Agata Maksymczak-Tretter, Rafael W. Marks</i>)	311
	☒ Computerspielsucht (<i>Nadja Eckl</i>)	316
	☒ Magersucht (Anorexia Nervosa) (<i>Stephan Schickart</i>)	320
	☒ Ess-Brech-Sucht (Bulimie) (<i>Miriam Majora, Juliane Lahner</i>)	324
	☒ Starkes Übergewicht (Adipositas) (<i>Carina Hartmann</i>)	327
	☒ Selbstverletzendes Verhalten (<i>Daniela Robl</i>)	332
	☒ Suizidales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen (<i>Miriam Majora</i>)	336
6.7	Leistungsspezifische Auffälligkeiten	340
	☒ Lese- und Rechtschreibstörung (<i>Jeanette Schröder, Monika Schwede</i>)	340
	☒ Rechenstörung, Rechenschwäche (Dyskalkulie) (<i>Stefanie Wallner</i>)	344
	☒ Förderbedarf Lernen (<i>Janina Minge</i>)	349
	☒ Besondere Begabung (<i>Julia Kantreiter</i>)	356
	☒ Hohe Intelligenz (<i>Julia Kantreiter und Nicolas Majora</i>)	362
6.8	Persönlichkeitsstörungen	368

Vorwort zur zweiten Auflage

Als Herausgeber/innen freuen wir uns über die positiven Rückmeldungen und Rezensionen und die Verbreitung, die die erste Auflage des Praxisleitfadens erfahren hat. Wir werten es als Indiz dafür, dass sich unser Ansatz bewährt, Lehrende dort abzuholen, wo ihnen »etwas« an ihren Schülerinnen und Schülern »auffällt«, und daran anknüpfend Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Wir haben in unserer Arbeit nach wie vor den Eindruck, dass das Thema auffallende Schüler/innen viele Lehrkräfte fordert, manchmal überfordert. Gerade deshalb wollten wir an dem Thema dranbleiben und haben den Band grundlegend überarbeitet.

Dabei haben wir zum Beispiel folgende wichtige Themen ergänzt.

- starkes Übergewicht. Hier bedanken wir uns für die Anregung bei Marlies Buttweg.
- Cybermobbing. Die Symptome, Handlungsempfehlungen und Anlaufstellen unterscheiden sich von denen des bereits vorhandenen Beitrags »Mobbing«. Zudem wird dieses Thema immer relevanter, weshalb wir hier einen eigenen Beitrag angestrengt haben.
- Digitale Unterstützung bei der Dokumentation. Anders als die anderen hier angesprochenen Themen befindet sich dieses Kapitel nicht unter »6. Spezifische Auffälligkeiten«, sondern unter »4. Dokumentation und professioneller Austausch«. Hierbei war uns wichtig aufzuzeigen, dass die digitale Dokumentation viele Vorteile haben und Lehrkräften sowie beteiligten Personen und Institutionen die Arbeit sehr erleichtern kann.
- Tipps von Lehrkräften für Lehrkräfte zum Thema »wie bleibe ich als Lehrkraft bei Kräften«. Diese sind in den ersten Teil integriert und wurden von einem Forscherteam der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg gesammelt.
- Flucht. Da dieses Thema sehr divers ist, haben wir es aufgeteilt in die Beiträge kulturelle Vielfalt, Fremdsprachigkeit sowie Trauma und Fluchttrauma.
- Förderbedarf Lernen.
- Hohe Intelligenz und besondere Begabung. Der Beitrag »Hochbegabung« wurde in diese beiden Themenbereiche getrennt. Dabei war unsere Intention, die Kritikpunkte aus den verschiedenen Ansätzen zu diesem Thema aufzunehmen. So sind beispielsweise viele Kinder und Jugendliche auch ohne einen herausragenden IQ sehr begabt. In diesen Fällen unterscheiden sich aber die Anlaufstellen und Fördermöglichkeiten, sodass wir die Aufteilung in zwei Beiträge für die beste Lösung hielten. Danke an dieser Stelle für ihr wertvolles Feedback zum ursprünglichen Beitrag an Michaela Bollinger.
- Psychische Erkrankung der Eltern/eines Elternteils.
- Soziale Angststörung. Die sehr schulspezifischen Themen Prüfungsangst und Schulangst wurden um diese allgemeine Angststörung ergänzt.

- Vorgeburtlicher Alkoholmissbrauch (FASD). Diese wichtige Auffälligkeit wird häufig mit anderen wie ADHS verwechselt und kommt erst in jüngster Zeit immer mehr ins Bewusstsein. Wir freuen uns sehr, dass uns Eva-Maria Kirschhock auf FASD aufmerksam gemacht und sich als Autorin engagiert hat.

Zudem haben die Autorinnen und Autoren der bereits existierenden Beiträge ihre Werke auf Aktualität überprüft und es wurden weitere hilfreiche Materialien und Erkenntnisse sowie hilfreiche Links, die seit der ersten Auflage entstanden sind, ergänzt. Weiterhin war es uns ein Anliegen, bei einigen Begrifflichkeiten die aktuelle Diskussion aufzunehmen und diese weniger stigmatisierend umzuformulieren. Wir möchten uns auch sehr für die vielen studentischen Anregungen aus drei Semestern Lehre zu »Inklusivem Unterricht« an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg bedanken. Hier haben viele Vorschläge zu einfachen, verständlichen Bezeichnungen der Auffälligkeiten sowie zu einer intuitiver nachvollziehbaren Gliederung geführt.

Nachdem der Bereich »Persönlichkeitsstörungen« in der Regel erst im späten Jugendalter diagnostizierbar ist und diese Störungsbilder relativ selten vorkommen, haben wir uns dazu entschlossen, die Beiträge dazu in die Online-Materialien zum Buch auf der Verlagsseite auszulagern.

Insgesamt ist es uns außerdem gelungen, das Angebot der kostenlos zur Verfügung stehenden Online-Materialien auszuweiten.

Sehr gerne möchten wir an dieser Stelle unseren herzlichen Dank an die Autorinnen und Autoren aller neuen und alten Beiträge aussprechen und uns für die gute Zusammenarbeit und die fruchtbaren Diskussionen bedanken.

Wenn Sie weiteres hilfreiches Material kennen oder etwas in diesem Band vermissen, schreiben Sie uns gerne an mail@barbara-e-meyer.de. Wir sammeln auch Anregungen aus Rezensionen, auf die Sie uns gerne hinweisen dürfen. Und wir freuen uns natürlich auch über Ihr Feedback, wenn Ihnen das Buch hilfreich war.

Nun wünschen wir Ihnen viele interessante Einblicke beim Lesen der neuen Auflage und dass Sie einen guten Weg finden, all das, was Ihnen auffällt, mit Ihren Schülerinnen und Schülern und weiteren Personen zusammen positiv »anzupacken«.

Barbara Meyer, Tobias Tretter und Uta Englisch

»Was mach ich nur mit Lena?« – so oder ähnlich klingen verzweifelte Aussagen von Lehrkräften, die besonders auffällige Schülerinnen oder Schüler in ihren Klassen unterrichten. Sie sprechen von Unterricht, der an wenigen, alles boykottierenden Schüler/innen scheitert, oder von erfolglosen Versuchen, Kindern in ihren Klassen zu helfen. Immer mehr Lehrkräfte scheinen das Gefühl zu haben, dass ihr Beruf aufgrund einzelner »problematischer« Schüler/innen anstrengender geworden ist. Fakt ist: Spätestens seit der Umsetzung der Inklusion steigt die Heterogenität der Schüler/innen in allen Regelschulen bundesweit an (Klemm 2013). Und: Häufig werden Regelschullehrkräfte in ihrer Ausbildung, aber auch in ihrem Berufsalltag mit der Frage allein gelassen, wie sie mit auffälligen Schüler/innen im Unterricht und darüber hinaus umgehen sollen (z. B. BLLV 2013).

Es ist für Lehrkräfte die enorme Herausforderung unserer Zeit, mit der immer größer werdenden Vielfalt von Kindern und Jugendlichen im Klassenzimmer so umzugehen, dass sie möglichst allen gerecht werden. Dass sie beispielsweise auffällige Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern und auffälliges Verhalten nicht dramatisieren oder die Schülerinnen und Schüler stigmatisieren. Dass sie auf der anderen Seite weder ihren Unterricht noch den Rest der Klasse aus den Augen verlieren, dass sie aber auch sich selbst nicht überfordern oder über ihre Kräfte gehen.

