



Barbara Zapke

## **Spielräume für Schüler, die nicht passen**

Intensivpädagogik in der  
Sekundarstufe

Barbara Zapke

# **Spielräume für Schüler, die nicht passen**

**Intensivpädagogik in der Sekundarstufe**

Mit 47 Spielen und Aktionen

Mit 7 Abbildungen und 1 Tabelle

Ernst Reinhardt Verlag München

Dr. paed. *Barbara Zapke* ist Sonderpädagogin und arbeitet an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in Essen.

**Hinweis:** Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-497-02979-2 (Print)

ISBN 978-3-497-61401-1 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61402-8 (EPUB)

© 2020 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU

Cover: Agenturfoto. Mit Model gestellt © iStock.com/Jamie Casper

Fotos im Innenteil (Abb. 3 und 4): Adrian Engelhardt

Satz: Bernd Burkart; [www.form-und-produktion.de](http://www.form-und-produktion.de)

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: [www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de) E-Mail: [info@reinhardt-verlag.de](mailto:info@reinhardt-verlag.de)

# Inhalt

## Einleitung

### **1 Intensivpädagogik - intensiv für wen?**

- 1.1 Intensivpädagogik - eine Frage der Passung
- 1.2 Zwischen Bildungsauftrag und Emotionsregulierung
- 1.3 Sicherheit und Angstfreiheit als Grundvoraussetzung
- 1.4 Besonderheiten der pädagogischen Beziehungsgestaltung
- 1.5 Erprobung von Handlungsspielräumen
- 1.6 Intensivpädagogik als gemeinsamer Prozess und Dialog

### **2 Spielräume - Darstellung einer pädagogischen Haltung**

- 2.1 Die Annahme eines verborgenen Sinns und eines guten Grundes für Verhaltensauffälligkeiten
- 2.2 Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbstfürsorge
- 2.3 Schwierigkeiten annehmen, Halt geben, Grenzen setzen
- 2.4 Kontextbezug - Arbeit mit Bezugspersonen, Netzwerkarbeit und interdisziplinäre Kooperation

### **3 Ziele, Möglichkeiten und Grenzen intensivpädagogischen Handelns**

- 3.1 Grundlegendes zur Entwicklungsbegleitung
- 3.2 Die Möglichkeit, anders zu sein, als pädagogisches Prinzip
- 3.3 Aspekte gelingender Zugänge
- 3.4 Rahmenbedingungen und Settings in der Schule
- 3.5 Fallbeispiele für typische Stolpersteine und beispielhafte Lösungen
- 3.6 Individuelle Einzelangebote - wenn nichts mehr geht

### **4 Zentrale Aspekte der spiel- und bewegungsorientierten Entwicklungsbegleitung**

- 4.1 Die spielorientierte Perspektive
- 4.2 Die bewegungsorientierte Perspektive
- 4.3 Autonomie und soziale Eingebundenheit
- 4.4 Ressourcennutzung, Musterunterbrechung und gemeinsame Verhandlungsprozesse
- 4.5 Beobachtung und pädagogische Diagnostik

## **5 Entwicklungsbegleitung konkret**

- 5.1 Kommentierte spiel- und bewegungsorientierte Anwendungsbeispiele
- 5.2 Aufgaben der Spielleitung bei Gruppenaktivitäten
- 5.3 Rahmenbedingungen
- 5.4 Regeln und Rituale
- 5.5 Material

## **6 Spiele und Aktionen**

- 6.1 Kennenlernen
- 6.2 Gegenseitige Wahrnehmung
- 6.3 Ausdrucksmöglichkeiten
- 6.4 Affektregulierung
- 6.5 Kooperation und Kommunikation
- 6.6 Konzentration und Präsenz .87
- 6.7 Geschicklichkeit und Nervenstärke
- 6.8 Spaß und Nonsens
- 6.9 „Große“ Spiele

## **7 Ausblick**

### **Literatur**

### **Sachregister**

# Einleitung

Intensivpädagogik? Das hört sich nach massiven Verhaltensstörungen und einer herausfordernden und anstrengenden Aufgabe an. Doch nach Fachbeiträgen, wie eine intensivpädagogisch ausgerichtete, praktische Umsetzung in der Schule aussehen kann, sucht man fast vergeblich.

