

UNTERRICHTSENTWICKLUNG



Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen

Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung

Folgende Handreichungen sind bereits erschienen:

Teil 1: Diagnostik – Überprüfung grundlegender Kompetenzen in den Bereichen Wahrnehmung und Motorik am Schulbeginn

Teil 2: Förderplanung

Teil 3: Temporäre Lerngruppen in der Schulanfangsphase

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-200

Fax: 03378 209-232

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren:

Fachmultiplikatorinnen/ Fachmultiplikatoren „Emotional-soziale Entwicklung“ und koordinierende Ambulanzlehrkräfte (Moderation: Martin Harten)

Redaktion:

Tanja Hülscher, Peter-Jordan-Schule, Charlottenburg-Wilmersdorf

Ansprechpartnerin:

Christiane Winter-Witschurke, Referentin Sonderpädagogische Förderung, LISUM

E-Mail: christiane.winter-witschurke@lisum.berlin-brandenburg.de

Layout:

Christa Penserot

Foto: SenBWF

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Mai 2008

ISBN 978-3-9810733-6-2

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
Einleitung.....	7
1 Was bedeutet Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung?	9
2 Welche Bedingungen sind in der Schule förderlich für den Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen?	11
3 Wie kann man im Schulalltag mit verhaltensschwierigen Kindern gezielt arbeiten?	14
4 Welche besonderen Entwicklungsverläufe können mit dem Verhalten des Kindes in Zusammenhang stehen?	26
5 Wie gestaltet man hilfreiche Beratungsprozesse?.....	33
6 Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung festgestellt?.....	36
7 Wo finde ich Unterstützung und Ansprechpartner?	37

Vorwort

Vermutlich hat noch keine Lehrergeneration so intensiv an dem Verständnis ihrer Rolle als Lehrkraft gearbeitet wie die heutige.

Das gilt für die Lehrkräfte in allen Schulstufen und Schularten gleichermaßen und hat mit den grundlegenden Neuerungen, von denen Schule derzeit bestimmt wird, zu tun. Die Erwartungen der Gesellschaft haben sich gewandelt, Kindheit hat sich verändert, unser Verständnis von Lernen ist weiterentwickelt – um nur drei Aspekte zu nennen.

Das Berliner Schulgesetz des Jahres 2004 greift die Entwicklungen auf, indem es z. B. im § 4 festlegt, dass jede Schule dafür Verantwortung trägt, „dass die Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Lernausgangslagen, an ihrer Schule das Ziel der jeweiligen Schulart oder des jeweiligen Bildungsganges erreichen.“ Dabei wird dem gemeinsamen Unterricht, der gemeinsamen Erziehung sowie dem gemeinsamen Lernen der Schülerinnen und Schüler Priorität gegeben. D. h. Schule hat den Auftrag, auftretenden Lernproblemen aller Kinder und Jugendlichen mit Maßnahmen der Prävention, der rechtzeitigen und zusätzlichen Förderung zu begegnen.

Die vorliegende Handreichung richtet sich an die Kolleginnen und Kollegen, die – gleich in welcher Einrichtung – Schülerinnen und Schüler unterrichten, die zusätzliche Unterstützung im Bereich ihrer emotional-sozialen Entwicklung benötigen.

Ich bin sicher, (fast) jede Lehrkraft kommt irgendwann einmal im schulischen Alltag an die Stelle, an der sie sich fragt, wie Kindern oder Jugendlichen zu begegnen ist, deren Verhalten Besonderheiten oder gar dauerhaft Besonderheiten aufweist.

In den letzten Jahren hat die Zahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule zugenommen; Kinder mit dem Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung sind durchweg – sofern kein weiterer Förderbedarf vorliegt – in dieser Schulform.

In keinem Feld erzieherischen und unterrichtenden Handelns gerät das eigene Verhalten der Lehrkraft, die Interaktion zwischen Kind und Lehrkraft so in den Blick wie im Umgang mit Kindern, die wir uns angewöhnt haben „auffällig“ zu nennen. Auffällig – wodurch? Für wen? Die Fachwelt ist abgerückt von personenbezogenen Erklärungsmodellen für menschliches Verhalten, die die Gründe für ein Verhalten zeigen. Immer stärker haben systemische Sichtweisen sich durchgesetzt, die unser Augenmerk auf den Kontext und das ihm innewohnende Regelwerk einer Beziehung lenkt.

Es ist viel Spezialwissen aber auch Erfahrung notwendig, um mit der hier angesprochenen Schülergruppe so umzugehen, dass für sie selbst und die Klasse, in der sie lernen, positive Entwicklungen entstehen. Immer stehen dabei das Verhalten, die Kommunikationsregeln, die Fähigkeit zum Dialog und zu Empathie auch der Lehrerin, des Lehrers auf dem Prüfstand. Es ist zugleich die Frage nach dem Selbstverständnis der eigenen Profession und der darin gelebten Rolle als Lehrerin und Lehrer. Dazu gehört, das eigene

Handeln in Bezug auf die Kontexte, in dem die Interaktion mit dem Gegenüber geschieht, reflektieren zu können.

Ich danke den Autorinnen und Autoren für ihr Engagement und ihre Arbeit und wünsche den Nutzerinnen und Nutzern Erfolg bei der Anpassung der in der Handreichung gemachten Anregungen auf ihre Praxis.

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung

Einleitung

Wie ist die Handreichung entstanden?

Die vorliegende Handreichung ist ein Ergebnis des intensiven kollegialen Verständigungsprozesses im überregionalen Berliner Fachtreffen der Ambulanzlehrkräfte für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“. Dieses Fachtreffen findet seit 1994 in der Regel monatlich statt und ist ein Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung der ambulanten Sonderpädagogik. In der Regel nehmen daran ein bis zwei Ambulanzlehrkräfte für diesen Förderschwerpunkt aus jeder Berliner Region teil, von denen darüber hinaus viele – teilweise seit mehreren Jahren – ebenfalls als Multiplikatorin oder Multiplikator oder in den Regionen tätig sind. Die wesentlichen Inhaltsbereiche des Treffens sind: Fachlicher Austausch, gemeinsame Fortbildung und kollegiale Intervention. Seit Beginn des Schuljahres 2007/2008 findet das Fachtreffen als „LISUM-Fachkonferenz der Ambulanzlehrkräfte und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren (Emotional-soziale Entwicklung)“ statt.

Was kann ich in der Handreichung finden?

Die Handreichung versammelt wesentliche Grundlagen und Erfahrungen der Sonderpädagogik des Förderschwerpunktes „Emotionale und soziale Entwicklung“, sie gibt Hinweise auf erprobte und bewährte Handlungsstrategien im Umgang mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen. Als praxisorientiertes Kompendium beansprucht die Handreichung keine Vollständigkeit, sie ist die Momentaufnahme eines Arbeitsprozesses und wird erst durch die Anpassungen und Veränderungen der Nutzerinnen und Nutzer lebendig. Die Handreichung soll den Zugang zu der umfangreichen Fachliteratur und den vorliegenden Handbüchern erleichtern, sie ist als Ergänzung/Einstiegshilfe gedacht und kann ein sonderpädagogisches Studium nicht ersetzen.

An wen richtet sich die Handreichung?

Zielgruppe der vorliegenden Handreichung sind alle Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, die Unterstützung im Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schülern suchen und/oder sonderpädagogische Förderung durchführen, sowie alle Lehrerinnen und Lehrer der sonderpädagogischen Förderzentren, die in den allgemeinen Schulen – besonders auch in der Schulanfangsphase – beratend und unterstützend tätig sind.

Was ist der Orientierungsrahmen?

Für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ sind verschiedene theoretische Orientierungen als erkenntnis- und handlungsleitend anzutreffen. Innerhalb des Fachtreffens der Berliner Ambulanzlehrkräfte hat sich ein offener, bewusster Umgang mit den unterschiedlichen theoretischen Schulen und den darauf begründeten Verfahrensweisen als wertvoll und fruchtbar für die Bestimmung der jeweiligen persönlichen Standpunkte und Haltungen der Kolleginnen und Kollegen erwiesen. Es bleibt daher den Nutzerinnen und Nutzern der Handreichung überlassen, das für sie jeweils Passende und Handhabbare dem Material zu entnehmen, es für ihre Zwecke um-

zugestalten und zu ergänzen. Geeignete Foren für diese Arbeit sind die schulischen Teams, die Fach- und Regionalkonferenzen sowie spezielle Veranstaltungen der regionalen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer.

Dank

Der Dank für die geleistete Arbeit gilt den Ambulanzlehrerinnen und Ambulanzlehrern, die in unermüdlicher Kleinarbeit seit 2006 Texte erstellt, diskutiert, verändert, verworfen und neu gefasst haben. Der gemeinsame Verständigungsprozess war als Weg und Ziel gleichermaßen wertvoll und korrespondiert mit einer grundlegenden Erkenntnis unserer Arbeit: Eine, wenn nicht **die** Gelingensbedingung für die Förderung schwieriger Schülerinnen und Schüler ist das Erarbeiten eines gemeinsamen Fallverständnisses der beteiligten Helferinnen und Helfer.

1 Was bedeutet Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung?

Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ in der Beschlussfassung vom 10.03.2000 definiert die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Bereich als Kinder und Jugendliche „mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung [...], wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können.“

KMK-
Empfehlung

Im Berliner Schulrecht findet diese Definition ihre Konkretisierung in § 13 der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung vom 19. Januar 2005 (SopädVO):

Das Berliner
Schulrecht/
die SopädVO

„(1) Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die auf Grund von erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie des Erlebens und des Verhaltens ohne diese Förderung in der allgemeinen Schule nicht oder nicht hinreichend unterstützt werden können.

(2) Ziele der Förderung sind der Erwerb und die Festigung emotional-sozialer Kompetenzen, eine bestmögliche schulische und berufliche Eingliederung sowie die Befähigung zu einer individuell und sozial befriedigenden Lebensführung.“

Die Kultusministerkonferenz weist in ihrer Empfehlung darauf hin, dass es sich nicht nur um Schülerinnen und Schüler mit als Auffälligkeiten wahrgenommenen Handlungsweisen handelt, wie z. B. „Verstöße gegen die Regeln im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrerinnen und Lehrern, gegen Arbeitsanforderungen, gegen Normen der Klasse und der Schule“.

„Schülerinnen und Schüler können sich [...] auch ängstlich zurückziehen, sich abkapseln, in Passivität verharren oder allgemein gehemmt sein. Sie fühlen sich hilflos, haben kein Zutrauen zu sich und scheitern fast immer an Angeboten des selbstständigen Lernens.“

Nicht nur die
,auffälligen'
Kinder können
Förderbedarf
haben!

Da letztgenannte Schülerinnen und Schüler uns Pädagoginnen und Pädagogen im alltäglichen Unterricht am wenigsten auffallen, sich nicht beklagen und fast nie Hilfe oder Unterstützung einfordern, sollte auch ihnen unser ganz besonderes Augenmerk gelten.

Die Bedingungsfaktoren für das Entstehen eines besonderen Förderbedarfs im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sind vielschichtig. Wichtig ist jedoch zu verstehen, dass Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln „[...] nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen [sind], die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet. Pädagogische Interventionen sind deshalb in erster Linie auf die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung innerer Verhaltensmuster und zur individuellen Anpassung an äußere Rahmenbedingungen sowie auf

Vielschichtige
Bedingungs-
faktoren

den Erwerb und die Stärkung emotionaler und sozialer Fähigkeiten gerichtet.“ (KMK, 2000)

Ambulanz-
lehrkräfte
für den
Förder-
schwerpunkt
Em-soz.
Entwicklung
gibt es in
jedem Bezirk

„Erziehung im schulischen Rahmen verlangt ein ebenso planmäßiges, systematisches Vorgehen wie Kenntnisvermittlung.“¹ Schulische Förderung der emotional-sozialen Entwicklung sollte also ebenso wie in allen anderen Bereichen planvoll, zielgerichtet und frühzeitig stattfinden. Eine gute Unterstützung bei der Planung geeigneter Fördermaßnahmen können die in jeder Region tätigen Ambulanzlehrkräfte für den Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ sein. „Sie befassen sich insbesondere mit der Diagnostik von sonderpädagogischem Förderbedarf, begleiten beratend behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte, informieren über spezielle Fördermaßnahmen im Unterricht, unterstützen die wohnortnahe Integration in der allgemeinen Schule und leisten ambulante behinderungsspezifische Hilfen...“ (§ 4, Abs. 8, SoPädVO). Die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner kann Ihnen das für Ihren Einzugsbereich zuständige sonderpädagogische Förderzentrum benennen.

¹ Bergsson/Luckfiel: „Umgang mit schwierigen Kindern“, Berlin 1998, S. 28

2 Welche Bedingungen sind in der Schule förderlich für den Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen?

Wir alle wissen, dass der Lernerfolg in Bezug auf den Kompetenzerwerb im fachlichen Sinne davon abhängig ist, ob dem Kind die dafür notwendigen und anregenden Lernangebote gemacht werden. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, dem Kind Lernerfolge zu ermöglichen und es an inhaltliche Herausforderungen heranzuführen, das Kind bei der Bewältigung der Aufgaben zu unterstützen und seine Lernmotivation zu fördern.