1.1 Was sind »auffällige Schüler/innen«?

Doch was ist mit dem Begriff »auffällige Schülerin«/»auffälliger Schüler« genau gemeint? George S. Mouzakitis (2010) hält es für schwierig, für alle Formen von Auffälligkeit eine gemeinsame Bezeichnung zu finden. Denn wenn zum Beispiel auch speziell begabte Kinder zu dieser Gruppe zählen, sind die gängigen Bezeichnungen seiner Ansicht nach nicht richtig: So wird häufig der Begriff »Schüler/in mit Verhaltensstörung« verwendet, der aber einerseits stigmatisiert und zum anderen jene Auffälligkeiten nicht einschließt, die einen besonderen Umgang erfordern, sich jedoch nicht in einem störenden Verhalten zeigen. Mouzakitis macht den Vorschlag, den Sammelbegriff »children deserving special care« (2010, S. 4030) zu verwenden, frei übersetzt »Schüler/innen, denen eine spezielle Fürsorge zukommen sollte«. Mit ähnlicher Intention wird im deutschsprachigen Raum teilweise der Ausdruck »Schüler/innen mit Förderbedarf« gebraucht. Doch in diesem Buch geht es nicht nur um die mit diesem Begriff gemeinte Personengruppe, sondern auch um zum Beispiel gemobbte Kinder, trennungsängstliche Grundschüler oder sich selbst verletzende Teenager ohne festgestellten Förderbedarf, eben das, was Lehrkräften »auffällt«.

Wem das zu vage ist, der könnte mit uns die anerkannte Definition Myschkers (2009, S. 49) zum Begriff »Verhaltensauffälligkeit« als Grundlage nehmen. Wir haben sie wie folgt vereinfacht und auf den Schulkontext passend abwandelt:

»Auffälligkeiten bei Schüler/innen« bezeichnen das besonders facettenreiche, häufige oder schwere Abweichen der Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers bzw. ihr/sein Abweichen in der Interaktion mit der Umwelt von der Erwartungsnorm einer Lehrkraft, die durch den zeit- und kulturspezifischen Kontext geprägt ist. Damit sich diese Auffälligkeiten im Kontext Schule bestmöglich entwickeln, ist eine gezielte Intervention erforderlich.

Diese Definition trifft unser Verständnis von »auffälligen Schüler/innen« in diesem Buch, denn einerseits wird deutlich, dass die Einschätzung, was »auffällig« ist, sehr subjektiv ist und mit Normen und Intensitäten zu tun hat, andererseits betont sie, dass für eine gute Entwicklung immer eine Intervention erforderlich ist. Zudem ist benannt, in welchen Bereichen die Auffälligkeit zutage tritt. Mit dem Wunsch, auch auffällende Schülerinnen und Schüler in eine Klasse zu integrieren und eine gute Grundlage für einen gemeinsamen Unterricht aller zu schaffen, sind wir damit einem weiten Verständnis von Inklusion sehr nahe.

1.2 Zur Entstehung des Praxisleitfadens

Der Aufbau und die Intention des Praxisleitfadens hängen sehr eng mit seiner Entstehungsgeschichte zusammen, die einige Besonderheiten des Buches erklärt. Der Ausgangspunkt waren Fragen von Studierenden nach einer verständlichen Darstellung von für Lehrkräfte relevanten Fakten über Auffälligkeiten, mit denen sie später zu tun haben könnten. Diese Nachfragen wurden aufgegriffen und zunächst trafen sich Studierende mit mir (B. E. M.), ihrer Dozentin, um über mögliche Inhalte nachzudenken. Zu Beginn war lediglich eine übersichtliche Darstellung von verschiedenen relevanten Auffälligkeiten angedacht.

Wir beschlossen, die Inhalte zu veröffentlichen, weshalb sich ein professioneller Beraterkreis konstituierte, der die Auswahl und Darstellung der Inhalte sowie organisatorische Belange der Veröffentlichung regelmäßig besprach. Darin waren aus der LMU München Wissenschaftler/innen (Dr. Barbara Meyer, Gabriele Kurz, zu Beginn Prof. Dr. Reinhard Markowetz) und Studierende (Nicolas Majora), ebenso ein Wissenschaftler der Universität Augsburg (Tobias Tretter), Mitarbeiterinnen des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) Bayern (Uta Englisch, Johanna Schlagbauer) sowie der Schulpsychologin Robert Roedern. Mittlerweile sind viele davon an anderen Stellen tätig, bringen aber nach wie vor zusätzliche Qualifikationen und Funktionen ein, zum Beispiel als Lehrkräfte, Beratungsfachkräfte oder Seminarlehrkräfte.

Sehr schnell wurde klar, dass eine reine Darstellung von Auffälligkeiten zu defizitorientiert schien und daher zusätzlich ressourcenorientiert und systemisch die Frage nach

einem grundsätzlichen Umgang beantwortet werden sollte. Zudem sollten sich die Inhalte des geplanten Buches stark an den Bedürfnissen von Lehrkräften orientieren. Zu diesem Zweck wurde für diesen Praxisleitfaden eine systematische Erhebung durchgeführt. Dabei wurden per Online-Fragebogen die Erfahrungen und Wünsche von 317 Lehrkräften ohne Zusatzausbildung in Psychologie oder dem Bereich Beraten aus allen Regelschulen in ganz Bayern ermittelt und ausgewertet.

Im Rahmen des Praxisleitfadens entstanden auch mehrere Zulassungsarbeiten, in denen entweder Bedürfnisse und Erfahrungen erhoben und ausgewertet (Svenja Deringer und Stefanie Mensching) oder aber Inhalte aufbereitet wurden (Severin Furtmayr und Stefan Schickart).

1.3 Zum Aufbau des Praxisleitfadens

Der Aufbau des Buches basiert auf den Diskussionen und der Expertise des Beraterkreises sowie den Ergebnissen der erwähnten Studie. Das Buch ist in zwei Teile aufgeteilt: Im vorderen Teil (Kapitel 1 bis 5) wird der grundsätzliche Umgang mit Auffälligkeiten thematisiert. Im hinteren Teil (Kapitel 6) werden, der ursprünglichen Intention folgend, Informationen über verschiedene Auffälligkeiten dargestellt.

In Analysen zu Anforderungen im Beruf hat sich als ganz wesentlicher Unterschied zwischen Lehrkräften, die im Förderbereich tätig sind, und Regelschullehrkräften die im Berufsalltag eingenommene Haltung herausgestellt (Weiß/Kollmannsberger/Kiel 2013). Diese Haltung kann den Umgang mit Auffälligkeiten grundsätzlich erleichtern, weshalb sie im anschließenden zweiten Kapitel besprochen wird, das von Robert Roedern verfasst wurde (Schulpsychologe, Lehrkraft und Mitarbeiter an einer schulpsychologischen Beratungsstelle).

Im dritten Kapitel ist thematisiert, wie Lehrkräfte bei Kräften bleiben können. Dabei sind die Fragen zentral, was Lehrkräfte im Umgang mit auffälligen Schüler/innen unternehmen können und was sie tun sollten, wo sie sich aber auch im Sinne ihrer eigenen Gesundheit abgrenzen müssen. Den ersten Teil des Kapitels »Von der Haltung zum gesunden Handeln« schrieb Jürgen Bader, der sich mit Lehrgesundheit auseinandersetzt und Lehrkraft, Seminarlehrer für Psychologie sowie teilabgeordnete Lehrkraft für die universitäre Lehrerbildung ist. Den zweiten Teil verfasste ein Forscherteam der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg, das im Projekt »BISU« Tipps von Lehrkräften sammelte, wie mit Belastungen durch auffallende Kinder am besten umzugehen sei.

Das vierte Kapitel behandelt die Dokumentation auffälligen Verhaltens und getroffener Maßnahmen sowie Informations- und Schweigepflichten. Der erste, allgemeine, Teil wurde von Uta Englisch, Studiendirektorin, Schulpsychologin und Seminarlehrerin, verfasst. Dieser allgemeine Teil wird ergänzt um Ausführungen von Markus Gerhardt (Professor für die Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse an der TU Dortmund) und Jana Jungjohann (Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dortmund), die Möglichkeiten der digitalen Dokumentation vorstellen.

