

Manfred Wittrock

Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – Chancen und Grenzen mobiler Arbeit

In diesem Beitrag werden vornehmlich drei Aspekte akzentuiert: Ausgehend von Grundüberlegungen zur Bedeutung spezifischer Handlungskompetenzen in der Interaktion, Beratung und Kooperation soll in einem zweiten Schritt ein Akzent auf die immer noch nicht hinreichende Geschlechtergerechtigkeit im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ES) anhand von konkreten Daten aus einem Projekt gelegt werden, um abschließend einzelne Ergebnisse von grundlegender Bedeutung, gerade für die Vorbereitungs- und Anfangsphase Mobiler Dienste/ Beratungs- und Unterstützungssysteme, aus der wissenschaftlichen Begleitung eben solcher Projekte vorzustellen.

1. Interaktive und kooperative Kompetenz als Grundlage „mobiler“ Arbeit

Im Zeichen der im Jahre 2009 auch von Deutschland ratifizierten UN-Konvention zu den Rechten Behinderter Menschen entstehen derzeit bundesweit, so auch in Niedersachsen, zahlreiche Regionale Förderkonzepte, wie „RIK“ und im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ES (Emotionale und Soziale Entwicklung) insbesondere Mobile Dienste (MoDi) und Beratungs- und Unterstützungssysteme (BuS), vornehmlich für die präventive Arbeit in der Primarstufe.

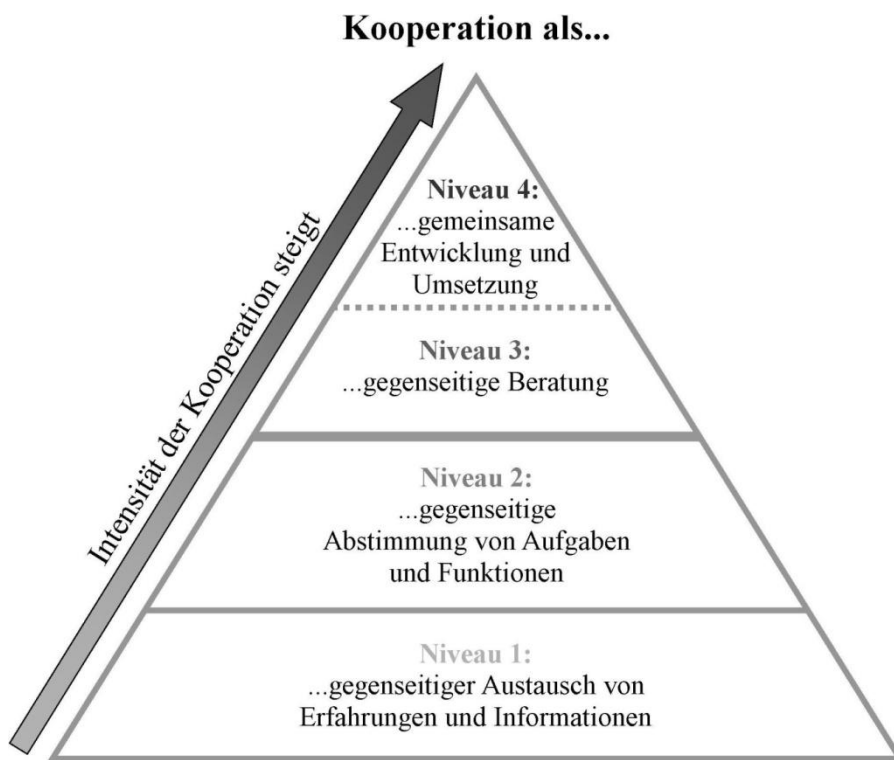
Allen diesen Diensten ist gemeinsam, dass einerseits eine klare Konzeptualisierung vorab mit allen Beteiligten erarbeitet und andererseits eine spezifische Kompetenz aller darin eingebundenen SonderpädagogInnen zur Interaktion, Kooperation und Prävention zwingend erworben sein sollte.

Kurz soll hier in Erinnerung gerufen werden, dass „Interaktion“ als Prozess wechselseitiger Beeinflussung, als sozialer Prozess des wechselseitigen abhängigen Verhaltens von Personen und als Grundvoraussetzung für die Bildung von Gruppen und Kommunikationsstrukturen und konkreter Kooperation verstanden wird. Als Prävention (lat. *praevenire* für

„zuvorkommen, verhüten“) bezeichnet man vorbeugende Maßnahmen, um ein unerwünschtes Ereignis oder eine unerwünschte Entwicklung zu vermeiden. Ganz allgemein kann der Begriff mit „vorausschauende Problemvermeidung“ übersetzt werden (nach Kirch/Badura 2005).