Auch der Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen ist ein Lernprozess.² Mit Beginn der Schulzeit begegnen Kinder einer Vielzahl neuer Herausforderungen im sozialen Umgang, mit Erwachsenen und Gleichaltrigen. Aus unterschiedlichen Gründen haben manche Kinder bei Schuleintritt die dafür erforderlichen Kompetenzen noch nicht in altersentsprechendem Maße erworben. In der Schule gilt es also nun, die Lernumgebung so zu gestalten, dass das Kind die notwendigen Kompetenzen in diesem Bereich erfolgreich **erlernen** kann.

Angemessenes Verhalten kann erlernt werden!

Es ist davon auszugehen, dass Kinder, die noch gravierende Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen haben, bereits eine Vielzahl von „Fehlschlägen“ im sozialen Kontext erfahren mussten. Schwierige Situationen haben sie bisher mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu bewältigen versucht, ohne dabei erfolgreich zu sein. Es ist deshalb verständlich, dass es diesen Kindern an Selbstvertrauen und Selbstbewusstheit fehlt, auch wenn man häufig durch ihr offensives Auftreten das Gegenteil vermuten könnte.

Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen sozialer und emotionaler Kompetenzen ist gerade deshalb eine Lehrerhaltung, die geprägt ist durch Annahme, Wertschätzung, Transparenz und Zuverlässigkeit. Der Blick der Pädagoginnen und Pädagogen sollte sich auf positive Ansätze und Erfolge richten, die es zu verstärken und zu fördern gilt. „Schwierige Kinder“ haben häufig erlebt, dass mit der Ablehnung bestimmter unangemessener Verhaltensweisen eine Abwertung ihrer Person verbunden wurde. Nicht das Kind ist per se schlecht, sondern bestimmte Verhaltensweisen sind nicht angemessen und müssen verändert werden. Dass sich eine solche Veränderung lohnt, erleben Kinder dort, wo sie für das richtige Verhalten gelobt oder belohnt werden, wo sie in ihrer gesamten Persönlichkeit angenommen, ernst genommen und akzeptiert werden.

Wichtig: Die Lehrerhaltung!

Für die Lehrkraft bedeutet dies, sich auch über die eigenen Gefühle zum Kind klar zu sein und die notwendige Distanz zu wahren, um pädagogisch handlungsfähig zu bleiben. Mit regelverletzendem Verhalten „meint“ das Kind nicht automatisch die Lehrkraft oder die Mitschülerinnen bzw. Mitschüler. Für die Lehrkraft kann es dabei hilfreich sein, im Rahmen einer kollegialen Fallberatung³ im Team schwierige Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

² In den Rahmenlehrplänen der Berliner Schule findet dies im Ziel Kompetenzentwicklung (insbes. personale und soziale Kompetenz) seine Entsprechung

³ vgl. hierzu Kapitel 5

Strukturen im Schulalltag als Orientierungshilfe!	<p>Insbesondere am Schulanfang ist es für alle Kinder wichtig, dass es feste, wiederkehrende Strukturen im Alltag, in der Schule und im Klassenraum gibt.</p> <p>Unvorhersehbarkeit und fehlende Transparenz fördern Ängste und führen zu Orientierungsschwierigkeiten, die sich nicht selten in Konflikten äußern. Mit Hilfe klarer äußerer Strukturen gelingt es Kindern besser, innere Strukturen aufzubauen. So kann z. B. das Besprechen und Visualisieren der für den Schulvormittag geplanten Aktivitäten (durch Bildkarten an der Tafel) die zeitliche und eine klare Aufteilung des Klassenraumes in Funktionsbereiche die räumliche Orientierung erheblich erleichtern. Innerhalb bekannter und vertrauter Strukturen können Kinder schneller erfolgreich handeln und sich sicherer fühlen.</p>
Rituale schaffen Sicherheit	<p>Rituale (wie z. B. der Erzählkreis am Montag) unterstützen das Gefühl von Sicherheit und Vertrautheit und fördern zudem das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe („Das machen wir immer so!“).⁴</p>
Regeln: konkret und positiv!	<p>Darüber hinaus ist es notwendig, klare Regeln des Zusammenlebens für Kinder verständlich festzulegen und zu begründen, sowie die Konsequenzen von Regelverstößen im Vorfeld zu vereinbaren. Weiß das Kind, dass es sich bei einer Sanktion um die logische Konsequenz seines Verhaltens handelt, empfindet es diese weniger als Strafe und kann so lernen, die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Hat andererseits die Lehrkraft Klarheit darüber, was als Regelverstoß gilt und wie die zuvor vereinbarte Reaktion darauf sein soll, wird die Entscheidung von seinen eigenen Gefühlen losgelöst und es entsteht weniger persönliche Betroffenheit.</p> <p>Grundsätzlich sollten Regeln positiv formuliert sein und das erwartete Verhalten konkret beschreiben, damit die Kinder Handlungsalternativen entwickeln können (Was könnte ich stattdessen in der Situation tun, um das Gewünschte zu erreichen und wie mache ich das?).⁵</p> <p>Vereinbarungen innerhalb einer Klasse und Schule im Umgang mit Konflikten, eine von den Kindern als fair und konstruktiv erlebte ‚Streitkultur‘ schaffen Verhaltenssicherheit und erleichtern das Regellernen.⁶</p> <p>Neben einem entwicklungsfördernden Umfeld ist es wichtig zu hinterfragen, inwieweit das Verhalten des Kindes mit persönlichen Voraussetzungen im Zusammenhang stehen könnte, die ein erfolgreiches Lernen sozialer und emotionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten erschweren.</p>
Entwicklungsrisiken frühzeitig erkennen und ausschließen!	<p>Verhaltensauffälligkeiten können in engem Zusammenhang stehen mit Störungen oder Verzögerungen in der Entwicklung von Wahrnehmung und Motorik. Das Erheben der Lernausgangslage in diesem Bereich ermöglicht es, entsprechende Entwicklungsrisiken frühzeitig zu erkennen und eine gezielte Förderung, möglicherweise auch durch außerschulische Maßnahmen, einzuleiten.⁷</p> <p>Verhaltensauffälligkeiten können auftreten in Wechselwirkung mit Unter- oder Überforderung bezogen auf das Lern- und Leistungsvermögen der Kinder. Es ist verständlich, dass Kinder Strategien entwickeln, Anforderungen zu</p>

⁴ Eine umfangreiche Sammlung hierzu findet sich in Hüsten, Gisela u. a.: *Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag*, München 2000

⁵ vgl. hierzu: „Regeln über Regeln“ in Bergsson/Luckfiel: *„Umgang mit schwierigen Kindern“*, Berlin 1998, S.64

⁶ vgl. dazu in Kapitel 3 die Abschnitte zu Streitschlichter/Konfliktlotsen und TuT WAS

⁷ vgl. Handreichung „Diagnostik“

vermeiden, wenn sie nur Misserfolge erleben. Die Materialien „Lernausgangslage Berlin“ für Schulanfänger (LauBe) bieten hier hilfreiche Informationen darüber, ob das Kind über die notwendigen Voraussetzungen für das Lernen in den Bereichen Schriftsprache und Mathematik verfügt oder ob eine frühzeitige individuelle Förderung erforderlich ist.⁸

Für die gezielte Förderung und Förderplanung im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ist es notwendig, den momentanen Entwicklungsstand des Kindes möglichst genau zu beschreiben. Erfolgreiches Lernen kann nur stattfinden, wenn das ausgewählte Förderziel für das Kind nicht zu hoch angesetzt, also erreichbar ist. Diagnostische Hilfestellungen bieten hier z. B. der „Entwicklungstherapeutische Lernziel- Diagnosebogen“ (ELDIB)⁹, die „Diagnostischen Einschätzskalen“¹⁰ oder die Materialien zur psychosozialen Gesamtsituation aus den Ilea- Materialien des LISUM.¹¹

Förderung beginnt dort, wo das Kind steht!

Da sich möglicherweise bestimmte aus unserer Perspektive manchmal nicht angemessene Verhaltensweisen eines Kindes in seinem bisherigen Lebensumfeld als nützliche Strategien erwiesen haben, ist es hilfreich, sich über die häuslichen Erziehungsbedingungen zu informieren und die Eltern ebenso wie das Kind in die Planung und Umsetzung angestrebter Veränderungen mit einzubeziehen.

Von einer gezielten Förderung der emotionalen sozialen Kompetenzen im Unterricht¹² oder in temporären Lerngruppen¹³ profitieren letztlich alle Kinder. Ziele einer solchen Förderung sind z. B.:

Förderziele

- die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- die Verbesserung von Konzentration und Aufmerksamkeit¹⁴,
- die Steigerung des Selbstwertes und –vertrauens,
- die Verbesserung der Selbststeuerung im Umgang mit Gefühlen und Impulsen,
- die Verbesserung kommunikativer Kompetenz,
- die Steigerung der Frustrationstoleranz und
- die Erweiterung der Konfliktlösungsstrategien.

⁸ vgl. auch Handreichungen „Förderplanung“

⁹ zum ETEP- Konzept (Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik) siehe auch Kapitel 3

¹⁰ Barth, Karlheinz: „Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter“, Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel 2003

¹¹ Erhältlich unter <http://www.bildung-brandenburg.de/ilea.html>

¹² z. B.

- mit dem Curriculum Faustlos: Manfred Cierpka: „FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen“, Herder Verlag, www.faustlos.de (siehe auch Kap. 3)
- durch **Spiele**: Smith, Charles A.: „Hauen ist doof – 162 Spiele gegen Aggressionen in Kindergruppen“, Verlag an der Ruhr Portmann, Rosemarie: „Spiele zum Umgang mit Aggressionen“, Don Bosco Verlag
- durch **Geschichten**: Meyer-Glitzka, Erika: Therapeutische Geschichten (zu verschiedenen Schwerpunkten wie Trennung, Umgang mit Wut...) Iskopress Dörner, Karin/ Nebel, Christiane/ Redlich, Alexander: „Geschichten für gestresste Kinder“, Herder Verlag

¹³ z. B. Petermann, Franz/Koglin, Ute/Natzke, Heike: „**Verhaltenstraining für Schulanfänger**. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen“, Hogrefe-Verlag

Petermann, Franz/ Koglin, Ute/Natzke, Heike: „Auf Schatzsuche - Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden“. Das Arbeitsheft für Kinder zum „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ Hogrefe-Verlag(siehe auch. Kap. 3)

¹⁴ Ein spezielles **Training der Konzentration und Aufmerksamkeit** bietet z.B.: Krowatschek, Dieter: „Marburger Konzentrationstraining“, Borgmann Verlag/ www.krowatschek.de
Krowatschek/ Krowatschek/ Hengst: „Das ADS-Trainingsbuch Band 1: Methoden, Strategien und Materialien für den Einsatz in der Schule“, AOL-Verlag

3 Wie kann man im Schulalltag mit verhaltensschwierigen Kindern gezielt arbeiten?

Agieren
statt
reagieren!

Im Sinne einer Förderung von konstruktiven Verhaltensmustern ist es notwendig, den Fokus unseres pädagogischen Bemühens zu verschieben. Anstatt auf das unangemessene Verhalten eines Kindes zu *re-agieren*, sollte die Lehrkraft üben, in einer Art und Weise zu *agieren*, die es dem Kind ermöglicht, sich anders (angemessen) zu verhalten¹⁵. In Kapitel 2 wurde bereits darauf hingewiesen, wie sich ein hierfür förderliches Lernumfeld schaffen lässt. Darüber hinaus möchten wir Ihnen nun einige pädagogische Interventionen für den Schulalltag nahe bringen, die sich als nützlich erwiesen haben und die man durch Übung leicht in sein pädagogisches Handlungsrepertoire integrieren kann. Wichtig ist jedoch zu wissen, dass es sich hier nicht um allgemeinwirksame ‚Rezepte‘ oder Lösungen handelt: „Techniken des Lehrerverhaltens allein sind unwirksam! Eine bestimmte pädagogische Haltung gehört dazu, die die Technik erst wirksam macht. Erst aus solcher Haltung heraus können Sie kompetent entscheiden, was sie wann und wie bei welchem Kind einsetzen wollen.“¹⁶

Die Basis:

Eine wertschätzende und akzeptierende Haltung gegenüber dem Kind! Mit seinem Verhalten richtet sich das Kind nicht gegen mich als Lehrkraft. Vielmehr ist dieses Verhalten Ausdruck einer subjektiven (erlernten) Bewältigungsstrategie. Diese Sichtweise ermöglicht es Ihnen, im ‚Ernstfall‘ professionelle Distanz und so Ihre Handlungsfähigkeit zu bewahren.

Das Handwerkszeug:

Angemessenes Verhalten ist es wert, bemerkt zu werden!