Uta Englisch stellt im anschließenden Kapitel 5 vor, wie mit Auffälligkeiten bei Schüler/innen grundsätzlich umgegangen werden kann. Dabei führt sie den hauptsächlich von ihr entwickelten Sechs-Schritte-Ablauf ein. Die sechs Schritte werden nach dieser Einleitung durch verschiedene Autor/innen konkretisiert:

Abschnitt 5.1 widmet sich der sinnvollen Beobachtung von auffälligen Schüler/innen und wurde von Robert Roedern und Barbara Meyer (Bildungswissenschaftlerin, Psycholinguistin und Trainerin) verfasst.

Den Beginn des Abschnittes 5.2 schrieb Tobias Tretter (Sonderpädagoge, in der psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tätig, Lehrbeauftragter an der Universität Augsburg, aktuell in Elternzeit). Er thematisiert dort Gespräche im schulischen Kontext allgemein und was dabei beachtet werden sollte. Speziell zu den Gesprächen mit Kollegen, auffälligen Schüler/innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Freunden und der Klasse verfasste Ulrike Becker den restlichen Abschnitt. Sie ist Lehrkraft und Schulpsychologin und gibt Fortbildungen zum fruchtbaren Gespräch mit Schüler/innen.

In Abschnitt 5.3 geht Ingrid Karlitschek, die als Förderlehrkraft in einer Partnerklasse unterrichtete, darauf ein, wie man in einer Klasse mit auffälligen Schüler/innen »trotzdem« gut unterrichten kann, wobei sie sowohl auf die Thematisierung und gegebenenfalls Sonderbehandlung der Auffälligkeit als auch auf sinnvolle Unterrichtsmethoden zu sprechen kommt.

Der nächste Abschnitt 5.4 behandelt Möglichkeiten, sich als Regelschullehrkraft Beratung und Hilfe zu holen. Für dieses Kapitel wurden zunächst Texte verfasst von Uwe Schuckert (Lehrer, Schulpsychologe, Seminarlehrer für Psychologie und Schulpsychologie und Fachberater für die Seminarbildung in Psychologie) und Sylvia Fratton-Meusel, die Lehrkraft, Beratungsrektorin, Supervisorin sowie Lehrbeauftragte an der LMU München ist und über viele Jahre Fragen beantwortete, die über ein bundesweites anonymes Beratungsportal in Bezug auf Auffälligkeiten bei Schüler/innen gestellt wurden. Angereichert wurden diese beiden Texte durch Tobias Tretter und Barbara Meyer, die auch den roten Faden in diesem Kapitel sicherstellte; das Unterkapitel 5.4.2, in dem Ansprechpartner je nach Anlass übersichtlich dargestellt sind, wurde von Frau Fratton-Meusel verfasst, in 5.4.1 werden die Institutionen bereits vorab vorgestellt. Heinz Schlegel (ehemals Leiter der Schulberatungsstelle Oberbayern West, Schulberatungsrektor, Supervisor bdp, Coach für Bildungsmanager/innen, Schulentwicklungsberater und Lehrbeauftragter an der LMU München) ergänzt das Kapitel um eine Beschreibung, wie Lehrkräfte durch Supervision und kollegiale Beratung Hilfe erhalten können, was er an einem Fallbeispiel ausführt.

Die Fragen, wie auffällige Schüler/innen bestmöglich gefördert werden und welchen Anteil Regelschullehrkräfte dabei haben können, werden von Sarah Seeger (Studienrätin im Förderschuldienst und Lehrbeauftragte der Universitäten Bamberg und München) in Abschnitt 5.5 besprochen.

Oft fruchten Versuche des guten Umgangs nicht im ersten Anlauf oder könnten noch weiter verbessert werden, daher ist es hilfreich, vorgenommene Maßnahmen zu analysieren, zu bewerten und gegebenenfalls nachzusteuern. Wie das geschehen könnte, wird in Abschnitt 5.6 von Heinz Schlegel und Barbara Meyer thematisiert.

Nach diesem handlungsorientierten fünften Kapitel des Buches werden im sechsten Kapitel spezifische Auffälligkeiten, Störungen und Behinderungen vorgestellt, mit denen Lehrkräfte in Kontakt kommen könnten. Denn über diese in groben Zügen Bescheid zu wissen, kann sinnvoll und wichtig sein, wenn ein passendes Vorgehen gefunden werden soll. Der einführende Überblick dazu wurde von Tobias Tretter verfasst, der weiterhin im Unterkapitel 6.1 thematisiert, welche Schüler/innen überhaupt auffällig werden. Danach werden einzelne Auffälligkeiten nach jeweils dem gleichen Schema systematisch und mit weiterführenden Hinweisen vorgestellt. Diese schematischen Vorstellungen wurden von unterschiedlichen, teils studentischen Autorinnen und Autoren zusammengestellt und in Zusammenarbeit mit Experten für die jeweiligen Bereiche weiter fundiert und überprüft. Besonders haben sich darum Tobias Tretter und Dr. Helga Ulbricht, Lehrerin, Schulpsychologin und Leiterin der Staatlichen Schulberatungsstelle München, verdient gemacht.

Wir sind sehr froh, im Laufe der Entstehung des Praxisleitfadens viel Zuspruch gefunden zu haben. Viele Lehrkräfte und Experten bekundeten einen großen Bedarf an dem hier zusammengefassten Wissen, aber auch die MAK (Maximilian und Alexander Knauf)-Stiftung in München schätzte den Wert so hoch ein, dass sie den Entstehungsprozess des Buches im Sinne der Statuten finanziell unterstützt hat. Ohne diese Förderung hätte das Buch nicht erscheinen können, weshalb wir an dieser Stelle noch einmal unseren herzlichen Dank aussprechen möchten. Ebenso danken wir allen Mitgliedern des Beraterkreises für die aufgebrachte Zeit, ihre wertvollen Anregungen und Ideen, die die Ausrichtung des Buches ganz wesentlich verändert haben. Zudem sei allen Autorinnen und Autoren unser herzlicher Dank ausgesprochen. Ohne ihren Einsatz und ihre Expertise hätte diese Veröffentlichung niemals die hohe Qualität erreichen können. Ein weiterer Dank gilt Johanna Schlagbauer und Heinz Schlegel, die die Herausgeber/innen dabei unterstützt haben, den Autor/innen Anregungen zur weiteren Verbesserung der Beiträge zu geben, und Dr. Helga Ulbricht für die kritische Durchsicht und ihre Anregungen zu den Beschreibungen von Auffälligkeiten. Für die organisatorische Unterstützung sei ganz herzlich Jonathan Fritz, Nicolas Majora und Angela Rauch gedankt, die dem Projekt eine wertvolle Stütze waren. Auch allen Studierenden, die an dem Projekt mitgewirkt haben, gilt unser bester Dank, sei es als Ideengeber, als Beiträger oder indem sie ihre Zulassungsarbeit im Rahmen des Projektes geschrieben haben. Auf Seiten des Verlags war uns Miriam Frank eine sehr kompetente und freundliche Ansprechpartnerin, Ideengeberin und Hilfe, wofür wir uns ebenfalls sehr bedanken.

Dieser Praxisleitfaden ist verfasst worden mit dem Wissen, dass in Ausbildung und Literatur zum guten Umgang mit Auffälligkeiten eine Lücke existiert, und mit dem Ziel, Lehrkräften den hilfreichen Umgang zu erleichtern. Wir haben mit diesem Buch den Anspruch, wissenschaftlich gut fundiertes und gleichzeitig im Schulalltag umsetzbares, praktisch erprobtes Überblickswissen darzubieten. Wer an detaillierterem Wissen oder praktischen Beispielen zu den Ausführungen interessiert ist, kann auf die weiterführende Literatur zurückgreifen, die wir zu den jeweiligen Inhalten angeführt haben. Wir haben Zeit und Mühe investiert, damit Sie, werte Leserinnen und Leser, fündig werden bei der

Suche nach einem guten Umgang mit Schülerinnen oder Schülern, die ihnen auffallen. Wir hoffen, dass dies gelingt, und freuen uns auf Ihre Rückmeldung.

Literatur

- BLLV: Inklusion an Bayerns Schulen, Lehrerbefragung 2013. Abrufbar unter www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Wissenschaft/Befrag_Inklusion_Bericht.pdf (Abruf: 13.08.14).
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh (Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung).
- Mouzakitis, G. S. (2010): Special education: Myths and reality. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2 (2), S. 4026–4031.
- Myschker, N. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, S./Kollmannsberger, M./Kiel, E. (2013): Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik* 5 (2), S. 167–186.