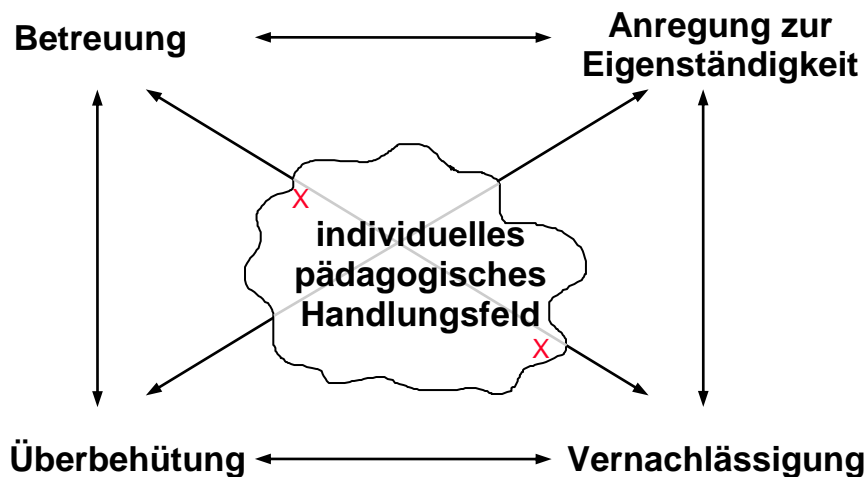
Eben diesem interaktiven Prozess muss fachlich fundiert hinreichend Beachtung („Analyse“) geschenkt und genau auch daran gearbeitet („zielgerichtetes professionelles Handeln“) werden.

Interaktion, Beratung und Kooperation in einem präventiven Handlungsfeld bedarf der planvollen Vorbereitung (und Ausbildung) aller an diesem Prozess beteiligten Professionellen.



Darin eingebunden hat Kooperation verschiedene Ebenen (hier dargestellt nach Spies, A./Pötter, N., 2011, 32.). Zum Verständnis dieser Ebenen kann auch ein Blick ins Englische und die dortige gewisse Bedeutungsdivergenz zwischen den Worten „Cooperation“ (im Schaubild, Niveau 1 & 2) und „Collaboration“ (Niveau 3 & 4) nützen.

Fazit: Pädagogisches Handeln findet immer statt im Spannungsfeld von



Dieses erlebte Spannungsverhältnis erfordert Konsequenzen für die Professionalisierung allgemein und speziell in kooperativen Settings wie mobilen Diensten/BuS.

Die eingangs erhobenen, selbstverständlich erscheinenden Forderungen nach einer klaren Konzeptualisierung eines jeden Mobilen Dienstes bzw. BuS, die vorab mit allen Beteiligten erarbeitet und fixiert wurde und nach einer vorhergehenden Fortbildung, zumindest für alle in diesen Diensten eingebundenen SonderpädagogInnen, zu den in der mobilen Arbeit notwendigen Formen der Interaktion, Kooperation und Prävention, sind bis heute leider immer noch relativ selten umgesetzt.

2. Zur Qualität der gemeldeten Probleme oder Gendergerechtigkeit in der mobilen Arbeit?

Als eine Quelle zur Analyse der pädagogischen Problemlagen an den Grundschulen und der zu entwickelnden Perspektiven konnten 153 Meldebögen mit 784 benannten Problemen, mit denen die Grundschülerinnen und Schüler für das Projekt MESEO an den drei Förderzentren schriftlich gemeldet wurden, herangezogen und systematisch ausgewertet werden.

Meldebögen	N =	153	davon N = 33 = 21,6% Mädchen (w), davon:
Standort 1 (E.)	N =	70	davon w = 12 = 17,1%
Standort 2 (G.)	N =	64	davon w = 15 = 23,4%
Standort 3 (L.)	N =	19	davon w = 6 = 31,6%

Die Auswertung dieser Meldebögen erfolgte unter verschiedenen Blickwinkeln. (Wobei grundsätzlich anzumerken ist, dass die geringe Anzahl der Bögen aus L. für diesen Einzugsbereich kaum verlässliche Rückschlüsse ermöglicht.)