Loben

Aus dem Alltag wissen wir, dass sich immer wiederholende Ermahnungen selten zu dauerhaftem Erfolg führen. Tatsächlich wissen Kinder auf der Verhaltensebene häufig genau, was sie ‚falsch‘ gemacht haben, aber nur selten, wenn sie etwas gut und richtig machen. Wenn wir wollen, dass das richtige Verhalten sich wiederholt, müssen wir es (glaubwürdig) loben. Achtung: Manche Kinder können direktes Lob nur schwer annehmen, z. B. weil es ihnen vor dem Hintergrund ihres negativen Selbstbildes als unehrlich erscheint. Gewöhnen Sie diese Kinder langsam daran, indem sie sie indirekt (z. B. im Gespräch mit einem zweiten Erwachsenen) lobend erwähnen, ihnen unauffällig ermutigende Zeichen/Signale geben oder ihr Verhalten zunächst nur spiegeln.

Ignorieren

Nicht jede Unterrichtsstörung verlangt sofort eine Intervention. Bewusstes Ignorieren, in der Annahme, dass sich die Störung umso schneller von selbst erledigt, je weniger Aufhebens man darum macht, kann verhindern, dass sich kleine Störungen zu großen Problemen auswachsen.

Achtung: Ignorieren Sie nur die Dinge, von denen Sie wissen, dass es Ihnen auch dauerhaft gelingt, Sie ‚auszublenden‘. Unterrichtsstörungen, die auf das

¹⁵ Einen guten Überblick zu der diesem Ansatz zugrunde liegenden pädagogischen Haltung bieten Bergsson/Luckfiel in ihrem Buch „Umgang mit schwierigen Kindern“, Berlin 1998

¹⁶ Bergsson/Luckfiel, S. 50

Erlangen Ihrer Aufmerksamkeit abzielen, können eskalieren. Hier sollte man z. B. mit Spiegeln oder Umlenken agieren.

Geben Sie dem Kind eine beschreibende (neutrale) Rückmeldung über die angemessenen Anteile seines Verhalten oder über seine Leistungen. Ein Spiegel-Satz enthält kein Lob! Damit signalisieren Sie dem Kind, dass es von Ihnen wahrgenommen wird. Gleichzeitig machen Sie ihm sein angemessenes Verhalten bewusst und die Schülerin oder der Schüler erlebt sich selbst als erfolgreich.¹⁷

Spiegeln

Anstatt eine Störung überhaupt erst entstehen zu lassen oder direkt auf eine beginnende Störung einzugehen, lenken Sie die Aufmerksamkeit der Schülerin oder des Schülers gezielt zurück auf die Aufgabe, indem Sie ermutigen, zusätzliche Hilfen anbieten oder die Anforderung derart umgestalten, dass sie nun problemlos mit Erfolg bewältigt werden kann (Umfangminderung, Zeitzugaben...).

Umlenken

Um an Regeln zu erinnern und Grenzen zu setzen, ist es sinnvoll, dem Kind frühzeitig eine Rückmeldung über sein Verhalten zu geben. Je stärker solch eine Rückmeldung ritualisiert ist, umso weniger müssen Sie darüber diskutieren. Zuvor vereinbarte Konsequenzen vermitteln die Sicherheit, dass damit ein Regelverstoß geahndet und nicht die gesamte Person abgelehnt wird. Solche Rückmeldungen können z. B. entsprechend einer zuvor festgelegten Eskalations-Leiter gegeben werden: 1. Handzeichen, 2. mündlicher Hinweis, 3. Reflektieren (Was tust du gerade? Wie heißt die Regel? Wofür entscheidest du dich?) 4. Konsequenz.

Vereinbarte Rückmeldungen geben

Eine zeitlich begrenzte Auszeit außerhalb des Klassenraumes¹⁸ oder an einem speziell dafür vereinbarten Ort innerhalb der Klasse kann das Eskalieren einer Situation verhindern. Damit es sich jedoch nicht um ein willkürliches Rauschmeißen' handelt, das die Schülerin oder der Schüler als Ablehnung seiner Person erlebt, sollte das Time-Out ritualisiert sein. Es muss transparent sein, welchen Zweck das Entfernen aus dem Klassenraum hat (sich beruhigen, Konzentration wiederherstellen). Sinnvoll ist es, ein Time-Out durch vorher vereinbarte ‚Vorwarnungen‘ anzukündigen. Dabei sind nichtsprachliche Zeichen (z. B. gelbe/ rote Karte) zu bevorzugen, da sie am wenigsten Emotionen transportieren und den Unterrichtsablauf kaum stören.

Time Out

Manche Probleme lassen sich nicht im Unterricht ‚nebenbei‘ lösen und es wird erforderlich sein, ihre Bearbeitung kurzzeitig zu verschieben. Kündigen Sie in diesem Fall dem Kind konkret an, wann Sie mit ihm über das Problem sprechen werden.

Konfliktgespräche: Beteiligen Sie das Kind an der Lösung!

Nehmen Sie sich Zeit! Helfen Sie dem Kind, selbstverantwortlich Ziele für Veränderungen zu entdecken und bestärken Sie es darin, Handlungsalternativen zu erproben¹⁹. Geben Sie dem Kind Gelegenheit, Fehler wieder gutzumachen.

Im Folgenden werden nun verschiedene pädagogische Curricula, Programme sowie in der Berliner Schule verankerte Angebote vorgestellt, die ebenso präventiv wie auch intervenierend wirken können. Die Mehrheit der hier vorgestell-

¹⁷ Übungen zum Spiegeln finden sich u.a. bei Bergsson/Luckfiel, S. 58ff.

¹⁸ um die Aufsicht des Schülers zu gewährleisten, sollten einsehbare Orte wie z.B. ein Tisch vor der Schulstation, vor dem Schulbüro oder gar in der Nachbarklasse dafür zuvor vereinbart werden.

¹⁹ Nützliche Hinweise zum Führen lösungsorientierter Gespräche finden sich in: Steiner,Th./Berg,I.K.: „Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern“, Heidelberg 2005

ten Ansätze lässt sich in Klassen oder Kleingruppen ohne zusätzliche Mittel verwirklichen, während es bei einzelnen Angeboten erforderlich ist, dass die Schule zusätzliche Ressourcen aufwendet (bei ETEP und beim Projekt „Übergang“ sind dies gebündelte Stunden, die den betroffenen Kindern im Rahmen sonderpädagogischer Förderung zur Verfügung stehen).

Das Augenmerk soll auch hier auf den Chancen der vorbeugenden Wirkung liegen, ohne dabei außer Acht zu lassen, wo bereits vermittelnd in einen Entwicklungsprozess eingetreten werden muss.

Die einzelnen Programme und pädagogischen Einrichtungen werden knapp mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten vorgestellt. Hierbei besteht in der Auflistung keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Ausschlaggebend für die Auswahl waren für uns die in der Praxis gemachten Erfahrungen bezüglich der Umsetzbarkeit und der nachhaltigen Wirkung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die besondere Unterstützung und Förderung in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung benötigen.

Schulstationen an Berliner Schulen²⁰

Schulstationen

Schulstationen haben ihren Ursprung in den Jahren 1992 – 1995, als im Bezirk Lichtenberg ein Modellversuch zur Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher in Kooperation von Schule und Jugendhilfe entstand. Schnell wurde deutlich, dass auch andere Kinder die Möglichkeiten eines Rückzugsraumes wahrnehmen wollten und von dem Angebot profitieren konnten.

Die derzeit existierenden Schulstationen werden in der Regel über das Land Berlin mit Hilfe Freier Träger finanziert. Sie sind zumeist an Grundschulen angeschlossen. Einige Schulen haben mit Unterstützung von Fördervereinen und anderen Sponsoren eigene, zeitlich befristete Stationen aufgebaut.

Die Betreuung erfolgt in der Regel ganztägig (Mo-Fr), meist in der Kernzeit von 8 bis 16 Uhr. Pro Schulstation arbeiten zwei Fachkräfte, überwiegend Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, im Team und in enger Kooperation mit den im Unterricht tätigen Lehrkräften und Erziehenden. Ziel der Arbeit in Schulstationen ist es:

- einen neutralen Ort für Schülerinnen und Schüler zu bieten, Rückzugsmöglichkeiten zu gewähren, Hilfe und Zuwendung zu geben in akuten Problemsituationen oder auch dann, wenn Ruhe und Entspannung gesucht werden,
- emotionale Unterstützung zu geben, Angst sowie Frustration und Aggression abzubauen und Konfliktlösungsverhalten zu vermitteln,
- wieder neue Motivation zur Teilnahme am Unterricht und zur Teilhabe am sozialen Leben in der Gruppe zu schaffen,
- zunehmend auch, präventive Angebote (z. B: Entspannung, Sozialtraining, Konfliktbewältigung) zu präsentieren.

²⁰ Grundlagen und weitere Literaturhinweise: Aufsatz von Norbert Lang, Schulstationen an Berliner Schulen (in: Zeitschrift Lernwelten 3/2001)

Projekt „Übergang“²¹

Theoretischer Ansatz:

Wie kann es den Lehrkräften gelingen, zu Schülerinnen und Schülern, die unter Bindungslosigkeit bei gleichzeitigem Kontakthunger leiden, Beziehungen herzustellen, die das Lernen im Unterricht ermöglichen?

Projekt
„Übergang“

Der Begriff Projekt „Übergang“ geht auf die Publikationen des amerikanischen Kinderpsychiaters D. W. Winnicott zurück. Er betrachtet den spielerischen Umgang und die Entwicklung von sogenannten Übergangsobjekten und Übergangsphänomenen als Vorläufer der Aneignung von Kunst, Kultur und Wissenschaft. Entlang dieser Theorie kann das Spielen als Voraussetzung schulischen Lernens angesehen werden, das immer eine kulturelle Anpassung beinhaltet (Becker 2001, 2008). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ stehen sich selbst aufgrund ihres emotionalen Entwicklungsstandes beim Lernen im Wege. Deshalb benötigen sie auch bei Unterrichtsthemen, die sie mit der Lehrkraft gemeinsam auswählen und erarbeiten, eine Pädagogin bzw. einen Pädagogen, der Hilfs-Ich-Funktionen übernimmt und die Schülerinnen und Schüler in der Organisation von Lern- und Arbeitsschritten so unterstützt, dass ihnen das Lernen irgendwann auch im Unterricht einer Regelklasse gelingt (Becker 2008). Dieses zu erlernen, ist das Ziel des Unterrichtes in der „Übergangsklasse“.

Das Projekt „Übergang“ wurde zunächst 1998 an der Werbellinsee-Grundschule in Schöneberg unter der Leitung von Frau U. Becker ins Leben gerufen. Das Projekt „Übergang“ umfasst fünf Module. Diese sind: 14 tg. Elternberatung oder 14 tg. Eltern-Lehrer-Kind-Gespräche, Integration in den Klassenverband, wöchentliche Beratung mit den Klassenlehrern, Kooperation zwischen Schule und Jugend, die temporäre Lerngruppe „Übergangsklasse“. Hier stellen wir nur das Modul „Übergangsklasse“ vor:

Organisation der temporären Lerngruppe „Übergangsklasse“:

In einer „Übergangsklasse“ lernen vier Kinder. Das für die Durchführung des Projektes benötigte Stundenvolumen beträgt sechs bis acht Stunden für die temporäre Lerngruppe „Übergangsklasse“, vier Stunden für die Integration, d. h. die Begleitung eines jeden Kindes für eine Stunde pro Woche in der Stammklasse sowie vier Stunden für die Beratung der Pädagoginnen und Pädagogen, der Eltern und die Kooperation zwischen Schule und Jugend.

²¹ Quellen:

Bannach, M.: Selbstbestimmtes Lernen. Schneider Verlag Hohengehren 2002.

Becker, U.: Trennung und Übergang. Tübingen 1995.

Becker, U.: „Zur Integration und sonderpädagogischen Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“, Zeitschrift für Heilpädagogik 1/2001, 13-21.

Becker, U.: Von den Stärken ausgehen. In: Hansen-Schäberg, I./ Schonig, B. Freinet-Pädagogik. Hohengehren 2002.

Becker, U.: ADHS – Wo bleibt das Kind? In: Ahrbeck, B.: Der Fall des schwierigen Kindes. Weinheim Beltz 2006a, 160-180.

Becker, U.: Innovative Organisationsstrukturen für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen am Schulanfang. In: BHP, 45.Jg., 2006b, 1, 68-78.

Becker, U.: Erste Evaluation im Projekt „Übergang“, ZFH, 58.Jg., 2007, 12. 497-501.