2 Förderliche Haltung im Umgang mit Auffälligkeiten

Robert Roedern



Abb. 1: Weiche

Angesichts zahlloser Veränderungen und Umbauten im Schulsystem – Lehrplanänderungen, Forderungen nach Ganztageschulen, nach der Förderung sogenannter Menschen mit Migrationsgeschichte, nach Inklusion – und mit Schüler/innen und Eltern, die von vielen Lehrkräften als immer schwieriger erlebt werden (Vodafone Stiftung 2012), scheint ein Gedanke zunehmend aus dem Blickfeld zu geraten: Menschen, die in der Schule arbeiten, machen etwas, das funktioniert. Mündige, selbstbewusste, selbst denkende, leistungsbereite, mitfühlende Schülerinnen und Schüler mit Wissen und Fähigkeiten verlassen die Institution Schule. Trotz medialer Katastrophenmeldungen scheinen Bildungsprozesse in der Mehrzahl zu gelingen. Dem einseitig negativen Blick unterliegen auch Lehrkräfte im Unterricht, wie in den beiden folgenden Beispielen dargestellt:

- Claudia stört durch ihr unruhiges Verhalten wiederholt den Unterricht. Sie ruft herein, steht auf, redet mit anderen. Die Lehrkraft reagiert immer verärgerter mit lauten Ermahnungen und disziplinarischen Maßnahmen. Dabei fällt es ihr zunehmend schwer, wahrzunehmen, dass sowohl die Schülerin oft gut mitarbeitet als auch andere Mitschüler während der Störungen unbeirrt weiter mitmachen. Stattdessen schimpft sie schnell auf Kleinigkeiten anderer Jugendlicher in der Klasse oder hat letzgens Claudia wortlos beiseitegeschoben, als sie stolz ihren gelungenen Aufsatz präsentieren wollte.
- Peter stürmt stolz mit seinem Übungsblatt, auf dem sich zahllose Versuche zum Buchstaben F finden, zu seiner Erstklasslehrerin. Nach einem flüchtigen Blick deutet ihr Finger sofort auf die nicht so gelungenen, die schiefen, aus der Zeile gefallen Buchstaben. Eventuell hat sie ihn vorher noch ermahnt, nicht durch das Klassenzimmer zu laufen.

Es lässt sich vermuten, dass sowohl Claudia als auch Peter eher frustriert zurückbleiben werden, mit weniger Bereitschaft zu Einsatz und Veränderung.

Wie anders könnte es laufen, wenn die Schülerin des ersten Beispiels nach einem Unterrichtsvormittag von ihrer Lehrkraft einen Brief mitbekommen würde, in dem sie für ihre ausdauernde Mitarbeit in der dritten Stunde und dem sehr gelungenen Aufsatz gelobt wird. Oder die Erstklasslehrkraft fragt Peter, welche Buchstaben ihm besonders gut gefallen, und bestätigt daraufhin seinen Erfolg. Schließlich fordert sie ihn mit Zuversicht dazu auf, beim nächsten Mal noch mehr davon zu schaffen.

Manchmal fällt es den Lehrkräften schwer, mit den eigenen Anforderungen an sich selbst und den Forderungen anderer angemessen umzugehen, gerade in Situationen, die sie immer wieder an ihre Grenzen führen. Dann fällt der Blick eher auf das noch nicht Erreichte als auf das schon Erreichte, eher auf die Rückschritte und das vermeintlich Festgefahrene und weniger auf die Fortschritte und Erfolge. Schließlich sollen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernziele erreichen, für alle verbindlich festgeschrieben in Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesplänen – noch dazu unter dem Leistungsdruck, die Prüfung, den Übertritt, die Jahrgangsstufe, die Schulart zu bestehen.

An dieser Stelle ist die Versuchung groß, über das Schulsystem und den richtigen Unterricht zu diskutieren. Wie müsste Schule organisiert sein, damit sie noch mehr mündige, selbst denkende und mitfühlende Menschen mit Wissen und Fähigkeiten entlässt? Das ist eine wichtige Frage, die gestellt werden soll. Allerdings geht es in diesem Buch um das Näherliegende, den Menschen, auf den jede/r den größten Einfluss hat, nämlich die eigene Person, ihre Haltungen, Einstellungen, Methoden und Verhaltensweisen.

Es geht um einen Perspektivwechsel, weg vom Problem hin zur Lösung: WOWW – »Working On What Works«. Arbeite mit und an dem, was schon funktioniert, und nicht mit dem, was fehlt. Dies ist ein zentraler Gedanke der lösungsorientierten Philosophie, den Insoo Kim Berg und Lee Shilts (2009) mit dem WOWW-Konzept für Schule und Unterricht erprobt haben. Dahinter steckt die Absicht, kooperativ an positiven Veränderungen zu arbeiten, um nicht nur andere zu unterstützen, sondern auch sich selbst zu entlasten und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden grundlegende Ideen lösungsorientierten Arbeitens vorgestellt, die in einem pädagogischen Alltag nützlich sein können:

- Vom Problem zur Lösung
- Zielorientierung
- Motivation zur Veränderung
- Wertschätzung

2.1 Vom Problem zur Lösung

Oft wird auf eine bestimmte Art und Weise über Probleme gesprochen, ob unter Kolleg/innen (*Warum ruft Claudia bloß immer rein? Wenn die vielen Klassenarbeiten nur nicht wären!*) oder zwischen Eltern und Lehrkräften (*Seit Sie Manuels Lehrer sind, hat*

er Bauchschmerzen) oder Lehrkräften und Schüler/innen (*Warum nur hast du Klausur geschlagen? Wenn Sie nicht so streng wären!*). Diese Problemfokussierung führt eher zu Schuldzuweisungen und Rückzug. Eine ungünstige Dynamik entsteht, die Geisbauer wie folgt darstellt:

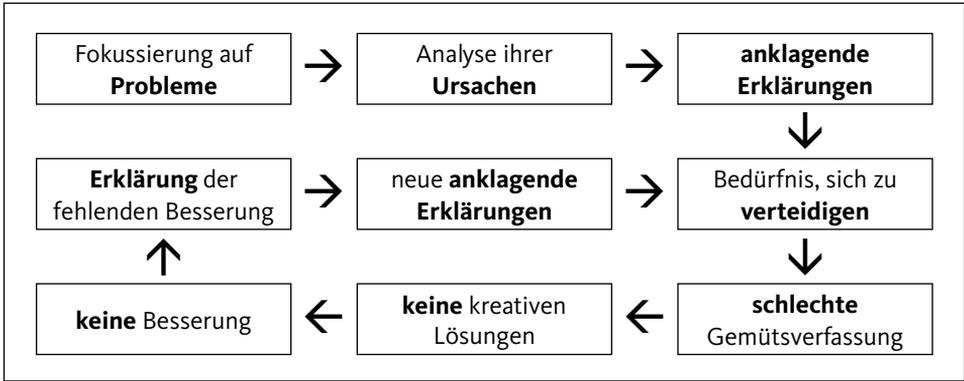


Abb. 2: Problem-Teufelskreis (Geisbauer 2012, S. 18)

Der Vorstellung, zur Lösung eines Problems müsse dieses erst detailliert analysiert werden, steht beim lösungsorientierten Ansatz die Idee gegenüber, hinter jedem Problem verstecke sich ein Ziel. Dementsprechend gilt es, wahrgenommene Probleme in entsprechende Ziele umzuwandeln. Der aus der Praxis heraus entwickelte Ansatz der Lösungsorientierung geht sogar davon aus, dass es keine direkte Verbindung zwischen Problemen und Lösungen geben muss.