Speziell für die Arbeit mit Jugendlichen weist die einschlägige Fachliteratur trotz des oft hervorragenden fachtheoretischen Inputs einen entscheidenden Mangel auf: Es fehlen Impulse, wegweisende Konzepte sowie passende praktische Angebote für den (intensiv-)pädagogischen Umgang mit dieser Klientel. Das ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass sie die Umsetzung der Inklusion an Schulen „sprengen“ könnte, was auch die Bezeichnung „Systemsprenger“ deutlich macht.

Dieses Buch entstand aufgrund der drängenden Problem- und Fragestellungen zum intensivpädagogischen schulischen Alltag von Kindern und Jugendlichen mit Störungen der emotionalen und sozialen Entwicklung und gravierenden Problemen in Gruppengefügen. Da sie im Schulleben immer wieder durch massive Interaktionsstörungen auffallen und mit ihrem extremen Verhalten eine wechselseitige Brüchigkeit in ihrer Umgebung provozieren, passen sie nicht richtig in das Bildungssystem unserer Gesellschaft und kommen in der Institution Schule nicht zurecht. Sie „passen“ so, wie sie sich verhalten, vor allem ihren Mitschülern nicht.

Da Menschen als Bindungswesen darauf ausgerichtet sind, durch Beziehungen zu anderen ihre Gefühle zu regulieren und die Anforderungen ihres Lebens zu bewältigen, befinden sich diese Schüler in einem Teufelskreis. Sie stoßen in der Schule auf offene Ablehnung und Ausgrenzung bis hin zum Ausschluss. Diese Abläufe aus Zurückweisung, Ausgrenzung, Schulwechseln, Aufhalten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit immer „wiederkehrenden Verlufterfahrungen“ ([Herz/Zimmermann 2015](#)) durch Abbrüche von Beziehungen und vertrauter Umgebung wiederholen sich, bis schließlich nichts mehr greift und wegen „mangelnder Passung“ nichts Passendes mehr vorhanden ist.

Mangelnde Passung hat als Gegenteil der „optimalen Passung“, eines Begriffs der Erforschung der Leistungsmotivation ([Heckhausen 1985](#)), fatale Auswirkungen auf die emotionale und soziale Entwicklung und die Lebensqualität der Betroffenen und ihres Umfeldes. Deshalb befasst sich das Leitmotiv dieses Buches mit der Notwendigkeit, zwischen den unterschiedlichen individuellen Bedarfen der Schüler und den Anforderungskriterien von „Mehrpersonensituationen“ ([Rauh 2010](#)) in der Schule eine Passung herzustellen und gezielt Gruppensituationen aufzusuchen.

Gemeinsames bewegungsorientiertes Spielen und Spielfreude werden hier als ein offensiver, positiver Gegenentwurf zum Scheitern angesehen. Dabei geht es um eine pädagogische Haltung, die auf die Gestaltung tragfähiger Beziehungen, eine verstehende Diagnostik und eine intensive Entwicklungsbegleitung der Schüler durch den Lehrer setzt. Denn letztlich besteht die pädagogische Aufgabe darin, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, beziehungsfähig(er) zu werden.

Das Konzept der Spielräume führt die Erfahrungen der Autorin von über zwanzig Jahren spiel- und bewegungsorientierter Entwicklungsbegleitung zusammen und basiert auf der täglichen Arbeit mit Schülern, die schwere psychische Auffälligkeiten, Entwicklungsstörungen, massive Ängste und weitere eklatante Problemlagen mitbringen.