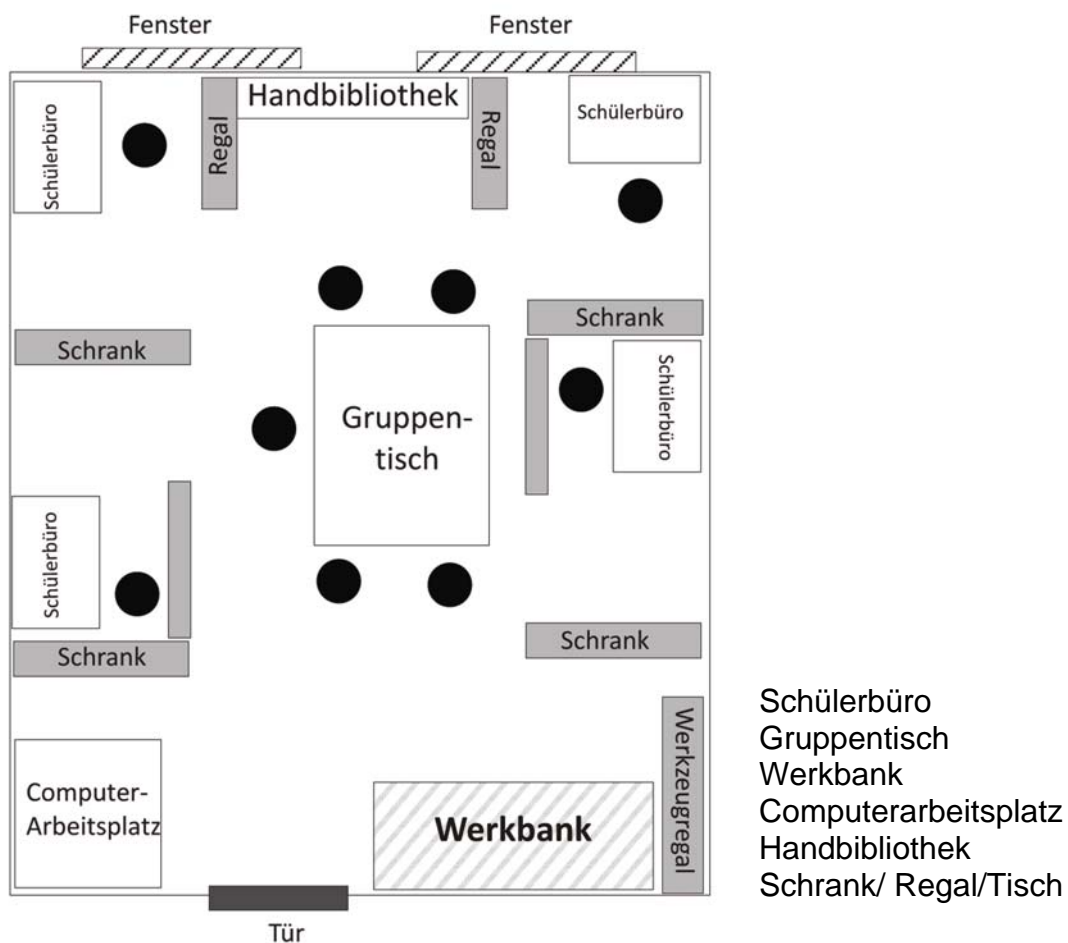
Becker, U. Lernzugänge – Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern, Wiesbaden: VS-Verlag 2008.

Der Unterricht in der „Übergangsklasse“ unterliegt einem strengen 90- Minuten- Rhythmus:

- 10 Minuten: basale Förderung mathematischer Kompetenzen (gemeinsam am Gruppentisch, praktisch handelnd)
- 10 Minuten: Konzentrationstraining/ Wahrnehmung (einzeln am Gruppentisch mit z. B. Marburger Konzentrationstraining)
- 30 Minuten: Wochenplan (einzeln im Schülerbüro, Inhalte der Wochenplanarbeit sind an denen der Stammklasse orientiert)
- 30 Minuten: Arbeit an „eigenen Themen“ (Bannach 2002), (einzeln im Schülerbüro, an der Werkbank, am Computer oder bei der Handbibliothek zu Themen die auf individuellem Interesse beruhen und sich als Präsentation vor der Stammklasse eignen)
- 10 Minuten: Psychomotorik/ Körperkontaktspiele

Die Einrichtung eines Übergangsklassenraumes:

Die besondere Einrichtung des Übergangsklassenraumes entspricht den speziellen Bedürfnissen des beschriebenen Unterrichtes. Wesentlich dabei ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler einen eigenen Arbeitsplatz: das Schülerbüro hat. Hier können sie bestimmen, wer dieses Büro betreten darf (Rückzugsmöglichkeit).



Die Stammklasse hat im Idealfall in der Zeit der Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler Wochenplanarbeit. Die Teilnahme an der „Übergangsklasse“ wird bei Fortschritten schrittweise reduziert, in der Regel innerhalb des zweiten Jahres. Dabei werden Versuche der Schülerin oder des Schülers, in die Stammklasse zurückzukehren, generell bestärkt und unterstützt. Nach Abschluss der Förderung in der „Übergangsklasse“ bleibt der Schülerbüroarbeitsplatz noch eine Weile erhalten, um die Rückkehr bei Rückfällen zu ermöglichen. Erst nach vollständiger Ablösung der Schülerin oder des Schülers vom Projekt „Übergang“ erfolgt eine Weitergabe des Arbeitsplatzes an ein neues Kind.

Kontakt:

U. Becker,
Werbelinsee-Grundschule, Schöneberg
(Tel: 030 75607153)
E-Mail: ubecker@rz.uni-potsdam.de

K. Witschaß
Strittmatter- Schule, Hellersdorf
(Tel. 030 9989232)

ETEP – Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik²²

„Das entwicklungspädagogische Curriculum stellt einen Rahmen bereit für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und verantwortungsvollen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Es ordnet dem aktuellen sozialen, emotionalen und verhaltensmäßigen Ist-Stand eines Kindes/Jugendlichen bestimmte Richtziele, Einzel- Lernziele, Strategien zur Verhaltenssteuerung, Materialien, Unterrichtsaktivitäten und Evaluationsverfahren zu. Darüber hinaus spezifiziert es jeweils bestimmte Rollenbeschreibungen für den Erwachsenen, wodurch dieser genauer auf die Entwicklungsbedürfnisse des Schülers eingehen kann.

ETEP
Entwicklungs-
therapie/
Entwicklungs-
pädagogik

Die Bandbreite des Curriculums umfasst die soziale, emotionale und verhaltensmäßige Entwicklung in Stufen von der Geburt bis zum Alter von 16 Jahren. Das Curriculum enthält vier Bereiche: *Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und (Vor-)Schulleistung*. Für jeden Bereich gibt es eine Liste von Einzel- Lernzielen, die der Abfolge von Fähigkeiten in den jeweiligen Entwicklungssequenzen folgen. Diese Sequenzen lassen sich als fünf voneinander abgegrenzte Stufen in der sozialen und emotionalen Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen beschreiben. Die fünf Stufen sind identisch mit den langfristigen Zielen des Förderprogramms für jeden Schüler und jede Schülerin.

Der *Entwicklungstherapeutische/ entwicklungspädagogische Lernziel-Diagnosebogen* (ELDiB) wird eingesetzt, um das Fähigkeitsprofil eines Kindes/ Jugendlichen im Verlauf der Entwicklungsstufen zu beschreiben. Darüber hinaus definiert er die Ziele für den Individuellen Erziehungsplan (IEP) und wird verwendet, um den Fortschritt des Kindes/ Jugendlichen zu überprüfen. Der *Entwicklungstherapeutische/ entwicklungspädagogische Diagno-*

²² Literatur:

- Marita Bergsson/Heide Luckfiel: „Umgang mit schwierigen Kindern“, Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): „Kinder fordern uns heraus“, München 2005
- „Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik - Curriculum für pädagogische Fachkräfte“, zu bestellen über info@etep.org
- ELDiB - Entwicklungstherapeutischer/entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnose-Bogen, Bestelladresse: Förderverein der Jakob-Muth-Schule e. V. , Am Bögelsknappen 7, 45219 Essen, foerdervereinjm@gmx.de

sebogen für Lehrerkompetenzen (EDiLK) liefert ein Einschätzungsverfahren für die Professionalität des Pädagogen bei der Anwendung der empfohlenen Verfahren. Zur Beurteilung der Qualität von administrativer Unterstützung, die zur Sicherung eines entsprechenden Umsetzungsniveaus von Lehrkräften im Unterricht notwendig ist, existiert eine administrative Checkliste.

Entwicklungstherapeutischer/Entwicklungspädagogischer Unterricht spezifiziert Unterrichtsaktivitäten, Rahmenbedingungen und Interventionsstrategien, die an der kindlichen/jugendlichen Entwicklung ausgerichtet sind, und zwar mit den jeweiligen Adaptionen für Kinder im Vorschulalter, im Grundschulalter, in der Orientierungsstufe und der Sek. I. Es werden notwendige Strategien und Rollen beschrieben, die der Pädagoge braucht, um Kinder und Jugendliche auf verschiedenen Entwicklungsstufen dabei zu unterstützen, sozial- emotionale Kompetenzen und verantwortliches Verhalten zu erwerben.²³

Fortbildungen in Berlin:

- für Grundschulen und Förderzentren „Lernen“, seit 2002
- für Haupt- und Gesamtschulen sowie Förderzentren (zielgleich), seit 2006
- für Förderzentren „Geistige Entwicklung“, seit 2007

Alle ein bis zwei Jahre werden neue Fortbildungsdurchgänge ausgeschrieben; die Fortbildung umfasst neben ca. 60 Fortbildungsstunden einen Studententag, ein Schulseminar sowie Hospitationen; sie schließt mit einem Zertifikat ab.

Kontakt:

Ursula Jack
SenBWF I A 1.2.,
Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin
Tel. : 030 9026 – 5329
Fax : 030 9026 – 6515
E-Mail: ursula.jack@senbwf.berlin.de

Rothenburg-Grundschule
Rothenburgstr. 18, 12165 Berlin
Tel. : 030 90299 – 2314
Fax: 030 90299 – 2367
E-Mail: sekretariat@rothenburg-
grundschule.de

Faustlos

Faustlos Bei FAUSTLOS handelt es sich um ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern der Jahrgangsstufen 1-3. Es basiert auf dem Programm *Second Step*, das in Amerika seit vielen Jahren erfolgreich angewendet wird. FAUSTLOS wird von Lehrkräften im Rahmen ihres Unterrichts durchgeführt. Empfohlen wird eine Lektion von 45 Minuten pro Woche. Das Curriculum zeichnet sich durch seine gute didaktische Aufbereitung in altersspezifische Lektionen aus. Die drei Einheiten zu den Themen **Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut** bauen aufeinander auf und müssen in der vorgegebenen Reihenfolge durchgeführt werden. Die Vermittlung der insgesamt 51 Lektionen erfolgt anhand von Fotofolien, die Kinder in verschiedenen sozialen Situationen zeigen.

²³ zitiert nach: Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik – Allgemeine Information, Institut Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik e.V. (ETEP Europe), Düsseldorf, 2001

FAUSTLOS verstärkt die erzielten Verhaltensänderungen durch seine kontinuierliche Anwendung und die Betonung des Transfers in den Alltag. Es bezieht die Eltern mit ein, so dass diese die neu gelernten Fähigkeiten auch zu Hause unterstützen können.

Die für den Unterricht benötigten Materialien umfassen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und 51 Fotofolien. Die Materialien sind allerdings ausschließlich in Verbindung mit der Teilnahme an einer Fortbildung des Heidelberger Präventionszentrums erhältlich. Das Programm gibt es auch schon für den Kindergarten.²⁴

Verhaltenstraining für Schulanfänger²⁵

Auf Schatzsuche – Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden

Das Verhaltenstraining ist ein systematisch aufgebautes **Gruppentraining** für Schülerinnen und Schüler am Schulanfang.

In 26 einstündigen Trainingssitzungen werden die Kinder zu einer „Schatzsuche“ angeleitet, in deren Verlauf sie auf spielerische Weise **Aufmerksamkeit, Problemlösefähigkeit, Konfliktmanagement, Regelverhalten, Erkennen von Gefühlen, Selbstkontrolle, Bedürfnisaufschub und pro-soziales Verhalten** lernen. Dabei werden Methoden wie z. B. Rollenspiele, Singen, Entspannungs- und Konzentrationsspiele, Feedback, Lob und Unterstützung eingesetzt.

Die Schülerinnen und Schüler werden auf ihrer gemeinsamen „Schatzsuche“ begleitet und unterstützt von dem Chamäleon „Ferdí“. Bei ihrer abenteuerlichen Suche nach dem Schatz begegnen die Kinder Phantasiefiguren, wie etwa der Baumfee, den Gespenstern Balthasar, Mortimer und Caesar und einem Drachen. Zusätzlich werden sie im Rahmen von kurzen Comicszenen mit Gleichaltrigen konfrontiert, die soziale Problemsituationen zu bewältigen haben.

Es gibt ein Trainingshandbuch für Lehrerinnen und Lehrer und ein Arbeitsheft für die Kinder.

Verhaltens-
training für
Schulanfänger
von Peter-
mann u.a.

²⁴ Handbuch: Manfred Cierpka: „FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen“, Herder Verlag, Material: Hofgreffe www.testzentrale.de (Kosten: z. Zt. 498 €), Informationen des Heidelberger Präventionszentrums: www.f Faustlos.de

²⁵ Petermann, Franz/ Koglin, Ute/Natzke, Heike: „Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen“, Hofgreffe-Verlag
Petermann, Franz/ Koglin, Ute/Natzke, Heike: „Auf Schatzsuche - Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden“. Das Arbeitsheft für Kinder zum »Verhaltenstraining für Schulanfänger« Hofgreffe-Verlag

Ich schaffs !²⁶

15- Schritte-Programm für Eltern, Erziehende und Therapeuten

Ben Furman
„Ich schaffs“

„Ich schaffs!“ ist ein psychologisches Modell, welches in den 90er Jahren in Finnland in einem Team von Sonderschullehrkräften, Psychologen und Psychiatern entwickelt und von Ben Furman veröffentlicht wurde.