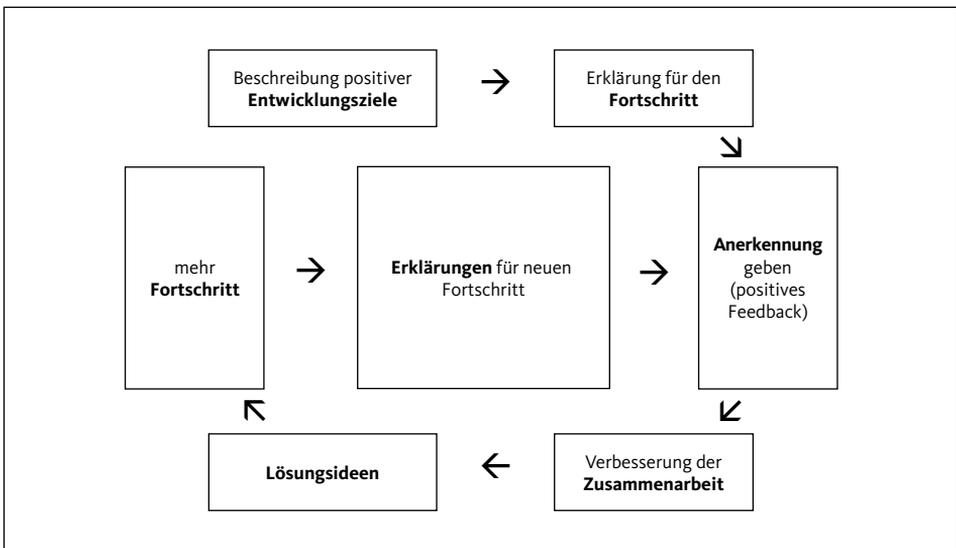


Abb. 3: Lösungsorientierte Entwicklungsdynamik (Geisbauer 2012, S. 29)

Vereinfacht könnte eine solche Dynamik wie folgt aussehen: Anton steht im Unterricht ständig auf und geht zu anderen Mitschülern. Als Ziel wird mit ihm gefunden, er solle an seinem Platz sitzen bleiben und zum Gespräch mit anderen die Pause abwarten. Jedes Mal, wenn ihm das gelingt, wird das wertgeschätzt und mit ihm nach Gründen für das Gelingen gesucht. Durch diese Anerkennung der Fortschritte gestärkt, kommt er auf neue Ideen, sein Ziel zu verwirklichen. So schafft er es noch häufiger, am Platz zu bleiben. Dieser Fortschritt wird erneut mit seinem eigenen Handeln erklärt und positiv wahrgenommen, sodass sich der Kreislauf schließt.

Dieser Entwicklungsdynamik stellen Berg und Shilts (2009, S. 15 ff.) folgende Aussagen zur Seite, die sie als grundlegende Einstellungen für ihre Arbeit in der Schulklasse verstehen:

- Wenn es nicht kaputt ist, repariere es nicht. Wo für niemanden ein Problem besteht, braucht auch nichts verändert zu werden.
- Wenn etwas nicht funktioniert, mache es nicht noch einmal. Mache etwas ander(e)s. Hier können Versuche als Experiment gerahmt werden, um zu einem anderen Verhalten zu ermutigen.
- Veränderung findet immer statt, Veränderung ist unausweichlich.
- Die Zukunft wird ausgehandelt und geschaffen. Auch Menschen, die in einer sehr belastenden Umwelt aufwachsen, verfügen über Ressourcen, um zu einem gelingenden Leben zu kommen (siehe auch Furman 2008).
- Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen.
- Kein Problem tritt ständig auf. Es gibt immer Ausnahmen, die für Veränderungen genutzt werden können.

2.2 Zielorientierung

Der Aspekt der Zielorientierung korrespondiert mit schulischem Lernen. Es sollen vorgegebene Ziele erreicht werden, ob Lehrplanziele oder schulische Regeln. Um Menschen darin zu unterstützen, Ziele zu erreichen, sollten diese bestimmte Bedingungen erfüllen. Sie sollten positiv, spezifisch und auf den Prozess hin formuliert sein, sich auf das Hier und Jetzt beziehen und im eigenen Einflussbereich liegen.

positiv	Stattdessen!	»Was wirst du <u>stattdessen</u> tun?«
prozesshaft	Wie?	» <u>Wie</u> wirst du das tun?« (Verbalform wählen)
hier und jetzt	Jetzt!	»Was kannst du <u>jetzt</u> anders machen, oder wie kannst du <u>jetzt</u> anders zu dir sprechen?«
so spezifisch wie möglich	Ganz genau!	»Wie wirst du das <u>ganz genau</u> tun?«
im eigenen Einflussbereich	Du ganz persönlich!	»Was wirst <u>du selber</u> dazu tun?«

Abb. 4: Wohldefinierte Ziele (Walter/Peller 2004, S. 78 ff.)

Für das oben beschriebene Fallbeispiel könnte das Modell folgendermaßen umgesetzt werden: Statt reinzurufen kann Claudia sich dieses Ziel setzen: Sie meldet sich und wartet ab, bis sie aufgerufen wird. Sie nimmt sich vor, sich aufrecht und der Lehrkraft zugewandt hinzusetzen und ihren rechten Arm zu heben, wenn sie merkt, dass sie zum Unterricht etwas beitragen möchte.

2.3 Motivation zur Veränderung

Ziele sind wichtig, um Veränderungen anzugehen und Neues zu lernen. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen und empirisch überprüften Theorie zur Motivation von Atkinson (vgl. Rheinberg 2004) stellt folgende Formel einen praxisorientierten Zugang dar, der die Grundelemente der Lösungsorientierung einbezieht. Geisbauer (2012) formuliert die Motivation zur Veränderung als Produkt:

$$M = Z_a \times V_e \times F_m \times S_r$$



Abb. 5: Motivation (Geisbauer 2012, S. 29)

Ein einfaches Beispiel veranschaulicht das Zusammenspiel der beiden ersten Variablen dieses Modells: Max hat als großes Ziel, Weltmeister mit der deutschen Fußballnationalmannschaft zu werden. Das besitzt eine hohe Attraktivität für ihn (Z_a hoch). Allerdings hat sich bei seinen letzten Versuchen, mit seinem Freund Fußball zu spielen, gezeigt, dass er darin nicht besonders talentiert ist (V_e niedrig). So wird er dieses Ziel nicht weiter verfolgen. Letztens wurde er gefragt, ob er nicht das Volleyballteam der Schule bei einem Wettbewerb unterstützen möchte, weil er sich dabei zuletzt ganz geschickt angestellt hat (V_e hoch). Allerdings spielt keiner seiner Freunde in dieser Mannschaft, sodass es nicht attraktiv für ihn ist, mitzumachen (Z_a niedrig). Auch an diesem Ziel wird er nicht festhalten.

Ein Kind oder Jugendlicher wird sich umso wahrscheinlicher für das Erreichen eines Zieles einsetzen, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- Ein attraktives Ziel,
- das konkret und genau beschrieben werden kann,
- bei dessen Erreichen ein Nutzen oder Gewinn erwartet wird,
- das in den Handlungsmöglichkeiten des Lernenden liegt,

- das in kleine, erreichbare Schritte aufgeteilt werden kann,
- in dessen Bereich zuletzt bereits Fortschritte erzielt worden sind
- oder früher in vergleichbaren Bereichen Erfolge erreicht wurden.

Unter Beachtung dieser Startfaktoren, die zur Einleitung einer Handlung beitragen, werden mit den Lernenden Ziele bzw. Fähigkeiten gefunden, die das wahrgenommene Problem verringern oder auflösen, und der Nutzen überlegt. Ferner hilft es, Fortschritte anerkennend zu begleiten und Strategien für mögliche Rückschläge zu überlegen. Gemeinsam wird zudem nach Unterstützungsmöglichkeiten und Helfern gesucht, um Schülerinnen und Schüler in der Umsetzung zu bestärken (zur Vertiefung: Furman 2005; Bauer/Hege- mann 2008; Furman/Ahola 2010; Steiner 2011; Geisbauer 2012).