Antrieb war die Suche nach Wegen, Zugänge zu erschließen, für das, was Kinder und Jugendliche an Anregung und Unterstützung brauchen, um ihre eigene Entwicklungsarbeit leisten zu können. Den regulären Unterricht gänzlich ruhen zu lassen, bot sich als pädagogische Alternative nicht an. Die Schüler verlangten nach „richtiger Schule“ mit richtigen Zeugnissen und klassischem Frontalunterricht - und Arbeiten schreiben wollten sie auch.

Allerdings bestand auch ein riesiges Bedürfnis danach, Schule anders zu erleben. Sie wünschten sich eine Schule, in der sie die Möglichkeit hätten, verändernd auf ihre sie permanent einschränkende und beschädigende Umwelt einzuwirken, und die einen Ausgleich böte für erlittene Niederlagen und emotionale Verletzungen.

Mit den Überlegungen zu diesen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen stellten sich die Ideen zur Gestaltung einer anderen Umwelt und dem Konzept der Spielräume als Entwicklungs- und „Möglichkeitsraum“ ([Caldwell/Joyce 2016](#)) ein. Bis die Konzeptideen um- und durchgesetzt werden konnten, hat es aber noch gedauert. Denn Spielräume haben viel von Pippi Langstrumpfs „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt“ - das gefällt nicht jedem, bzw. es existieren Vorbehalte, ob Schüler so genügend Inhalte vermittelt bekommen und etwas lernen. Die Erfahrung aber, dass Schule ein Raum sein kann, der gefällt, den man gerne aufsucht und an dem man auch bleibt ([Seligman 2014](#)), bildet die Grundlage für diesen Ansatz.

Ergänzend zum regulären Spielangebot wurden seit 2007 mit Studierenden der Technischen Universität Dortmund viele spiel- und bewegungsorientierte Praxisseminare durchgeführt. Auch diese Erfahrungen flossen in mein Promotionsprojekt ein, das den Orientierungsrahmen für dieses Buch bildet.

Die Erkenntnisse, Überlegungen und praktischen Anregungen wollen vor allem zur Eigeninitiative ermutigen und Impulse zur kreativen Überwindung von Hindernissen geben. So sehr sich Praxisfelder, Kompetenzen, Neigungen und Selbstbild der Leser unterscheiden mögen, als entscheidend wird der Wille angesehen, selbstbewusst den Anspruch auf mehr Leichtigkeit und Lebensqualität zu vertreten.

Das bedeutet aber auch, sich nicht zu entziehen, wenn man auf die hochpräzise Vielstimmigkeit und Vehemenz von Verhaltensstörungen trifft und mit allen Facetten des emotionalen Spektrums konfrontiert wird. Insofern ist Spielen in der Schule eine ernste Angelegenheit. Sie setzt voraus, sich auf Bedürfnisse und Erwartungen von Kindern und Jugendlichen einzulassen, die „Zocken“ meinen, wenn von Spielen gesprochen wird und meist bewegungs- und erfahrungsarm mit einem übermäßigen Handy- und Medienkonsum aufwachsen.

Für diese Situation muss man bereit sein, das nötige pädagogische Handwerkszeug, einen langen Atem und viel Begeisterung mit- und aufzubringen. Zielsetzung ist, aus und mit den eingefahrenen Einzelkämpfern eine Gruppe zu formen und diese so anzuleiten, dass dabei interaktive Interventionen herauskommen, die bei allen Beteiligten neue Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster bewirken.

Die einheitliche Schreibweise der männlichen Form ist aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwendet worden.

Selbstverständlich sind alle Geschlechter gleichermaßen gemeint.

Auf dem Weg, Intensivpädagogik spielend umzusetzen, Schule als einen „guten Ort“ zu gestalten und dieses Buchprojekt abzuschließen, haben mich viele Menschen begleitet. Dafür möchte ich mich bedanken – besonders bei meinen Teamern, den Schülerinnen und Schülern der Klasse E+, Tamara Willmann, Gerd Hölter und „meinen Männern“.