Das Programm basiert auf dem **lösungsorientierten** Ansatz, dass Probleme in den meisten Fällen als das Fehlen einer Fähigkeit gesehen werden können, die erlernbar ist oder sich verbessern lässt.

Hinter ‚Ich schaffs!‘ steckt ein klares und **gut nachvollziehbares Programm** von 15 aufeinander folgenden Schritten. Es hilft Fähigkeiten zu erlernen, Probleme zu bewältigen und schwieriges Verhalten los zu werden. Ziel für die Kinder ist es, allein oder in Gruppen mit Hilfe ihrer Betreuerinnen und Betreuer neue Fähigkeiten zu erlernen.

Die **Eltern** werden dazu eingeladen, aktive Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Programms und des Lernprozesses zu werden. Sie suchen gemeinsam mit ihren Kindern die zu erlernende Fähigkeit aus.

TuT WAS! - Schulanfänger lotsen durch Konflikte !



TuT WAS !

Trennen und Trösten

Wahrnehmung, **A**chtsamkeit, **S**elbstbewusstsein !

Trennen
und Trösten:
TuT WAS!

Erkenntnisse der Neurowissenschaften zum frühkindlichen Lernen legen nahe, soziale Handlungsmuster vom Schulbeginn an systematisch zu trainieren. Das TuT WAS! Konzept fördert eine Kultur des Respekts und der Anerkennung. Es dient der Gewaltprävention und der Partizipation.

Ziel ist es, alle Kinder einer Klasse zu sensibler Selbst- und Fremdwahrnehmung, zu Empathie und zu eigenverantwortlicher konstruktiver Konfliktlösung nach einem vereinfachten Konfliktlotsenmodell²⁷ zu befähigen.

Das Training besteht aus den Modulen:

1. Sensorische Integration
2. Soziales Kompetenztraining zur Prävention
3. Konstruktive Konfliktlösung: Trennen und Trösten

²⁶ Ben Furman: „Ich schaffs!“ Carl-Auer Systeme (z. Zt. 19,80 €), dazu erhältlich das Trainingsbuch für das Kind und das 15-Schritte-Poster; Weiterführende Informationen zum Ich-schaffs Konzept im Internet unter: <http://www.kidsskills.org/German/index.htm>

²⁷ Ortrud Hagedorn: „Mediation-durch Konflikte lotsen“, Klett-Schulbuchverlag, Leipzig 2005

Sensorische Integration:

Für eine positive körperliche, geistige und emotionale Entwicklung ist die Voraussetzung eine adäquate Verarbeitung von Sinneseindrücken. Diese entsteht durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Sinnesqualitäten. Störungen der sensorischen Integration führen zu Problemen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die psychosoziale Dimension der sensorischen Integration findet intensive Beachtung, da sie von eminenter Bedeutung für das konstruktive Gemeinschaftsleben in diesem Alter ist. Versäumnisse in der sensiblen Periode sind später kaum, bzw. nur mit großem Aufwand zu korrigieren.²⁸ In der Schulanfangsphase ist daher das Training der Wahrnehmung mit allen Sinnen und die Reflektion in der Kindergruppe über die Eigenwahrnehmung, die emotionale Befindlichkeit, ein wesentlicher Bestandteil des TuT WAS! – Programms. Es folgen Partner- und Gruppenübungen, in denen Körpererfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrungen vielfältig erlebt werden. Im Austausch über die eigene Wahrnehmung und die damit verbundenen Emotionen erleben die Kinder ihre Gemeinsamkeiten, ihre Unterschiedlichkeit und ihre Einzigartigkeit. Vertrauen und Wertschätzung der Vielfalt können sich auf dieser Basis entwickeln.

Soziales Kompetenztraining:

Unser Gehirn lernt permanent. Es kann gar nicht anders. Nach Manfred Spitzer²⁹ müssen auch für soziale Handlungsmuster neuronale „Trampelpfade“ im Gehirn gelegt werden. Je öfter wir diese Lernpfade nutzen, desto besser und dauerhafter wird gelernt. Die sensible Phase für das Lernen sozialer Muster liegt dabei zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr.

Auf der Basis von Respekt und Anerkennung gibt es verbindliche Regeln und Rituale. Wesentliche Trainingsinhalte sind daher u. a.: Arbeiten lernen in wechselnden Partnerschaften, Zuhören, Ausredenlassen, Spiegeln, Gefühle benennen, Körpersprache lesen, Allparteilichkeit, Affirmationen geben, Empathiefähigkeit, Höflichkeitsformen, Gewaltfreie Kommunikation nach M. Rosenberg.

Für den Gesamtprozess von grundlegender Bedeutung sind die vier Phasen der Entwicklung einer Gruppe³⁰. Diese sind: Kennen lernen, Gären und Klären, produktives Arbeiten und Abschied nehmen.

Konstruktive Konfliktlösung durch Trennen und Trösten = Intervention, Deeskalation und Mediation:

In Gesprächen und Rollenspielen wird die personenneutrale Intervention in Auseinandersetzungen von allen Kindern in Form eines Probehandelns nach vorgegebenen Regeln trainiert. Beistand und Trost zu geben und zu erbitten ist ein weiteres Lernziel. Den deeskalierenden Umgang mit heftigen Emotionen bei Gleichaltrigen lernen die Kinder im Spiel. Im Fishbowl (gesprächsaktiver Innenkreis und beobachtender Außenkreis) werden reale Konflikte modellhaft von den Erwachsenen mediiert. Die Kinder lernen, so sie noch nicht lesen können, an Hand von Piktogrammen den Ablauf eines konstruktivi-

²⁸ K. Braun, Vortrag Urania Berlin 2006

²⁹ Manfred Spitzer, „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“, Spektrum Akademischer Verlag 2003,

³⁰ B. Langmaack/ M. Braune-Krickau: „Wie die Gruppe laufen lernt“, Beltz 2000

ven Konfliktgespräches. Auf der Grundlage dieses Kompetenztrainings sind alle Kinder in der Lage, „Trenner“ oder „Tröster“ zu sein. Täglich werden zwei Kinder nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Sie sind an diesem Tage freiwillig zuständig für Kümernisse, kleine Verletzungen und die altersentsprechend häufigen Streitereien. In der ‚Friedenecke‘ fragen sie nacheinander jeden der Streitbeteiligten und wiederholen das Gesagte mit eigenen Worten:

Was ist passiert?
Wie fühlst du dich jetzt?
Was wünschst du dir?
Willst du dich wieder vertragen?

Bei gelungener Befriedung der Streitpartner sprechen sich alle Beteiligten Dank für die Kooperation aus. Die Praxis zeigt, dass es bei den Kindern zu einem Zuwachs an Selbstwertgefühl und differenzierter Sprache kommt. Gleichzeitig wirkt ihr verändertes Verhalten bis in die Familien hinein und führt bei den Eltern zu positiven Veränderungen. Darüber hinaus werden die Lehrkräfte von vielen Auseinandersetzungen entlastet.

Ansprechpartnerin:

Dipl. Päd. Hannah Sibylle Wennekens
Schulmediatorin, >pax an!< Gewaltfreie Schulkultur
Schulpsychologisches Beratungszentrum Friedrichshain- Kreuzberg
E-mail: hannah-wennekers@web.de

Konfliktlotsen/ Streitschlichter³¹

Konfliktlotsen

Bei der Streitschlichtung handelt es sich um ein auf Vertraulichkeit und Neutralität basierendes Vermittlungsgespräch (Mediation), bei dem die Streitenden darin unterstützt werden, selbstständig und gemeinsam eine Lösung für ihren Konflikt zu entwickeln. Mediation kommt als Methode in vielen unterschiedlichen Bereichen des öffentlichen Lebens zur Anwendung.

Schülerinnen und Schüler werden befähigt von zusätzlich ausgebildeten Lehrkräften, den Schulmediatoren, Streit abzurechnen, Hilfe anzubieten und durch Konflikte zu ‚lotsen‘ (systemisches Vorgehen, Jung und Alt gegen Gewalt, Coaching, Facilitation, „gemischtes Doppel“). Konfliktlotsen werden basisdemokratisch aus dem sozialen System Schule ausgewählt, in dem sie einen positiven Status haben und besonders befähigt wurden auf das soziale System „Schule“ Einfluss zu nehmen (peer-education).

Intervention, Grenzsetzung, Zivilcourage und friedliche Einmischung gehören zum Konzept (auch eigene Reflexion der Fälle). Darüber hinaus gehören Methoden der Deeskalation zum Handlungsrepertoire. Wichtig sind begünstigende Rahmenbedingungen wie ein Konfliktlotsenraum, eine Schulstation oder ein anderer geschützter Verhandlungsort mit Atmosphäre. In der Mediation arbeiten die Konfliktlotsen, indem sie alle beteiligten Personen akzeptieren und sie gleichzeitig mit den Folgen ihrer Handlung konfrontieren (dynamischer Ansatz, Stärkung der Opfersicht).

³¹ Informationen unter: www.Konfliktlotsen.de

Bei STOPP ist Schluss!³²

Der Untertitel dieses Buches beschreibt in Kurzform die Intention: Es geht um die Vermittlung von Werten und Regeln. Mit konkreten Hilfen und Methoden richten sich die Autoren an Lehrkräfte der Jahrgangsstufen 1 – 10.

Bei STOPP
ist Schluss!

Im ersten Teil werden die Regeln des Zusammen-Arbeitens in den Mittelpunkt gerückt. Es geht um die Grundvoraussetzungen wie Pünktlichkeit, vorhandene Arbeitsmaterialien, vollständige Hausaufgaben und störungsfreien Unterricht. Außerdem wird beschrieben, wie Regeln in einer Klasse formuliert, eingeführt und durchgesetzt werden können. Im zweiten Teil des Buches stehen die Regeln des Zusammen-Lebens im Vordergrund. Hier werden die schulischen Möglichkeiten thematisiert, die dabei helfen:

- mit einfachen Regeln Unterrichtszeit zu gewinnen,
- auch schwierige Schülerinnen und Schüler zu erreichen,
- eine Klasse souverän zu führen,
- Werte und soziale Kompetenz zu vermitteln.

³² Thomas Grüner/ Franz Hilt: „Bei STOPP ist Schluss!“, AOL-Verlag

4 Welche besonderen Entwicklungsverläufe können mit dem Verhalten des Kindes in Zusammenhang stehen?

Schuldistanzierte Kinder

Schuldistanz Schuldistanz erscheint in mehreren Stufen und **beginnt bereits in der Schule**. Die Ursachen dafür sind sehr unterschiedlich. Mit den **Handreichungen „Schuldistanz“³³** setzt die Senatsverwaltung vor allem auf Prävention. Sie benennt folgende Abstufungen.

1. Stufe: Entfernen innerhalb der Schule
2. Stufe: Gelegentliches Fernbleiben ohne triftigen Grund
3. Stufe: Regelmäßiges Fernbleiben ohne triftigen Grund (11 – 20 Fehltage pro Halbjahr)
4. Stufe: Intensives regelmäßiges Fernbleiben ohne triftigen Grund (21 – 40 Fehltage pro Halbjahr)
5. Stufe: Vollständiges Fernbleiben von der Schule (mehr als 40 Fehltage pro Halbjahr bis Totalausstieg)

Wird der Rückzug einer Schülerin oder eines Schülers frühzeitig bemerkt, kann die Zusammenarbeit mit den Eltern, mit der Ambulanzlehrkraft, mit dem Schulpsychologischen Beratungszentrum und dem zuständigen Jugendamt (Sozialpädagogischer Dienst) dazu beitragen, weitreichende Folgen für die Schullaufbahn der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu vermeiden. Gemeinsam können die Bedingungsfaktoren eingegrenzt und daraus resultierende Interventionskonzepte entwickelt werden.

Im **Schul- und Jugend-Rundschreiben Nr. 1/ 2006** über die gegenseitige Information und Zusammenarbeit von Jugendämtern und Schulen gilt bereits als Anhaltspunkt, „dass das Wohl des Kindes oder Jugendlichen gefährdet sein könnte“, wenn Schülerinnen und Schüler häufig zu spät kommen. Die Schule wird hier zur Kontaktaufnahme mit den Eltern und ggf. mit dem Jugendamt verpflichtet. Das Verfahren zum Umgang mit Schulversäumnis ist im **Schul-Rundschreiben 53/2006** geregelt. Der darin enthaltene **Handlungsleitfaden** befindet sich im Anhang dieser Handreichung.