2.4 Wertschätzung

Ein wichtiger Rahmen für diesen Perspektivwechsel ist eine wohlwollende und wertschätzende Haltung. Dabei gelten Kinder und Jugendliche als autonome Menschen und Experten für ihre Lebenswelt. Dem liegt erst einmal ein positives Menschenbild zugrunde (Baeschlin/Baeschlin/Spiess o. J.), das Menschen als neugierige, interessierte und soziale Wesen begreift, die partizipieren, aber auch in Freiräumen agieren möchten:

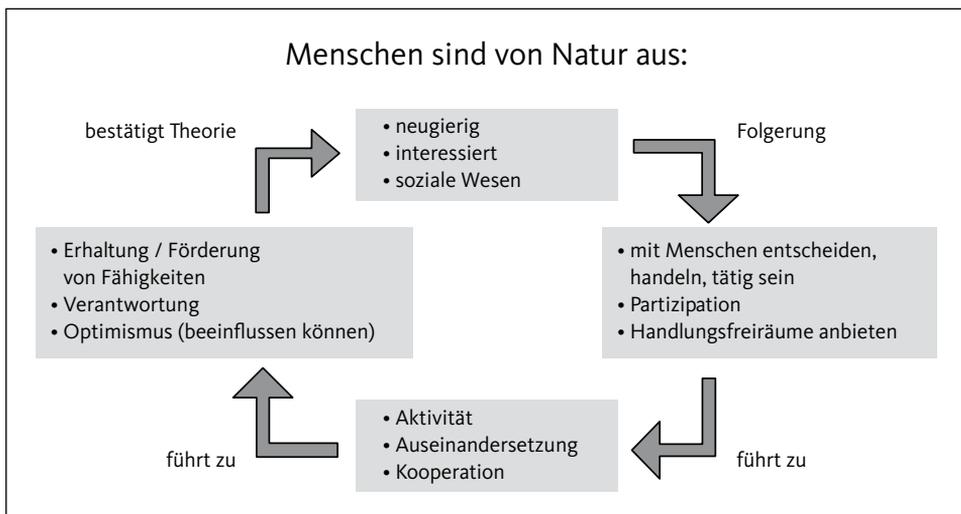


Abb. 6: Menschen sind (Baeschlin/Baeschlin/Spiess o. J., S. 6)

Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die im Unterricht durch Störungen auffallen und als belastend erlebt werden, lohnt es sich, gute Gründe für deren Verhalten zu überlegen, im Sinne von Hypothesen. Dann kann ihnen wohlwollender begegnet werden, sowohl im Unterricht als auch in einem Gespräch mit ihnen. Eine solche Sichtweise kann

die Situation für die Lehrkraft sowie den Kontakt zum Gegenüber entspannen. Hier ein Beispiel:

Petra ruft im Unterricht regelmäßig dazwischen, ohne sich zu melden. Welche guten Gründe könnten sich dahinter verstecken? Sie sucht Aufmerksamkeit, weil sie diese von anderen wichtigen Personen momentan nicht bekommt. Sie fühlt sich in ihren Leistungen nicht gewürdigt. Sie ist so engagiert, dass es ihr schwerfällt, zu warten. Die Schülerin will ihr Wissen gerne mitteilen. Sie ist es gewohnt, sich gegen ihren großen Bruder zu Hause durchzusetzen.

Berg und Shilts (2009, S. 29 f.) formulieren folgende Annahmen über Schüler/innen bzw. Kinder:

- »Bis zum Beweis des Gegenteils glauben wir, dass alle Kinder
- möchten, dass ihre Eltern und Lehrer/innen stolz auf sie sind,
 - ihren Eltern und anderen wichtigen Erwachsenen in ihrem Leben gefallen möchten,
 - neue Dinge lernen, neue Fähigkeiten beherrschen und Wissen ansammeln möchten,
 - als Teil einer sozialen Gruppe akzeptiert sein möchten,
 - mit anderen gemeinsam Dinge machen möchten,
 - ihre Meinung äußern und Entscheidungen treffen möchten, wenn sie die Möglichkeit dazu haben,
 - einer sozialen Gruppe angehören möchten.«

Lob, Komplimente und Ermutigung öffnen und motivieren. Indirektes Lob wirkt dabei besser als direktes Lob (Steiner 2011, S. 33 f.). Dabei wird dem Lernenden die Gelegenheit gegeben, selbst zu schildern, wie er eine Leistung zustande gebracht hat. Dadurch wird nicht nur die Selbstwirksamkeit gestärkt, sondern auch die Chance erhöht, dass sich dieser Erfolg in einer ähnlichen Situation erneut einstellt.

Ein Beispiel: Klaus kommt seit einiger Zeit zu spät in den Unterricht. Sobald er es rechtzeitig schafft, kann die Lehrkraft das anerkennend wahrnehmen und ihn fragen, wie er das dieses Mal geschafft hat. Das kann Ausgangspunkt für die gemeinsame Weiterarbeit an seinem Verhalten sein (nach dem Motto: Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon!).

Abschließend sei noch einmal auf die guten Gründe eines solchen Perspektivwechsels hingewiesen, den Furman und Ahola (1996, S. 23) folgendermaßen beschreiben: »Es gibt nur zwei Möglichkeiten, Menschen zu helfen, ihre Probleme zu lösen. Die eine ist, ihnen eine neue Art des Handelns in Bezug auf das Problem zu ermöglichen, und die andere, ihnen eine neue Art des Denkens in Bezug auf das Problem zu ermöglichen.« Bei allen Herausforderungen und erlebten Überforderungen lohnt es sich, mit Wertschätzung, Zuversicht und einem attraktiven Ziel, mit Blick auf die Stärken und das Gelingende kooperativ mit Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie anderen an Schule Beteiligten zusammenzuarbeiten. Es wirkt sich nicht nur günstig auf die Stimmung aus. So können auch neue Ideen und kreative Lösungen gefunden werden, damit sich Menschen, Unterricht und letztlich Schule insgesamt weiterentwickeln.

Literatur

- Baeschlin, K./Baeschlin, M./Spiess, W.: Strafe muss sein! ... Muss Strafe sein? www.zlb-schweiz.ch/pdf/downloads/strafe.pdf (Abruf: 10.06.2014).
- Bauer, Chr./Hegemann T. (2008): Ich schaffs! – Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Berg, I. K./Shilts, L. (2009): Einfach Klasse. WOWW-Coaching in der Schule. Dortmund: Borgmann.
- Furman, B. (2005): Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. Heidelberg: Carl-Auer.
- Furman, B. (2008): Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben. 6. Aufl. Dortmund. Borgmann.
- Furman, B./Ahola, T. (1996): Die Kunst, Nackten in die Taschen zu greifen. Systemische Therapie: Vom Problem zur Lösung. Dortmund: Borgmann.
- Furman, B./Ahola, T. (2010): Es ist nie zu spät, erfolgreich zu sein. Ein lösungsfokussiertes Programm für Coaching von Organisationen, Teams und Einzelpersonen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Geisbauer, W. (2012): Das Reteaming-Konzept. In: Geisbauer, W. (Hrsg.): Reteaming. Methodenhandbuch zur lösungsorientierten Beratung. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer, S. 16–30.
- Rheinberg, F. (2004): Motivation. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steiner, T. (2011): Jetzt mal angenommen ... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Vodafone Stiftung (Hrsg.) (2012): Lehre(r) in Zeiten der Bildungsapanie. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. www.vodafone-stiftung.de/meta_downloads/.../allensbach_04_2012.pdf (Abruf 10.06.2014).
- Walter, J. L./Peller, J. E. (2004): Lösungsorientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch. 6. Aufl. Dortmund: Modernes Lernen.

3 Bei Kräften bleiben

Das vorangegangene Kapitel hat bereits dargestellt, dass es entlastend sein kann, wenn Lehrkräfte eine bestimmte Haltung auffälligen Schüler/innen gegenüber einnehmen. Aber natürlich belastet diese Haltung auch insofern, als sie die Aufforderung zum Handeln mit sich bringt. Auch wenn es in manchen Fällen bequemer und weniger riskant zu sein scheint, nichts zu tun, ist es auch dann wichtig, tätig zu werden (siehe auch »Dos« und »Don'ts« in Kapitel 5). Doch genau das benötigt Zeit und Energie. Beides steht nur begrenzt zur Verfügung und ein Mangel daran bedeutet Stress für Lehrer/innen. Daher behandelt dieses Kapitel Wege, dem möglicherweise entstehenden Stress und dabei auch sich selbst konstruktiv zu begegnen. Dabei sind in 3.1 Ideen zusammengefasst, die aus verschiedenen Theorien stammen oder aus Forschungsergebnissen abgeleitet wurden und für die Praxis formuliert sind. Den umgekehrten Ansatz wählt der Beitrag in 3.2, wo aus der Praxis kommende Tipps von Lehrkräften für Lehrkräfte mit Theorien und Forschungsergebnissen verbunden werden.