Die Gesamtauswertung zeigte sehr uneinheitliche Angaben bzw. es ergab sich eine breite Streuung unter den angegebenen Gründen für eine Meldung im Rahmen des MESEO-Projektes, insgesamt konnten die 784 angegebenen Gründe zu 28 verschiedenen Kategorien bzw. sechs Oberkategorien zusammengefasst werden:

- Aggressive Verhaltensweisen (verbal bzw. fremd-/ selbstverletzend)
- Disziplinprobleme (Probleme mit den schulischen Normen)
- Beeinträchtigungen im Lernen
- Emotionale Beeinträchtigungen (z. B. Ängste)
- Körperliche/ somatische Beeinträchtigungen (z. B. Einnässen)
- Sonstiges (unspezifisches)

Unter den 28 Teilkategorien wurden Konflikte mit Mitschülern (N= 72), Aufmerksamkeitsstörungen (N= 71), unzureichende soziale Integration im Klassenverband (63), Unterrichtsstörungen (60) und Regelverstöße (53) von den Grundschullehrerinnen am häufigsten genannt. Während selbstverletzendes Verhalten (4), Einnässen (3) und Rauchen (2) am seltensten genannt wurden.

Bei einer Zuordnung der Nennungen zu den sechs Oberkategorien stehen Disziplinprobleme (115), aggressives Verhalten (96) und Beeinträchtigungen im Lernen (90) im Vordergrund.

Insgesamt wurden in 153 Meldebögen 784 Teilprobleme angesprochen, was durchschnittlich 5,1 Probleme pro Kind (bei einer hohen Streuung zwischen 1 – 10) bedeuten würde. Zwischen den Standorten ließen sich spezifische Unterschiede feststellen.

Orientiert an den sechs Oberkategorien wurden im Standort G. (Ø 3,3) und Standort L. (Ø 2,7) mehr „Problembereiche“ pro gemeldeten Kind benannt als im Standort E. (Ø 1,7).

Im Standort G. wurden weniger Probleme im Bereich „Aggressive Verhaltensweisen“ genannt als in E. und L., während in G. deutlich mehr Probleme in den Bereichen „Soziale Integration“ und „Aufmerksamkeit“ auftraten.

Diese Unterschiede sollten aber nicht überinterpretiert werden, sondern als Hinweis darauf dienen, dass die jeweiligen Blickwinkel der beteiligten Grundschullehrer/innen unterschiedlich zu sein scheinen, da sich diese Unterschiede, insbesondere in Bezug auf die

Faktoren „soziale Integration“ und „Aufmerksamkeit“, fachlich nicht durch Stadt – Land Unterschiede erklären lassen.

Auffällig ist allerdings die deutliche Ungleichverteilung der Meldungen auf Jungen und Mädchen. Während in Niedersachsen 52,1% aller Grundschul Kinder Mädchen (Jungen 47,9%) sind, ergibt die Geschlechterverteilung der von den Grundschulen gemeldeten Kinder ein ganz anderes Bild: 81,1% in E., 76,6% in G. und 68,4% in L. sind Jungen.

Dabei sind aber auch folgende Vergleichszahlen zu betrachten: Der Anteil der Jungen an den Förderschülern beträgt landesweit 63,8% (Mädchen 36,2%) und in den Förderschulen ES 91,2% (entsprechend der Zahlen des Statistischen Landesamtes Niedersachsen für 2007).

Somit ist die Ungleichverteilung der gemeldeten Kinder im Projekt einerseits gut erklärbar, andererseits ist aus fachlicher Sicht dringend anzuraten, dass die Sensibilität der Lehrerinnen für die internalisierten Beeinträchtigungen („Störungen“) im Verhalten, die bei Mädchen deutlich häufiger auftreten, aber im Projekt kaum benannt wurden, durch Fortbildungen geschärft werden muss.

Auf eine überzufällig häufige Meldung von Kindern aus nicht deutscher Herkunftsfamilie ließen die aus dem Projekt vorliegenden Daten keinen Rückschluss zu. Landesweit sind statistisch 6,7% aller Schüler bzw. 14,3% aller Förderschüler sog. „Ausländer“. Diese Anteile werden im Projekt nicht erreicht.