Kinder psychisch kranker³⁴ und suchtkranker³⁵ Eltern

Psychisch kranke/ suchtkranke Eltern

Die psychische Erkrankung eines Elternteils stellt nicht zwingend eine unmittelbare Gefahr für Kinder dar. Sie reagieren jedoch auf das veränderte Verhalten der Mutter/ des Vaters oft mit Angst und Beunruhigung. Nicht selten suchen sie die Schuld bei sich selbst und reden wegen der verständnislosen Reaktionen der Umwelt nur selten über ihre Probleme. Das Alter des Kindes und die Schwere der Erkrankung sind entscheidende Faktoren dafür, wie

³³ Die Handreichung „Schuldistanz“ der Senatsverwaltung steht zur Verfügung unter: http://www.senbjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt/veroeffentlichungen/thema_veroeffentlichungen.asp

³⁴ Literatur: z.B. Mattejat F., Lisofsky B.: „...nicht von schlechten Eltern- Kinder psychisch Kranker“, Psychiatrie-Verlag 2001/ Remschmidt H., Mattejat F.: „Kinder psychotischer Eltern“, Hogrefe. 2001

³⁵ Literatur: z. B. Zobel M.: „Kinder aus alkoholbelasteten Familien“, Hogrefe-Velag 2001

sehr das Leben des Kindes beeinflusst wird. Folgende Symptome können Kinder **schizophren** erkrankter Eltern entwickeln:

- Störungen der Aufmerksamkeit und der Informationsverarbeitung
- Störung des Denkens und des Wortverständnisses/ geringere Abstraktionsfähigkeit
- Störungen der Kommunikationsfähigkeit
- emotionale Instabilität/ Stimmungsabhängigkeit
- Stressempfindlichkeit
- Ängstlichkeit
- geringe Frustrationstoleranz
- vermeidendes Bindungsverhalten

Kinder **endogen-depressiver** Eltern könne Symptome entwickeln wie

- Depressionen
- suizidales Verhalten
- Stimmungsschwankungen
- störendes, anstrengendes, aggressives oder zurückgezogenes Verhalten
- Aufmerksamkeitsstörungen
- Hyperaktivität
- Trennungsängste
- Entwicklungsverzögerungen
- Schulleistungsstörungen bis Schulversagen
- geringes Selbstwertgefühl

Kinder **suchtkranker** Eltern versuchen häufig, die häuslichen Probleme nach außen zu vertuschen; auf Nachfragen, die Familienumstände betreffend, antworten sie ausweichend. Die betroffenen Familien schotten sich häufig nach außen ab. Auch kommt es zu einer veränderten Rollenaufteilung: Das Kind übernimmt Verantwortungen, kommt dem kranken Elternteil entgegen und vermeidet Konflikte, um die durch den Alkohol gesteigerte Gewalttätigkeit zu senken.

Betroffene Kinder leiden häufig unter Unzuverlässigkeit, Vernachlässigung, emotionalen Ausbrüchen, Aggressionen, Gewalttätigkeit, sexuellen Übergriffen und Missbrauch. Finanzielle Schwierigkeiten, der soziale Abstieg und die Angst vor weiterer Verschlimmerung und Vereinsamung lähmen das Kind.

In der Schule fallen diese Kinder neben Anzeichen von Vernachlässigung durch aufmerksamkeitszerstörendes Verhalten wie „Herumkaspern“ oder Aggressionen, durch Rückzug, Schüchternheit und Einzelgängertum auf. Die Kinder sind auf Grund eines geringen Selbstwertgefühls, erheblichen Selbstzweifeln und mangelnder Selbstwahrnehmung stets von einer Bestätigung von außen abhängig. Andere Kinder reagieren fürsorglich, wachsam und auffällig „erwachsen“.

Der Verdacht auf Alkohol- oder Drogenmissbrauch im Elternhaus erfordert ein sensibles Vorgehen.

Die **bezirkliche Erziehungs- und Familienberatung** (EFB) berät auch Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Eltern in solchen schwierigen Situationen.³⁶

Unruhige und unaufmerksame Schülerinnen und Schüler

ADS/ADHS Im Zusammenhang mit unruhigen und unaufmerksamen Schülerinnen und Schülern wird häufig von ADS oder ADHS gesprochen. Dabei unterscheidet man drei Untergruppen:

- a. vorwiegend hyperaktiv- impulsiv: der „Zappler“; hyperkinetisches Syndrom
- b. vorwiegend aufmerksamkeitsgestört: der „Träumer“; ADS
- c. Misch-Typ: aufmerksamkeitsgestört und hyperaktiv; ADHS³⁷

Im Unterricht begegnen uns Symptome wie:

- Unkonzentriertheit,
- Ablenkbarkeit,
- kurze Aufmerksamkeitsdauer,
- nicht zuhören,
- viel vergessen,
- unüberlegt handeln,
- nicht abwarten können,
- schnell frustriert sein,
- übermäßig reagieren (im Negativen wie im Positiven),
- häufiger und schneller Stimmungswechsel sowie
- Unfähigkeit, die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen.

Nicht jedes Kind und jeder Jugendliche mit Konzentrationsschwierigkeiten hat **ADS**. Die Diagnose hyperkinetischer Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen sowie ihre differenzialdiagnostische Abgrenzung (z. B. gegenüber affektiven Störungen, Angststörungen, tiefgreifenden Entwicklungsstörungen usw.) gehört in den Verantwortungsbereich approbierter Kinder- und Jugendpsychiater und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten.

Diese Diagnostik steht in Bezug auf die erforderlichen Fördermaßnahmen für uns als Pädagoginnen und Pädagogen nicht im Vordergrund. Selbstverständlich benötigt jedes dieser Kinder individuelle und besondere, zum Teil ähnliche Hilfsangebote. Den unruhigen und unaufmerksamen Kindern und Jugendlichen steht eine reife symbolgestützte Kommunikation und eine differenzierte Sprache nicht immer zur Verfügung. Gefühle können nicht ausreichend wahrgenommen, ausgehalten und (sprachlich) vermittelt werden. Zur Selbstberuhigung greifen sie dann auf Bewegung zurück, was nach außen

³⁶ Neben den zuständigen schulpсихologischen Beratungsstellen, dem Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienst, den Erziehungs- und Familienberatungsstellen, den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Diensten (KJPD), den Sozial-psychiatrischen Diensten (SPD) und den Krisendiensten (www.krisenintervention.de/Adressenkrisenintervention.pdf) können folgende Einrichtungen genutzt werden: Netz und Boden - Initiative für Kinder psychisch kranker Eltern (www.Netz-und-Boden.de) - Kinderschutzzentren (www.Kinderschutzzentren.org) gebührenfreie Beratung für ältere Kinder 0800/1110333, für Eltern 0800/1110550 - Kindernotdienst (www.Kindernotdienst.de) Tel. 030/610061 Telefonseelsorge Deutschland (www.Telefonseelsorge.de) Tel 0800/ 1110-111 oder -222 - Internet-Notruf Deutschland e.V. (www.Internet-Notruf.de) speziell auch für Lehrer - Jugendnotmail; Junoma (www.Jugend-Notmail.de)

³⁷ vgl. auch: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): ISB Handreichung „Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht.“ 2003

als motorische Unruhe wahrgenommen wird.³⁸ Die Förderung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen gehört daher besonders in diesem Zusammenhang zu den wirksamsten pädagogischen Präventions- und Interventionsmaßnahmen.

Andererseits bedeutet die Diagnose ADS nicht automatisch, dass dieses Kind im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung Entwicklungsverzögerungen und einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. Die Notwendigkeit gezielter Förderung besteht immer da, wo die beschriebenen Symptome so stark ausgeprägt sind, dass sie sich niederschlagen in **Folgeerscheinungen** wie:

- mühsames Schreibenlernen und/ oder Rechenprobleme trotz durchschnittlicher Intelligenz,
- Lernhindernisse wie z. B. eine chaotische Hefterführung und ein nicht sachgemäßer Umgang mit Arbeitsmaterialien,
- Störungen in der sozialen Interaktion durch Probleme in der Steuerung der Impulse, durch eine Störung der Tiefensensibilität, durch Verweigerungen und Grenzüberschreitungen.

Insgesamt können diese Kinder und Jugendliche häufig aber auch besonders lebendig, vital, spontan, durchsetzungsfähig, phantasievoll, kreativ, einfühlsam und hilfsbereit sein. Im Umgang mit ihnen ist es für die Lehrkraft bei aller Sorge wichtig, diese **Stärken** nicht aus den Augen zu verlieren. Wenn es der Lehrkraft so gelingt, das Kind und den Jugendlichen mit seinen Problemen anzunehmen, sein Selbstvertrauen durch emotionalen Rückhalt, durch Lob, Ermutigung und Geduld zu stärken, erhöht er damit die Erfolgchancen einer gezielten Förderung. Grundsätzlich sollte die Förderplanung mit allen Beteiligten (Lehrkräften, Eltern, Horterzieher, außerschulische Hilfen) abgestimmt werden.

Gezielte Förderung erfahren die betroffenen Schülerinnen und Schüler in einem stark strukturierten **Unterricht**, wie er für alle Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsrückständen förderlich ist (vgl. Kap. 2). Krowatschek konkretisiert die unterrichtlichen Bedingungen in sogenannten „Goldenen Regeln“:

- Gestalten Sie den Tagesablauf möglich so, dass er immer nach dem gleichen Schema abläuft.
- Setzen Sie das ADS-Kind zunächst in die Nähe ihres Pultes allein an einen Tisch.
- Erwünschtes Verhalten loben Sie immer auch zwischendurch.
- Trainieren Sie mit dem Kind immer nur eine einzige Sache.
- Benutzen Sie Verstärkerpläne, um eine Verhaltensweise nachdrücklich und schnell zu verbessern.
- Verwenden Sie auch die Ideen des Kindes zur Verbesserung der Situation.
- Erwünschte Verhaltensweisen können auch im Spiel erlernt werden.
- Üben Sie das Time- Out sofort ein. Loben Sie das Kind, wenn es in der Klasse bleiben konnte.

³⁸ vgl. H. Hopf: „Die unruhigen Jungen“ in: F. Dammasch: „Jungen in der Krise“, Frankfurt/Main 2008, S. 39 ff.

- Strukturieren Sie die Arbeitsanforderungen kleinschrittiger als für andere.
- Bleiben Sie gelassen bei graphomotorischen Schwierigkeiten.
- Geben Sie dem Kind so viel Verantwortung wie möglich und nutzen Sie die Hilfsbereitschaft des Kindes.
- Soziales Lernen erfolgt zu einem großem Umfang in der Schule, deshalb schließen Sie die Kinder nicht von Aktivitäten oder Klassenreisen aus.
- Lassen Sie Ausdrücke aus der Fäkalsprache grundsätzlich nicht zu.
- Haben Sie Geduld und sprechen Sie Ihr Vorgehen mit Kolleginnen und Kollegen und Eltern ab.³⁹

Durch ein gezieltes **Konzentrationsstraining** können die Aufmerksamkeit verbessert und die Frustrationstoleranz erhöht werden.⁴⁰

Auf der Verhaltensebene ist es wichtig, Veränderungen in Form von für das Kind überschaubaren Zielen zu formulieren und einen Rahmen zu schaffen, in dem das Kind erfolgreich die veränderte Verhaltensweise üben (trainieren) kann.⁴¹

Kinder mit Lernschwierigkeiten

Lern-
schwierig-
keiten

Verhaltensauffälligkeiten können auch im Zusammenhang mit primären Störungen entstehen, die ggf. nicht auf den ersten Blick erkennbar sind. So können auffällige Verhaltensweisen den Versuch des Kindes dokumentieren, überfordernden Bedingungen aus dem Weg zu gehen oder ein auf der Grundlage anhaltender Misserfolgserlebnisse entstandenes negatives Selbstbild zu kompensieren. In diesem Fall kann eine gezielte Diagnostik und Förderung für Entlastung sorgen und der Schülerin und dem Schüler neue Verhaltensmöglichkeiten eröffnen. Unterstützend kann dabei der für die Beratung an einer Schule zuständige Sonderpädagoge oder Schulpsychologe sein. Für die Bereiche Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) und Dyskalkulie gibt es in jeder Grundschule darüber hinaus eine zuständige Lehrkraft, die über schulische Fördermaßnahmen beraten kann.