3.1 Von der Haltung zum gesunden Handeln

Jürgen Bader

Lehrer/innen gehören zu den gefährdetsten Berufstätigen, wenn es um psychosomatische Erkrankungen geht. Jedoch bleibt circa ein Drittel aller Lehrer/innen weitgehend gesund, hat überdauernd Freude am Beruf und ist langfristig leistungsfähig. Es gibt also auch im pädagogischen Kontext offenbar Positionen und Wege der dauerhaften Gesunderhaltung oder Genesung, die nicht allein Anlagefaktoren zuzuschreiben sind. Besonders hervorzuheben ist diesbezüglich eine grundsätzlich konstruktive Grundhaltung dem Leben und seinen Widrigkeiten gegenüber. Diese Haltung ist ganz im Sinne der Positiven Psychologie auf Ressourcen- und Prozessorientierung ausgerichtet, statt mit einem »Rotstift im Kopf« überwiegend fehler- oder defizitorientiert zu sein – dies gilt sowohl im Umgang mit sich selbst als auch mit Schülerinnen und Schülern. Sich selbst und andere lebenslang als Lernende in einem fortwährenden Wachstums- und Entwicklungsprozess zu begreifen, der – da nicht linear – neben Fortschritten immer auch Pausen und Rückschritte beinhalten muss, stellt eine weitere Stress reduzierende Haltung dar; zumal dann, wenn man sich selbst dabei nicht als Einzelkämpfer versteht, sondern schon früh damit beginnt, weitere Ressourcen zu erschließen, und sich im Kollegium oder Ausbildungsseminar als »Teamplayer« begreift.

Stresserleben

Flowerlebnisse repräsentieren die wohl intensivsten Eustress-Erfahrungen. Der Begriff »Flow« (nach Csikszentmihalyi 2002) beschreibt einen Zustand, in dem ein Mensch völlig in einer Tätigkeit vertieft und ganz bei der Sache ist. Konzentration und Kontrolle sind hoch, Alltagsnöte und Sorgen treten in den Hintergrund, das Zeitgefühl verändert sich. Es herrscht eine optimale Relation zwischen Leistungsanforderung und Leistungsfähigkeit. Dabei macht nicht der Inhalt eine Flowaktivität aus, sondern einzig deren subjektiv attribuierte Qualität und der Sinnbezug. Eine derartige Aktivität führt nach Abschluss zu einem Gefühl von Glück, Selbstbestätigung und tiefer Freude, selbst wenn zuvor größere Anstrengungen zu leisten waren. Für Pädagoginnen und Pädagogen kann dies bedeuten, dass sinnvolles Engagement (z. B. in Form einer zusätzlichen außerschulischen Aktivität mit der Klasse) Energie freisetzt und darüber hinaus Beziehungen fördert. Dabei ist der Beziehungsaspekt für die pädagogische Arbeit von überragender Bedeutung, da in der Regel unerwünschtes Verhalten und damit negativer Stress auf eine Störung auf der Beziehungsebene zurückzuführen ist.

Während Eustress die Leistungsfähigkeit steigert, die Konzentration verbessert und Zufriedenheit erzeugt, belastet Distress Kreativität und Tatkraft, führt zu Überanstrengung und erzeugt Unzufriedenheit (vgl. auch psychosomatische Reaktionen wie Angst, Depressivität, Nervosität oder auch Muskelverspannungen und Herz-Kreislauf-erkrankungen). Treten negative Stresserlebnisse regelmäßig über einen längeren Zeitraum auf, werden psychisches wie physisches Befinden massiv negativ beeinflusst – bis hin zu schwerwiegenden Erkrankungen, wie zum Beispiel dem sogenannten Burn-out, einem sehr komplexen Krankheitsbild, das vor allem durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet ist:

- anhaltende emotionale Erschöpfung,
- das Gefühl, dass die eigene Arbeit ineffektiv und sinnlos geworden ist, sowie
- der Widerwille gegenüber den Menschen, die einem am Arbeitsplatz begegnen.

»Stete Tropfen höhlen den Stein«: Selbst eine vereinzelt auftretende massive negative Stresserfahrung (vgl. z. B. Scheidung oder Tod eines Angehörigen) hat oft weniger negative Konsequenzen für den Organismus als permanente »kleinere« Überforderungserfahrungen und das Gefühl, die Kontrolle über sich selbst und das eigene Leben zu verlieren. Dabei entscheidet jedes Individuum meist ein gutes Stück weit selbst darüber, ob ein Ereignis positiv oder negativ erfahren wird. Es kommt darauf an, wie man es beurteilt. Es gibt nur wenige »absolute« Stressoren, die generell als Beeinträchtigung der Lebensqualität empfunden werden, wie zum Beispiel »Lärm«. Musik hingegen wird dem einen zur Bereicherung, dem anderen zur Belästigung – je nach Geschmack. Hauptstressor Nummer eins sind demnach immer wieder wir selbst und unsere Neigung, alles und jeden zu be- oder gar zu verurteilen. Gerade in einem Beziehungsberuf, wie dem des Lehrers, ist es von elementarer Bedeutung, dass nicht eine Sicht auf einen Sachverhalt als richtig angesehen wird, sondern es immer mehrere Varianten gibt, wie eine Situation eingeschätzt werden

kann. Folgerichtig erweist sich dann auch jedes Urteil gleichermaßen als mögliches Fehlurteil. Weniger Be- und Verurteilung (insbesondere der eigenen Person) lässt aber mehr Raum für konstruktive Lösungen in Konfliktfällen und sorgt für mehr Flexibilität und Offenheit. In höchstem Maße jedoch trägt die Fähigkeit, sich von seinen eigenen Urteilen und Glaubenssätzen lösen zu können, dazu bei, die Beziehung zu sich selbst und zum Gegenüber positiv zu gestalten und damit die Grundlage für konstruktive Lösungen zu schaffen. Intervention oder Supervision (vgl. Kapitel 5.4.2) können hierzu wertvolle Hilfestellung leisten.

Persönliche Muster und Stress

Insbesondere »Perfektionisten« und »Helfer« scheinen im Lehrerberuf in höherem Maß stressanfällig zu sein. Glaubenssätze, die oft aus der Kindheit stammen – wie »Ich bin dann gut, wenn ich für andere da sein kann« oder »Ich bin dann gut, wenn ich es perfekt mache« – stellen offenbar gerade im Berufsfeld »Schule« Grundeinstellungen dar, die auf Dauer im Alltag zu energetischen Defiziten führen, da gerade hier häufiger die Grenzen der eigenen Belastbarkeit überschritten werden. So wird es für viele Lehrkräfte zum Dauerproblem, Stunden immer wieder nicht perfekt vorbereitet zu haben oder nicht für alle Schüler/innen in ausreichendem Maße da sein zu können.

Schaarschmidt/Fischer (2001) unterscheiden vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens:

Muster G Hohes Engagement, hohe Widerstandskraft, positives Lebensgefühl	Muster S Schonungs- und Schutztendenz, hohe Widerstandskraft, positives Lebensgefühl
Risikomuster A Überhöhtes Engagement, reduzierte Widerstandskraft, eher negatives Lebensgefühl	Risikomuster B Geringes Engagement, reduzierte Widerstandskraft, negatives Lebensgefühl

Abb. 7: Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (nach Schaarschmidt/Kieschke 2007, S. 24)

Es leuchtet ein, dass das Risikomuster A schnell in das Burnout führen kann.

Hilfen bei Stress

Nach Bangert (2004) lassen sich zehn Bausteine aktiven Selbstmanagements ausmachen, in deren Mittelpunkt die persönlichen Erklärungsmuster für Belastungen, Denkstile und subjektive Theorien stehen. Auch nach Ansicht der Konstruktivisten (vgl. P. Watzlawick)

schaft sich jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit, die sich von den Wirklichkeiten anderer unterscheidet, ist jeder Mensch ein Stück weit in seiner subjektiven Welt gefangen. Demnach ist es hilfreich, alle Bausteine hinsichtlich der dahinter stehenden persönlichen Hintergründe zu reflektieren und Handlungen und Haltungen sukzessive den jeweiligen (Stress-)Situationen anzupassen bzw. auszubalancieren:

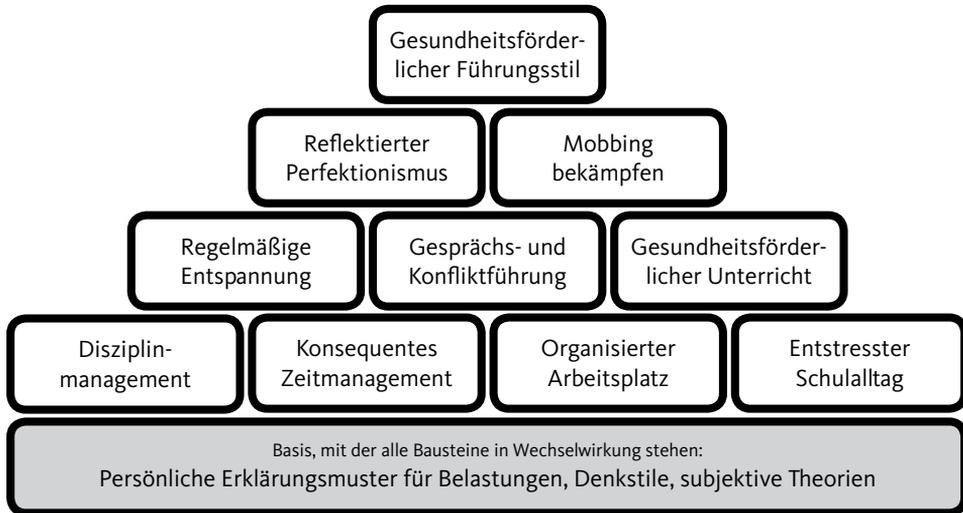


Abb. 8: Bausteine gesundheitsförderlichen Verhaltens (Bangert 2005, S. 11)

www.arbeitsschutz.nibis.de/seiten/allgembild/grundschule/dokumente/Gesundheitsfoerderung/11_Selbstmanagement.pdf