# **1 Intensivpädagogik - intensiv für wen?**

Im Zusammenhang mit Schülern mit schweren Verhaltensauffälligkeiten findet sich in Schulprogrammen und pädagogischen Konzepten zunehmend der Begriff Intensivpädagogik und in Fachdiskursen wird die unterschiedliche Prägnanz von „herausfordernden Schülern“ und „Systemsprengern“ beschrieben, die intensivpädagogisch zu betreuen sind.

Was jedoch wirklich mit Intensivpädagogik gemeint ist und wie sie in der Schulpraxis umgesetzt werden kann, wird in der Fachliteratur nicht weiter ausgeführt. So fühlen sich viele Pädagogen trotz ihrer tagtäglichen individuellen Bemühungen oft unsicher. Mit dem Konzept der Spielräume wird eine Form der Entwicklungsbegleitung vorgestellt, die Impulse für eigene Denkmodelle und Fühlrichtungen freisetzen kann.

## **1.1 Intensivpädagogik - eine Frage der Passung**

Der Begriff Intensivpädagogik bleibt in theoretischen und praktischen pädagogischen Arbeitsfeldern eher vage und wird für eine Pädagogik mit einer Zielgruppe verwendet, die als äußerst schwierig gilt. Auch ausgewiesene differenzierte Standards dafür finden sich nicht. In nichtschulischen pädagogischen Bereichen, z. B. der Heimerziehung, gehört Intensivpädagogik zwar zu den

Kernaufgaben, wird dort aber meist nicht explizit so benannt (Baumann et al. 2017). Im schulischen Kontext sind die pädagogischen Einflussmöglichkeiten auf extrem auffälliges und schwieriges Schülerverhalten eher begrenzt. Mit der Begriffsverwendung „Intensivpädagogik“ wird oft nur angezeigt, dass man sich einer bestimmten schwierigen Problematik in besonderer Form und mit einer anderen Intensität widmet als der sonst üblichen.

Ein assoziativer Vergleich mit medizinischen Intensivstationen lässt an den komplikationsreichen, lebensbedrohlichen Zustand eines Patienten denken und an eine hoch spezialisierte Behandlungsform. Dieser Vergleich ist gar nicht so abwegig. Auch den intensivpädagogischen Maßnahmen gehen meist bedrohliche Situationen mit starker Selbst- und/oder Fremdgefährdung voraus und die gängigen Unterrichtsmethoden im Klassenverband reich(t)en nicht aus für Schüler, die oft in jeder Stimmungsausprägung intensiver agieren als andere. Mit einer speziellen Unterrichtsform soll ihr Entwicklungs- und Reifeprozess soweit korrigiert und angepasst werden, dass sie (wieder) am Regelunterricht teilnehmen und ihre Schullaufbahn erfolgreich beenden können. Doch während es die Intensivmedizin meist mit sehr schwachen, wehrlosen Personen zu tun hat, die für ihre Rettung in der Regel dankbar sind und die isoliert und keimfrei mit effektiv wirkenden, ständig verbesserten Verfahren behandelt werden, trifft die Intensivpädagogik auf eine sehr heterogene, schwer steuerbare Zielgruppe und unspezifische Rahmenbedingungen mit gravierenden Problemlagen, hoher psychosozialer Dichte und hoch komplexen Kontextbezügen, auf die nur schwer Einfluss genommen werden kann. Das bedeutet eine hohe Belastung für die Pädagogen, vor allem, wenn sie auch noch ihren regulären Lehr- und Unterrichtsverpflichtungen in inkludierten Schulklassen nachkommen wollen und müssen.

Leider stellt die Intensivpädagogik in der Schule keine präventive Maßnahme dar, die vorbeugend bei Anzeichen von Risikofaktoren und Schulproblemen zum Einsatz kommt, um Fehlentwicklungen frühzeitig entgegenzuwirken. Stattdessen kommt Intensivpädagogik erst dann zum Tragen, wenn sich die bekannten strukturgebenden Verfahren sukzessive als ungeeignet erwiesen haben und alle möglichen Hilfsangebote und Regulierungsversuche gescheitert sind.