Kinder mit besonderen Begabungen

Besondere
Begabungen

Als Hochbegabung bezeichnet man einen intellektuellen Entwicklungsvorsprung, der sich durch außergewöhnliche und schnelle Denk- und Problemlösefähigkeiten in abstrakter Form auszeichnet und ab einem Intelligenzquotienten von 130 festgestellt wird. Man geht davon aus, dass etwa 2% der

³⁹ sinngemäß zitiert nach: Krowatschek, D.I. Krowatschek, G./Hengst, U.: „Das ADS-Trainingsbuch. Bd.1. Methoden, Strategien und Materialien für den Einsatz in der Schule“ AOL-Verlag, Lichtenau

⁴⁰ Krowatschek, Dieter: „Marburger Konzentrationstraining“, Verlag modernes Lernen, Dortmund 2000
Krowatschek, D.I. Krowatschek, G./Hengst, U.: „Das ADS-Trainingsbuch. Bd.1. Methoden, Strategien und Materialien für den Einsatz in der Schule“ AOL-Verlag, Lichtenau

⁴¹ gezielte Hilfen zum strukturierten Fördern von Verhaltensweisen bietet z.B. das „Ich schaff's“-Programm von Ben Furman oder der Ansatz des Entwicklungspädagogischen Unterrichts (EPU/ETEP), vgl. dazu Kapitel 3

Bevölkerung hochbegabt sind.⁴² Das Berliner Schulgesetz sieht einen Anspruch auf Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler vor.⁴³

Die Mehrzahl der hochbegabten Schülerinnen und Schüler durchläuft die Schule in der Regel erfolgreich und ohne nennenswerte Probleme. Ein geringer Teil jedoch bedarf einer besonderen und gezielten Förderung. Im Zusammenhang mit ungünstigen Umfeldfaktoren können sich Schwierigkeiten im Bereich der Wahrnehmung/ Motorik, im emotional- sozialen Bereich und/ oder in der Entwicklung der Lern- und Arbeitshaltung ergeben. Das potentielle Leistungsvermögen entspricht dann nicht den tatsächlichen Schulleistungen, in Einzelfällen kommt es sogar zu teilweisem oder umfassendem Leistungsversagen (underachievement). Ausführliche Hinweise und Förderungsvorschläge für den Unterrichtsalltag finden sich in der Handreichung „Erkennen und Fördern von Kindern mit hohen kognitiven Fähigkeiten“ der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Vernachlässigte Kinder

Mit dem Schul- und Jugend Rundschreiben 1/2006 ‚über die gegenseitige Information und Zusammenarbeit von Jugendämtern und Schulen‘⁴⁴ wird die verpflichtende Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt im Falle einer Kindeswohlgefährdung geregelt:

Vernachlässigung/
Gefährdung
des Kindes-
wohles

„Sofern sich gewichtige Anhaltspunkte dafür ergeben, dass das Wohl eines Kindes oder Jugendlichen gefährdet sein könnte, ist unverzüglich Kontakt mit den Eltern oder sonstigen Personensorgeberechtigten aufzunehmen. [...] Bei akuten Gefährdungen hat die Schule das Jugendamt unverzüglich zu informieren und das weitere Vorgehen miteinander abzustimmen.“

Beim Verdacht auf häusliche Gewalt, Verwahrlosung oder Missbrauch kann man sich auch an die bezirkliche Erziehungs- und Familienberatungsstelle wenden. Auch die berlinweit geschalteten Notrufnummern bieten Rat und Hilfe für pädagogisch Tätige an. Die Notdienste sind rund um die Uhr telefonisch zu erreichen:

- Kindernotdienst (bis 14 Jahre) Telefon 030/ 61 00 61
- Jugendnotdienst (ab 14 Jahre) Telefon 030/ 61 00 62
- Mädchennotdienst Telefon 030/ 61 00 63
- Hotline-Kinderschutz Telefon 030/ 61 00 66

Informationen und Hinweise zum Thema bietet auch das „Handbuch „Kindeswohlgefährdung“, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.⁴⁵

⁴² vgl. Konzept zur Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler in Berlin, herausgegeben von SenBJS 2004, im Internet verfügbar unter www.hochbegabte-nordberlin.de/foerderkonzept_hochbegabung.pdf

⁴³ Konkretisiert wird dieser Anspruch im Schreiben „Rechtsanspruch auf besondere Förderung“ vom Dez. 2004, im Internet verfügbar unter <http://www.bjsinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx>

⁴⁴ verfügbar unter <http://www.bjsinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx>

⁴⁵ online verfügbar unter http://213.133.108.158/asd/ASD_Inhalt.htm

Kinder, die nicht sprechen (Mutismus)

Die Bezeichnung 'elektiver' (oder selektiver) Mutismus beschreibt das Verhalten eines Kindes, das fähig ist zu sprechen, aber bestimmten Personengruppen gegenüber oder in spezifischen Situationen stumm bleibt. Beim totalen Mutismus, der häufig im Zusammenhang mit Traumata entsteht, wird in jedem Umfeld geschwiegen.

Mutismus

Grundsätzlich begegnen uns häufiger Mädchen mit elektivem Mutismus. Bei einigen Kindern „wächst“ sich der Mutismus quasi aus. Sie sprechen dann plötzlich wieder ganz normal.

Wenn die Krankheit bestehen bleibt, ist ein planvolles Vorgehen sehr wichtig. In jedem Fall ist es absolut kontraproduktiv, ein Kind zum Sprechen zwingen zu wollen, es verstärkt den Mutismus eher noch. Je früher man mit einer Behandlung beginnt, desto günstiger ist die Prognose im Hinblick auf eine Abschwächung oder Beseitigung des entwicklungshemmenden Verhaltens.

In der Schule kommt das mutistische Kind jeden Tag unvermeidlich mit vielen schwierigen Alltagssituationen oder ihm unbekanntem Erwachsenen in Berührung. Deshalb ist es wichtig, dass die Schule dem Kind hilft, damit fertig zu werden:

- Stellen Sie sicher, dass alle Erwachsenen, die mit dem Kind Umgang haben (Lehrkräfte, Hausmeister etc.), über die Schwierigkeiten des Kindes Bescheid wissen.
- Niemand sollte das Kind zum Sprechen zwingen, sondern es loben und belohnen, wenn man es, in welcher Situation auch immer, sprechen hört.
- Geben Sie dem Kind auch Gelegenheit auf andere Art zu kommunizieren (Symbole, Karten, Gesten). Erlauben Sie dem Kind, wenn vorhanden, den Computer zu benutzen, um sich mitzuteilen.
- Setzen Sie es in der Klasse zu den Kindern, mit denen es auch außerhalb der Schule öfter zusammen ist und belassen Sie das Kind immer in der gleichen Arbeitsgruppe im Unterricht.
- Planen Sie ein Verhaltensprogramm und machen Sie lieber viele kleine statt einen großen Schritt.

Das Behandlungsprogramm muss individuell auf jedes einzelne Kind zugeschnitten sein, dabei sollte eine Schulpsychologin bzw. ein Schulpsychologe hinzugezogen werden. Obwohl Mutismus ein eher psychogenes Problem darstellt, ist die Behandlung im Bereich der Sprachheilpädagogik angesiedelt.

5 Wie gestaltet man hilfreiche Beratungsprozesse ?

Das übergreifende Ziel der sonderpädagogischen Beratung in unserem Förderschwerpunkt ist es – im Sinne der „Kooperativen Beratung“ von W. Mutzeck⁴⁶-, die Ressourcen der Ratsuchenden (wieder) aufzuschließen, um ihre Handlungsmöglichkeiten auf diesem Weg zu erweitern.

Verständnis
von Beratung

Beratungskompetenz ist Handlungskompetenz. Sie setzt sich zusammen aus Sachkompetenz in Hinblick auf Theorien der Beratungsarbeit, Methodenkompetenz als Sicherheit in einschlägigen Beratungsverfahren, Selbstkompetenz als entwickelter Verbindung von Erfahrung und Selbsterfahrung sowie Sozialkompetenz in Form von Teamfähigkeit und Teamentwicklungsfähigkeit.

In der Lehrerbildung (erste und zweite Phase) allgemein und auch in den Bildungsgängen zum Sonderpädagogen/ zur Sonderpädagogin ist der Einstieg in den Erwerb von Beratungskompetenz bisher kaum vorgesehen. Die dritte Phase der Lehrerbildung (Fortbildung) bietet Veranstaltungen zum Erwerb von Beratungskompetenz: regionale Fortbildungen, z. B. Kollegiale Fallberatung (KFB), von den Teilnehmenden selbst organisierte Fortbildungen. Diese Fortbildungen enthalten neben der Vorstellung von Beratungstheorien und -konzepten einen überwiegenden Anteil von Trainingseinheiten und Selbsterfahrungssequenzen.

Günstige Bedingungen für eine Beratung

Günstige
Bedingungen
für eine
Beratung

Situative Bedingungen

Räumliche Bedingungen (störungsfreier Raum)

- keine störenden visuellen/akustischen Reize – Ruhe!
- keine Telefonate
- keine Anwesenheit von Nichtbeteiligten
- gut erreichbarer Raum, der sich leicht finden lässt
- angenehme Arbeitsatmosphäre (Kaffee, Möbel, Farben,...)
- Sitzprivilegien abbauen („Schutzische“ o.ä.)

Zeitliche Bedingungen

- klare Absprache über die Dauer
- ausreichend Zeit
- pünktlich anfangen und enden
- eindeutige Planung der Gesamtberatung (wie viele Treffen?)

Allgemeines Verhalten der Beraterin und des Beraters

Sprache

- verständliche und angemessene Wortwahl
- Ich-Botschaften
- aktives Zuhören

Nonverbal

- Interesse zeigen
- Ruhe ausstrahlen
- Zeit haben
- Kongruente Mimik, Gestik, Sprache

⁴⁶ Mutzeck, Wolfgang: „Kooperative Beratung“, Weinheim und Basel 2005, 5. Auflage,

Emotionalität

- Echtheit (Kongruenz) / Wärme (Empathie) / Akzeptanz
- beteiligt sein, ohne Handlungskompetenz zu verlieren

Moderation (s. auch unten)

- Ablauf strukturieren und gut vorbereiten
- Erwartungen klären

Sonstige Bedingungen

- Freiwilligkeit
- Ängste abbauen („Türöffner“ überlegen)

Strukturierung eines Beratungs- gesprächs

Vorschlag zur Strukturierung eines Beratungsgesprächs

Kontaktphase⁴⁷ (Gesprächseröffnung):

- Begrüßen, namentliche Vorstellung, Hinweis auf Vertraulichkeit/ Benennen der Schweigepflicht
- Raum überprüfen (gute Atmosphäre? – evtl. Raumwechsel)
- Absprache des zeitlichen Rahmens
- Klären der Rollen und Funktionen
- Klären der Erwartungshaltungen/ Ziel der Beratung

Problempphase (Analyse des Problems):

- Erfassen des Problemstandes (Situationsanalyse, Systemanalyse),
- Strukturieren der Probleme und Teilprobleme, die bearbeitet werden sollen (aktuelle Situation, bisherige Entwicklung, Chancen für Veränderung..)
- Resümee zum Stand der Aufarbeitung und Abschluss der Analyse

Strukturphase (Lösungssuche):

- Entwicklung und Planung von Maßnahmen (Ideensammlung ohne jegliche Bewertung)
- Gewichtung der Ideen, Festlegungen und Absprachen (so präzise wie möglich: Zuständigkeit, Zeitrahmen...)

Kontraktphase (Beendigung des Gesprächs):

- Zusammenfassung der Ergebnisse
- Vereinbarung eventueller Folgetreffen

Beratung unter Pädagoginnen und Pädagogen

Kollegiale Fallberatung

Ein bewährtes Verfahren des Sich-Beratens im pädagogischen Kontext ist die Kollegiale Fallberatung (KFB). Training in Kollegialer Fallberatung kann über die regionalen Ambulanzlehrkräfte angefragt und als regionale Fortbildung organisiert werden.

⁴⁷ Einteilung nach Bachmair, Faber, Hennig, Kolb, Willig: „Beraten will gelernt sein – Ein Praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene“, Weinheim und Basel 1989

Die Kollegiale Fallberatung ist ein Verfahren, bei dem sich eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern in festgelegten Arbeitsschritten mit einem Problem befasst. Am Ende einer etwa zweistündigen Beratung steht ein Förder- oder Erziehungsplan. Sein Erfolg wird in der Regel zu Beginn des folgenden Treffens, also nach ca. sechs Wochen, evaluiert.

Angeleitet werden kann die Kollegiale Fallberatung von einer mit dem Verfahren vertrauten Person⁴⁸. Nach wenigen Sitzungen ist die Gruppe allerdings meistens selbstständig in der Lage, das Verfahren mit wechselnder Leitung zu übernehmen. Wünschenswert wäre es, wenn die Kollegiale Fallberatung dann zu einem institutionalisierten Teil des Schullebens wird.

Durch die Arbeit mit der Kollegialen Fallberatung erhöht sich erfahrungsgemäß die pädagogische Professionalität im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern. Die Pädagoginnen und Pädagogen schärfen ihren Blick für adäquate Verhaltensweisen, die Sichtweise auf mögliche Ziele eines Verhaltens und den situativen Kontext (systemische Sichtweise) wird eröffnet.