Sozio-ökonomische Hintergründe ließen sich ebenfalls nicht als schlüssiger Indikator für eine überzufällig häufige Meldung der Kinder belegen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nach Analyse der vorliegenden Meldebögen Jungen mit Disziplinproblemen die häufigsten Auslöser für eine Meldung waren.

Eventuell hinter diesem Etikett „Disziplinprobleme“ liegende Beeinträchtigungen im Lernen und/oder Verhalten können aber durch einzelne Hinweise in den zahlreichen anderen Daten vermutet werden, da in einem solchen präventiv ausgerichteten Projekt nachvollziehbar zuerst die Störungen im Unterrichtsverlauf gemeldet werden. Dies wäre erst dann zu kritisieren, wenn es im weiteren Verlauf des Projektes nicht zu einer Weiterentwicklung der Problemsicht in Richtung auf Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung im engeren Sinne kommen würde.

3. Resümee der ersten Ergebnisse aus regionalen Projekten zu mobilen Diensten

Bei der Begleitung und Evaluation Mobiler Dienste im Schwerpunkt ES (wie z. B. das Modellprojekt MESEO) ergaben sich bestimmte Ergebnismuster, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

- Die Klarheit der Aufgaben der beteiligten Partner (SonderpädagogIn – GrundschullehrerIn) war nicht hinreichend gegeben, insbesondere in Bezug auf die gemeinsame Verantwortung für die Fördermaßnahme bzw. die Konzept widrige Absonderung des zu fördernden Kindes aus dem Klassenverband.
- Erkennbare Anlaufprobleme, die jede Form einer Veränderung mit sich bringt und auf die alle Beteiligten vorbereitet werden sollten, um unnötige Frustrationen zu vermeiden.
- Standorte (innerhalb eines Mobilen Dienstes/ BuS) entwickelten eigenständige Konzepte, die unterschiedliche Schwerpunkte in der Arbeit im Spannungsfeld zwischen direkter Arbeit mit dem Kind (auch außerhalb des Klassenraums) und klar systemisch orientierter Beratung der KollegInnen legen.
- Das eingesetzte Personal in den Projekten ist als weitestgehend fachkundig/ qualifiziert einzuschätzen.
- Hauptkritikpunkt bzw. Wunsch waren die (insbesondere aus der Sicht der GrundschullehrerInnen) unzureichenden quantitativen Rahmenbedingungen (wie unzureichende Stundenversorgung für Projekte wie MESEO, MoDiEDel etc.)
- Deutliche qualitative Unterschiede zeigten sich bei der Differenziertheit/ fachlichen Präzision der Antworten/Einschätzungen der GrundschullehrerInnen vs. FörderschullehrerInnen/ SozialpädagogInnen bei gleichzeitig hoher Übereinstimmung in der Tendenz der inhaltlichen Aussagen.
- Die Antworttendenzen sind in nahezu allen Fragen/Antworten zwar mehr oder minder standortbezogen unterschiedlich, aber die Meldungen auf Beratungsbedarf in der Klasse bzw. Diagnose-/Förderbedarf von Kindern bezogen sich in der deutlichen Mehrzahl auf „Disziplinprobleme“ bzw. „aggressives Verhalten“ von Jungen.
- Sogenannte "stille", internalisierte Störungen wurden kaum genannt.
- Jungen werden überzufällig häufig gemeldet, so dass sich das klassische Dilemma der Arbeit im Förderschwerpunkt Beeinträchtigungen im Verhalten, der Dominanz

männlich ausagierenden Verhaltens, sich auch in den sich ausdrücklich präventiv verstehenden Mobilen Diensten fortsetzt.