In der Abwärtsspirale aus Ausgrenzung, Anpassungsversuchen und kontinuierlichen Versagenserfahrungen entwickeln sich Kinder und Jugendliche irgendwann zu Spezialisten darin, pädagogische Bemühungen ins Leere laufen oder eskalieren zu lassen. Der institutionelle Anteil von Schule an fehlgeleiteten Hilfeverläufen dieser Zielgruppe ist demnach oft geprägt von Delegationsmustern, welche die Selbstwertproblematik, die Orientierungslosigkeit und die Abwehrmechanismen von Schülern in hoch belasteten Lebenssituationen zusätzlich verstärken und zur Manifestierung beitragen. Eine Passung wird dann zunehmend schwieriger und es gehört zu diesen „lebensfeindlichen Logiken“ ([Schwabe 2010](#)), dass irgendwann nichts mehr dauerhaft wirkt, nicht einmal, wenn die Pädagogen sich bemühen, die Gründe der Schüler für ihr Verhalten zu verstehen, und darum ringen, immer wieder Zugänge zu finden und Neustarts zu ermöglichen.

Die „mangelnde Passung“ des Kindes, vor dem Hintergrund von Traumata, schweren Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Störungen und prekären Entwicklungsbedingungen und Lebensverhältnissen, wird häufig erst in der Schule offensichtlich, weil sie das System Schule zunächst massiv stört und dann überfordert. Aber Störungen enthalten nach [Gerspach \(1998\)](#) immer eine soziale Mitteilung und sind sowohl als Schutz als auch als Bewältigungsversuch zu

lesen. Von Freyberg und Wolff weisen auf den Sinn dieses biografisch aufgebauten Abwehrsystems hin, das darauf angelegt ist, Anstoß zu erregen, um Angst und Hilflosigkeit nicht selbst fühlen zu müssen, sondern beim Anderen hervorzurufen (v. [Freyberg/Wolff 2009](#), 48).

Und doch müsste es pädagogisch möglich sein, „neue Orientierungsgrößen für die Lebensgestaltung und für die Gewinnung von Lebenssinn zu finden“ ([Speck 2008](#), 264), selbst wenn die Förderansätze in der Schulpraxis sogar an Förderschulen kontinuierlich an Grenzen stoßen und Förderangebote nicht greifen.

Intensiv würde dann bedeuteten: Neu, anders, passend, also nicht ein „Mehr vom Gleichen“ (z. B. mehr Aufsicht, mehr Gespräche). Eine intensivpädagogische Passung muss darauf ausgerichtet sein, wichtige Elemente innerer und äußerer Organisation nach den persönlichen Möglichkeiten und im Hinblick auf die spezifischen Notwendigkeiten der Kinder und Jugendlichen einzusetzen. In Bezug auf die Spielräume für Schüler, die nicht passen, kristallisieren sich damit folgende Leitziele heraus:

- Unterbrechung der systematisch negativ verlaufenden Entwicklungen
- Halt gebende und für Kontinuität sorgende Rahmenbedingungen und Settings
- Entwicklung von mehr Lebensqualität
- Ermöglichung von positiven Beziehungs- und Gemeinschaftserfahrungen
- Verdichtung von Lösungsmöglichkeiten
- Aufbau von passenden Alternativen für die Vermittlung von Lerninhalten

## **1.2 Zwischen Bildungsauftrag und Emotionsregulierung**

„Emotionen, Gefühle, Stimmungen bergen eine Art ‚Energie‘, ein psychisch-körperliches Erregungspotential (arousal). Und diese Energie ist ansteckend“ ([Wilhelm 2019](#), 60). Unser Gehirn liest nämlich mit Hilfe der

Spiegelneuronen automatisch die Emotionen anderer und ermöglicht uns, die wahrgenommenen Stimmungen einzuordnen.