Dabei kann auch eine Orientierung an erfolgreichen Modellen von Nutzen sein. Vogt (2005) fasst folgende Fähigkeiten bzw. Kompetenzen »als hochwirksam im Sinne der Burn-out-Prophylaxe« zusammen:

- Kompetenz (fachlich, pädagogisch, emotional)
- soziale Unterstützung
- Selbstvertrauen
- Energie-Auffüllungsmöglichkeiten
- Empathiefähigkeit
- Fähigkeit, ein gutes Lernklima zu schaffen
- Genussfähigkeit
- Humor als Selbstdistanzierungsfähigkeit
- positives Feedback
- Hobbys, Interessen
- über die Schule hinausreichende Lebensorientierung
- Bewegung
- Entspannung/Meditation

Darüber hinaus liefert das Chairperson-Postulat der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Cohn (1984) ein gutes Leitbild für Pädagoginnen und Pädagogen:

»Sei dein eigener Chairman/Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst. [...] Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst. Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst. Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die der anderen. [...] Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig; ich bin partiell wichtig. Und ich bin immer nur meine eigene Leitperson und nie die des anderen, außer wenn dieser seine Bewusstheit verliert oder noch nicht erreicht hat« (Farau/Cohn 1984, S. 358 f.).

Weitere Hilfen bei Stress werden in Kapitel 5.4 thematisiert. Dort ist beschrieben, wo Sie sich grundsätzlich in schulischen und außerschulischen Institutionen Hilfe holen können. In Kapitel 6 kann bei den jeweiligen Beschreibungen von Auffälligkeiten nachgelesen werden, wo speziell bei diesen Auffälligkeiten Hilfe gesucht werden kann.

Balance und Konfliktfähigkeit

Angesichts der steigenden Zahlen an psychosomatischen Erkrankungen stellt es eine besondere Herausforderung für jede Lehrkraft dar, sich immer wieder professionell um einen Ausgleich und innere Balance im Alltag zu kümmern. Mit sich gütig und mit seinen Ressourcen vernünftig umzugehen, sich Pausen und Entspannungsphasen zu gönnen und zwischen sinnvoller Belastung und sinnloser Entlastung zu unterscheiden, muss vielfach erst gelernt werden. Zentraler Aspekt hierbei ist: die Selbstannahme. Erst wenn es mir gelingt, mich selbst mit all meinen Schwächen wertzuschätzen und mir selbst wohlwollender zu begegnen, bin ich gerüstet für Konflikte. Dies vor allem deshalb, weil sich diese konstruktive Grundhaltung dann auch auf mein Gegenüber übertragen kann, das in der Regel selbst mit Schwierigkeiten in der Selbstannahme zu kämpfen hat (vgl. aggressive Schüler/innen). Es gilt also nicht nur Lebensweisen, sondern insbesondere »Glaubenssätze« zu verändern; ein Prozess, der Zeit braucht. Den Körper sowie das eigene Gefühlsleben mit den darunter liegenden Bedürfnissen urteilsfrei wahrzunehmen, stellen bereits zentrale Schritte zu mehr Stressresistenz dar. Ein weiteres wesentliches Mittel ist im eigenen kommunikativen Handeln zu sehen, denn über das *Wie* in der Kommunikation werden Beziehung und damit das Konfliktmanagement von vornherein in höchstem Maß beeinflusst.

Das Praktizieren von Entspannungs- oder Meditationsverfahren (z. B. Jakobsons-Muskelentspannung, Autogenes Training, Tai Chi, Qi Gong, Achtsamkeitstraining, Yoga u. a.) stellt ein äußerst wirksames Hilfsmittel zur Wahrnehmungssensibilisierung und Stressreduzierung dar. Insbesondere Achtsamkeitsübungen, wie zum Beispiel in Form einer Zen-Meditation oder das Meditationsprogramm nach Jon Kabat-Zinn, zeitigen sehr po-

sitive Resultate, da sie auf den Menschen in seiner Ganzheit »wirken« und dem ständigen Gedankenstrom, dem permanenten Urteilen wie auch der Reizüberflutung von außen die nachhaltige Vehemenz nehmen. Im Zentrum dieser Techniken stehen der »Atem« (vgl. auch den Zusammenhang zwischen Bauchatmung und Entspannung) und das nicht-wertende Beobachten des jeweiligen Moments. Werden diese Entspannungs- und Wahrnehmungsmuster in regelmäßigen Übungsformen gelernt und vertieft, ergeben sich Freiräume und Möglichkeiten zu mehr Gelassenheit im Umgang mit sich selbst und anderen – insbesondere in stressbeladenen Situationen

Das WAAGE-Programm (nach Stollreiter/2000, vgl. bpv, S. 26 f.) übernimmt Aspekte der oben angeführten Verfahren und lässt sich im Alltag situativ anwenden:

- W – Wahrnehmen des Problems, des jeweiligen Gegenübers und der eigenen (inneren) Reaktionen
- A – Akzeptieren und Annehmen der Problematik in ihrer jeweiligen Erscheinungsform (ohne diese *zusätzlich* negativ zu be- oder verurteilen)
- A – Abkühlen sowie Aktivierung von Ressourcen (z. B. Anwendung von Atemtechniken, Vertagung des Konfliktlösungsgesprächs oder Vorbereitung dieses Gesprächs)
- G – Gewohnheiten hinterfragen und unter Umständen verändern (z. B. Tagesrhythmisierung von Anstrengung und Entspannung, Beachten des eigenen Biorhythmus)
- E – Einstellungsmodulation, die ein *Ja* zum Beruf beinhaltet und die eigene Widerstandsfähigkeit stärkt

Außerdem sind Pausen von großer Wichtigkeit hinsichtlich der Regeneration. Ein wiederkehrender Mangel an Schlaf beispielsweise stellt eine besondere Gefahr dar, da die Leistungsfähigkeit dann stark abnimmt, die Stress- und Krankheitsanfälligkeit in hohem Maß zunimmt. Hier situativ körperliche Bedürfnisse wahr- und ernst zu nehmen, schützt langfristig vor negativen Entwicklungen. Dies gilt auch für »Bewegungspausen«: Hier werden Aggressionen und überschüssiges Adrenalin abgebaut und positive Botenstoffe und Hormone freigesetzt, allerdings nur, wenn die körperliche Betätigung nicht mit einem Leistungsanspruch verbunden und als angenehm empfunden wird.

Oft jedoch werden diese notwendigen »Zeit-lass-Inseln« mit dem Hinweis, dass dazu die Zeit fehle, erst gar nicht aufgesucht oder zu bald wieder verlassen. Dies beruht auf dem weit verbreiteten Irrtum, Stress sei die Folge von Zeitmangel. Stattdessen resultiert das Gefühl, keine Zeit zu haben, vielmehr aus der Wahrnehmung heraus, gestresst zu sein. Termindruck ruft solange keinen negativen Stress hervor, solange wir uns als Herren der Lage fühlen. Ängste und Kontrollverlust aber setzen eine Stressreaktion in Gang – unabhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit. Problemlösefähigkeit und Kreativität sinken, der so Gestresste macht Fehler, muss diese korrigieren, verzettelt sich ... und braucht insgesamt mehr Zeit. Das einfachste und effektivste Mittel: Statt den Einsatz und die Anstrengung zu erhöhen, sollte man eine ausreichend lange (oft genügt eine halbe Stunde) Atem- und/oder Bewegungspause einlegen, um Adrenalin und Stresshormone abzubauen und konzentrierteres Arbeiten wieder möglich zu machen.