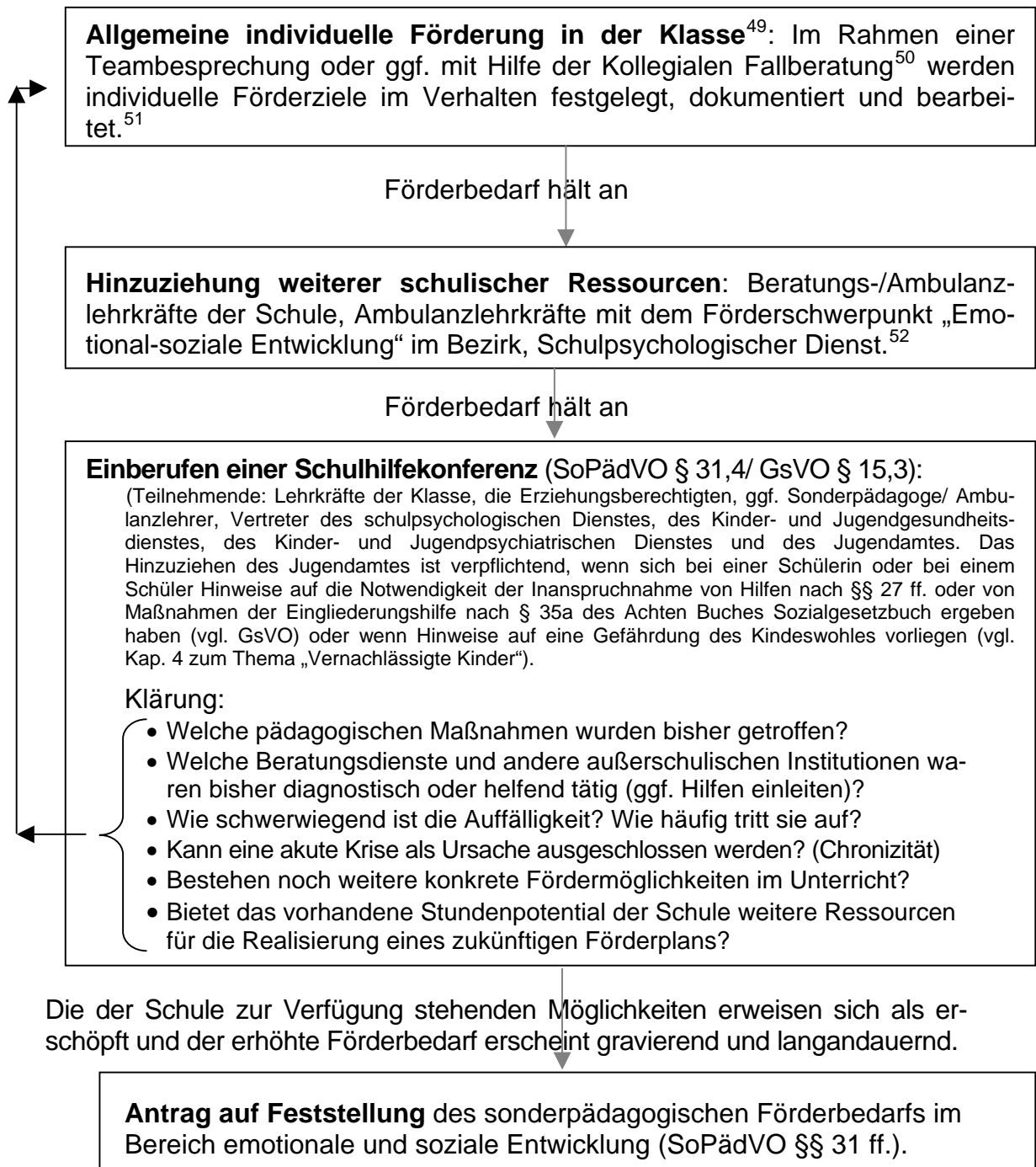
Übersicht über die Schritte der Kollegialen Fallberatung nach Bergsson/Benckmann:

Arbeitsschritte	Hinweise für Moderatoren
1. Klärung Zeit – Gesprächsleitung – Fall	Vereinbarungen notieren!
2. Bericht konkrete, aktuelle Situation mit der Schülerin/ dem Schülerin	Unterbrechungen und Zwischenfragen nicht zulassen!
3. Blitzlicht Welche Gedanken/ Gefühle hat der Bericht bei mir ausgelöst?	Keine Bewertungen oder Lösungsvorschläge zulassen!
4. Erweiterung des Berichts <ul style="list-style-type: none"> - z. B. Verhalten in versch. Fächern/ Phasen/ Situationen - Bedingungen, unter denen die Schülerin/ der Schüler <u>nicht</u> auffällig ist - Stellung in der Klasse - bisherige Maßnahmen - Umfeld des Schülers 	Möglichst viele wesentliche Informationen sammeln! Darauf achten, dass nicht unterbrochen wird!
5. Nachfragen und Ergänzen <ul style="list-style-type: none"> - Vertiefung einzelner Aspekte - Ergänzungen durch Fachlehrer 	Wortmeldungen steuern u. zusammenfassen! Darauf achten, dass vorhandene Ressourcen angesprochen werden!
6. Ich-als-Runde <ul style="list-style-type: none"> - Lehrerin/ Lehrer - Schülerin/ Schüler - evtl. weitere Person 	Aussagen im Indikativ, nicht im Konjunktiv! Bewertung/Lösungen nicht zulassen!
7. Lösungen <ul style="list-style-type: none"> - Bearbeitung des Rasters - Maßnahmenplanung 	Brain-writing: Alle Vorschläge sind erlaubt! (Gleichberechtigung päd. Konzepte)
8. Vereinbarungen <u>Wer</u> tut <u>was</u> <u>wann?</u> / <u>Wer</u> informiert <u>wen?</u>	Absprachen knapp und sachlich formulieren und notieren!

⁴⁸ Häufig sind dies die für den Förderschwerpunkt „Emot.-soz. Ent.“ zuständigen Ambulanzlehrkräfte im Bezirk.

6 Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung festgestellt?

Bevor ein Antrag auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ gestellt wird, sind folgende Schritte zu beachten:



⁴⁹ zu förderlichen Bedingungen und gezielten Fördermöglichkeiten siehe Kapitel 2 und 3

⁵⁰ siehe auch Kapitel 5

⁵¹ Erstellung eines individuellen Förderplans (ggfs. mit Hilfe der Ambulanzlehrkraft des Förderschwerpunktes). Partizipation des Schülers / der Schülerin entwicklungsangemessen sicherstellen. Siehe hierzu auch Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung „Förderplanung“

⁵² Ansprechpartner im Bezirk siehe Kapitel 7

7 Wo finde ich Unterstützung und Ansprechpartner?

Je umfassender alle am Leben des Kindes beteiligten Personen in die Förderung einbezogen werden, umso größer ist die Chance auf Erfolg!

Neben der Zusammenarbeit mit den Eltern der betroffenen Schülerinnen und Schüler gibt es weitere Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Systems Schule (vgl. Übersicht auf der nächsten Seite). Um die Zusammenarbeit im Bezirk zu erleichtern, sind die bezirklichen Multiplikatorinnen gebeten, die nachfolgende Tabelle durch Ansprechpartner vor Ort zu ergänzen:

Name der Stelle/ Einrichtung	zuständig für	Adresse/ Tel.- Nummer	ggf. Ansprechpartner
zuständiges Förderzentrum	Beratung und Ambulanz		
Schulpsychologisches Beratungszentrum	Einzelfall- / systembezogene Beratung bei schulrelevanten Fragen und Problemfeldern/ Gewaltprävention/ Begabungsförderung		
Bezirkliche Erziehungs- und Familienberatungsstelle	Beratung der Eltern und Lehrkräfte		
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst	u. a. Zuweisung § 35a		
Regionaler sozialpädagogischer Dienst im Jugendamt	Hilfen zu Erziehung, u. a. Bewilligung integrativer Lerntherapien		
Kinder- und Jugendgesundheitsdienst	schulärztliche Untersuchung, Beratung/ Frühförderung		
Kinder- und Jugendambulanz/ Sozialpädiatrische Zentren	Diagnostik/Therapie Koordinationsstelle für alle Bezirke: Tel.: 030 823 80 63		
Kinder- und Jugendpsychiatrische Ambulanz der Kliniken	Diagnostik/ Therapie bei vermuteten psychiatrischen Erkrankungen		

Übersicht über schulische und außerschulische Unterstützungs- und Förderangebote im Bereich emotionalen und sozialen Lernens

Schulkonzept zum sozialen Lernen und zur Elternarbeit

Schulklima
Schulregeln

außerunterrichtliche Angebote: z. B.

- Schulstation
- Pausenaktivitäten
- Psychomotorik AG
- Konfliktlotsen
- Schulsozialarbeit

Eltern: z. B.

- regelmäßige Beratungszeiten
- Erziehungsverträge
- Müttercafé
- Elternnachmittage
- Sprachkurse

Zur Unterstützung bei Erziehungsfragen und Erziehungsproblemen in der Familie: z. B.

- Erziehungs- und Familienberatungsstelle
- Jugendamt – Hilfen zur Erziehung (z. B. soz. Gruppenarbeit)
- Arbeitskreis Neue Erziehung

Schülerinnen und Schüler / Klasse:

- individuelle Förderung
- klare Strukturen
- Rituale, Regeln
- wertschätzende Beziehungen

Bei der Vermutung gravierender mentaler Entwicklungsrückstände diagnostische Abklärung:

- über Kinderarzt → Zentrum für Kindesentwicklung, SPZ
- KJPD
- Kinder- und Jugendpsych. Kliniken
- Fachärzte

- Klassen-/ Stufen- Team mit Lehrkräften/ Erziehenden
- temporäre Lerngruppe
- Beratung durch:
 - Sonderpädagogische Lehrkräfte in der Schulanfangsphase
 - Sonderpädagogische Lehrkräfte an der Schule
 - Ambulanzlehrkräfte „Emotional-soziale Entwicklung“
- Schulpsychologie (z. B. Einrichtung einer Gruppe Kollegiale Fallberatung)
- Schulpsychologie Bereich Gewaltprävention und Krisenintervention

Schulhilfe- / Hilfe- / Fallkonferenzen

multiprofessionelle
Problemanalyse und
Hilfeplanung

Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern: z. B.

- Sozialraum-AG
- AG Gewaltprävention
- Hausaufgabenhilfe
- Rucksack-Projekt
- Polizei
- Stadtteilmütter

Anlage: Handlungsleitfaden zur Schuldistanz/ Auszug aus dem Schulrundschreiben 53/ 2006 ,Einheitliches Verfahren zur Überwachung der Schulpflicht' vom 15.09.2006

Schulversäumnis	Maßnahme	Verantwortlich	Bemerkungen
Unentschuldigtes Fehlen länger als drei Tage	<ul style="list-style-type: none"> → Mitteilung an Eltern → Persönliche Kontaktaufnahme → ggf. Hausbesuch 	Klassenlehrkraft	
Unentschuldigtes Fehlen länger als zehn Tage	<ul style="list-style-type: none"> → Persönliche Kontaktaufnahme → ggf. Kontakt mit dem Sozialpädagogischen Dienst, Jugendamt, dem Schulpsychologischen Beratungszentrum und/oder der Clearing-Stelle → Kontakt mit Schulaufsicht → Stellungnahme der Schule, Sachverhaltsprüfung, keine Entscheidung über evtl. Bußgeld 	Schule	Der Vordruck Schul II 141 - Schulversäumnisanzeige – wurde überarbeitet (siehe Anlage)
anschließend (sofern keine Klärung)	<p>Individuelles gestaffeltes Verfahren in Abwägung des Einzelfalles:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Abfrage beim LABO zu Prüfung der Meldedaten → zur Klärung der Adresse wird ggf. der bezirkliche Prüfdienst (soweit vorhanden), das Ordnungsamt oder der Polizeiabschnitt eingeschaltet → Schriftliche Verwarnung, ggf. unter Androhung eines Bußgeldes. Die Eltern sollen sich innerhalb von zwei Wochen äußern (Anhörung) → Einschalten des Sozialpädagogischen Dienstes, Jugendamt → Einschalten des Schulpsychologischen Beratungszentrums → ggf. Bußgeldverfahren → ggf. zwangsweise Zuführung mit Hilfe der Polizei → Prüfung eines möglichen Schulwechsels gemeinsam mit der Schulaufsicht (auch Projekte für Schuldistanz etc.) → Prüfung der Einschränkung oder des Entzugs des elterlichen Sorgerechts gemeinsam mit dem Jugendamt 	Schulamt	<p>Als problematisch wird eingeschätzt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ungenügender Zugriff auf den Datenbestand der LABO - Abschaffung der Abmeldspflicht bei Wegzug, auch keine Abmeldung bei Zwangsabschiebung von Ausländern - Kein möglicher Abgleich der Melderegister der Bundesländer - Aufgrund der datenschutzrechtlichen Bestimmungen ist kein automatischer Abgleich mit anderen Behörden möglich (Agentur für Arbeit, Kindergeldstelle, Sozialämter, etc.)
	Wenn Schulen Kenntnis davon erlangen, dass Kinder in Berlin gemeldet sind, tatsächlich aber ihren gewöhnlichen Aufenthaltsort im Ausland haben, können sie die Berliner Meldebehörden entsprechend unterrichten. Entsprechendes gilt, wenn Kinder innerhalb Deutschlands oder auch nur des Landes Berlin umziehen, aber nicht ordnungsgemäß (an-) gemeldet sind.	Schule Schulamt	<p>Eine juristische Prüfung bei SenBJS ist erfolgt.</p> <p>Eine direkte Mitteilung beispielsweise an die Familienkasse oder regelmäßige Datenübermittlungen sind nicht zulässig.</p>