Emotionale Ansteckung bedeutet, dass die Interaktionen mit anderen Menschen und die sozialen Beziehungen davon beeinflusst werden. Dabei werden negative Emotionen stärker wahrgenommen als positive. Und je höher die übertragene Energie desto größer die Überwältigung, der Regulierungsdrang oder der Fluchtinstinkt. Solche Energieübertragungen werden in Kommunikationsprozessen allerdings auch bewusst bzw. manipulativ eingesetzt und kanalisiert, um beim Gegenüber bestimmte Stimmungen zu erzeugen. Theater, Film und Schauspiel sowie Schauspieler arbeiten explizit mit diesem Phänomen.

Ein überzeugendes Beispiel für die Erzeugung psychisch-körperlicher Erregungs- und Energieübertragungen stellt der Film „Systemsprenger“ von Nora Fingscheidt dar. Er hinterlässt auch bei einem pädagogischen Fachpublikum das Gefühl absoluter Hilflosigkeit und Unabänderlichkeit in Bezug auf die Möglichkeiten einer Emotionsregulierung dieses Kindes.

Das soll auch so sein. Der Film bezieht seinen Sog aus einer hoch verdichteten künstlichen Fallkonstruktion von schmerzhafter Realität, die nichts an Versagen, Scheitern und destruktiver Eskalation auslässt. Dabei spürt man während des Filmablaufs die gleiche Hilflosigkeit und Ohnmachtsgefühle wie die Protagonisten. Auch ihre Fehler kann man nachvollziehen, wenn sie voller Rettungsphantasien und Ängste in Überforderungssituationen hineinschlittern und alles immer schlimmer wird. Als Zuschauer hat man bei diesem Film ständig ein parallel laufendes Gedankenkinofilm im Kopf, das um die Fragestellung kreist: Was würdest du tun, was kann noch ausprobiert werden? – Ohne Ergebnis. Keine Idee, bzw. keine, die das Schul- und Hilfesystem vorsieht.

Das wirft auch die Frage auf, ob und wie für ähnliche Situationen im Schulalltag überhaupt eine Form der Emotionsregulierung erfolgen kann.

Der entscheidende Punkt der Emotionsregulierung ist der Glaube an die Kontrollierbarkeit der eigenen Gefühle. Bei Menschen, die Emotionen für etwas Gutes halten und die Überzeugung vertreten, dass sie ihre Gefühle kontrollieren können, haben Psychologen ein stärker ausgeprägtes Wohlbefinden festgestellt, als bei denen, die Emotionen als negativ und nicht kontrollierbar einschätzen. Ohne Selbstwirksamkeitsüberzeugung werden erst gar keine Versuche unternommen, heftige Gefühle zu regulieren. Man fühlt sich von ihnen überfallen und sie werden ungebremst ausagiert. Und weil das Schülerverhalten starke Gegenübertragungen bei den Pädagogen auslöst, führt das zu Zuständen, die für alle Beteiligten fast untragbar sind.

Die Schule ist auf derartige Grenzsituationen und verzweifelte Eskalationsprozesse auch gar nicht ausgerichtet. Das hat u. a. gesellschaftliche und schulgeschichtliche Gründe. Lange reichte es aus, wenn Schulen ihren eigentlichen Arbeitsauftrag, den Bildungsauftrag, erfüllten. Störer wurden einfach ausgesondert, bis eine Arbeitsatmosphäre herrschte, in der mit den noch verbleibenden Schülern in Ruhe gearbeitet werden konnte.

Aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht weisen Schüler, die intensivpädagogisch betreut werden, häufig Mehrfachdiagnosen auf und gelten oft als nicht therapiefähig. Popp beschreibt die problematische Tendenz, dass Schulen für emotionale und soziale Entwicklung von immer mehr Kindern besucht werden, denen medizinisch bescheinigt wurde, dass sie nicht beschulbar, austerapiert oder nur in Kleingruppen oder Einzelbetreuung zu beschulen sind, womit diese Schulform