- Den eher systemisch arbeitenden Teams (BuS) gegenüber wurde mehr Kritik der GrundschullehrerInnen geäußert als in Bezug auf die direkt kindbezogene Arbeit, insbesondere wenn diese Arbeit getrennt von der Klasse durchgeführt wurde.
- "Feste" Kooperationspartner/innen wurden von den GrundschullehrerInnen deutlicher positiver eingeschätzt als fallbezogen arbeitende und somit „wechselnde“ Teams.
- Projekte fungieren teilweise auch als "Türöffner" zu den Familien mit Hilfebedarf.
- Die wichtige Rolle der SozialpädagogInnen in den mobilen Diensten wird besonders positiv eingeschätzt (insbesondere ihre Rolle als „Türöffner“).
- Die durch das Projektpersonal geleistete „Elternarbeit“ wird als wichtig angesehen, ebenfalls die damit verbundene Netzwerkarbeit (zu anderen Einrichtungen bzw. dem Jugendamt).
- Ein mobiler Dienst (bzw. BuS) kann aus der Familie entstehende (Verhaltens-) Probleme höchstens mildern aber keinesfalls lösen (= Überforderung mobiler Dienste).
- Projekte entschärfen häufig die als störend empfundenen Probleme und verhindern somit ein sich Aufschaukeln bzw. eine Verfestigung der Probleme. Eine Leistung, die in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden darf.
- Meldungen der Grundschulen auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (allgemein) bzw. des Förderbedarf L bzw. ES zeigen folgende Tendenz: Meldungen zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarf sind stagnierend; der Anteil des Förderbedarfs ES aber ansteigend. Der Anteil der Kinder in Projekten (Mobile Dienste/ BuS) ist zwar ansteigend, da der notwendige Förderbedarf eher erkannt wird, aber im Ergebnis verbleiben mehr Kinder in der Grundschule.
- Die erhobenen Daten lassen keinen Zusammenhang zwischen einer überzufällig hohen Quote der Meldungen zu den mobilen Diensten und einer ungünstigen sozio-ökonomischen Lage der Familie erkennen.
- Die erhobenen Daten lassen keinen Zusammenhang zwischen einer überzufällig hohen Quote der Meldungen zu den mobilen Diensten und einem direkten Migrationshintergrund erkennen.

- Die Bedeutung der Schulleitung als stabilisierender Faktor für mobile Dienste und die Bedeutung der gezielten Vorbereitung der Mitwirkenden und ihre Kontinuität sollte nicht unterschätzt werden.
- Die mit der Einrichtung von Wissenschaftlichen Begleitungen geweckten Erwartungen der Lehrkräfte wurden durch die festgelegten Aufgaben einer Wissenschaftlichen „Begleitung“ nicht erfüllt. Gewünscht war/wird eine wissenschaftliche „Beratung“ und fachliche Weiterbildung.

Diese Ergebnisse sollten nun einerseits bei der Konzeptualisierung neuer Mobiler Dienste/BuS Berücksichtigung finden und andererseits sollte, soweit als eben möglich, jedes Projekt (MoDi oder BuS) fachlich begleitet und evaluiert werden.

4. Zentrale Thesen: Chancen und Grenzen mobiler Arbeit

Bilanzierend lassen sich folgende Thesen aufstellen:

- Eine noch klarere Vorbereitung und Projekteinstimmung der Grundschullehrer- und SonderpädagogInnen ist notwendig.
- Eine vorherige und projektbegleitende Fortbildung der Sonderpädagog-Innen (insbesondere in Bezug auf sonderpädagogische Diagnostik, Fallverstehen, Gesprächsführung, personenzentrierte Beratung) könnte den Erfolg der Projekte noch erhöhen.
- Eine vorherige und projektbegleitende Fortbildung der GrundschullehrerInnen (insbesondere in Bezug auf Situationsanalysen, Beratung, kindliche Entwicklung/ Lebenswelt heute, Lehrer-Schüler-Interaktion, Diagnostik) könnte den Erfolg noch erhöhen.
- Die konzeptionell abgesicherte Mitarbeit von SozialpädagogInnen erhöht die Wirksamkeit von Projekten (insbesondere in Bezug auf „Erziehungshilfe“, „Elternarbeit“).
- Zudem ist eine Vernetzung mit den Jugendämtern, am besten per Vertrag, notwendig. Und diese wäre dann konkret verfahrensmäßig auszugestalten (Netzwerkbildung!).

Literatur

- Kirch, W. / Badura, B. (Hrsg.) (2005). Prävention: Ausgewählte Beiträge des Nationalen Präventionskongresses Dresden 2005. Berlin
- Klattenhoff, K./ Wittrock, M./ Jacobs, G. (2009). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches MESEO. Oldenburg
- Spies, A./ Pötter, N. (2011). Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in die Schulsozialarbeit. Wiesbaden.
- Spies, A./ Chamakalayil, L./ Wittrock, M./ Ricking, H. (2011). Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung der „Delmenhorster Präventionsbausteine“. Oldenburg
- Wittrock, M. (2009). Kommunikation – Kooperation – Inklusion. Forum 7 : Regionale Förderkonzepte. Bildungskongress Hannover 29.08.2009. (Vortrag, Präsentation)