

Spielräume an den Grenzen der Beschulbarkeit

Ein bewegungsorientiertes Spielkonzept zur Verbesserung der
Soziabilität von jugendlichen Schülern mit schweren
psychischen Auffälligkeiten

vorgelegt von

Barbara Zapke

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der
Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2017

Betreuer: Prof. Dr. Gerd Hölter

Betreuer: Prof. Dr. Christoph Käppler

Dank

Die Idee zur Entwicklung eines bewegungsorientierten Spielkonzepts ist aus der Praxis entstanden: Die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten und ihren Erziehungsberechtigten und viele Gespräche mit Freunden und Kollegen aus verschiedenen Fachdisziplinen haben mich dazu bewogen, die theoretische Bearbeitung von Bezugspunkten eines schwierig zu fassenden Problemkomplexes zu versuchen.

Ohne die Unterstützung durch Prof. Dr. Gerd Hölter, ohne seine wertvollen Anregungen und die Ermöglichung eines langen berufsbegleitenden Erarbeitungszeitraumes als Externe wäre die Erstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Durch die intensive Betreuung, besonders in der letzten Zeit, kam meine Arbeit erst so richtig in Bewegung. Dafür möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Für sein Interesse und die Übernahme des Zweitgutachtens danke ich Prof. Dr. Christoph Käßler. Meinen Teamkollegen, Sarah Feldmann und Thorsten Malzahn, und meinem Sportkollegen, Jozsef Kakuk, danke ich für ihre große Geduld und Rücksicht für eine, vor allem in der Endphase, gedanklich oft abwesende oder sprunghafte Mitarbeiterin. Tamara Willmann und Sarah Feldmann haben viel Mühe und Zeit mit dem Lesen, Korrekturvorschlägen und Hilfen bei der Textverarbeitung des Manuskripts investiert. Beiden gegenüber fühle ich mich zu großem Dank verpflichtet. Ebenso gilt mein Dank der Schulleitung der Nelli Neumann-Schule, die durch ihr Vertrauen und die Gewährung von Handlungsspielräumen die wissenschaftliche Untersuchung mit ermöglicht hat.

Ganz besonderer Dank gilt meiner Familie: Martin hat für mich den Alltag organisiert und mir so die Zeit gegeben, in der ich konzentriert an der Sache arbeiten konnte. Auch meine beiden bereits erwachsenen Söhne, Jan und Jonas, haben durch Hilfen bei Fragen zu Computerproblemen viel zum Abschluss der Arbeit beigetragen und von meinem Vater erhielt ich immer wieder aufmunternden Zuspruch aus der Ferne, der meine Zweifel beseitigte, ob das Projekt jemals ein Ende finden wird. Euch allen gilt besonders herzlicher Dank für die Anteilnahme und tatkräftige Unterstützung.

Barbara Zapke

Einleitung	2
Zur Begriffsverwendung	9
<u>Teil I: „Schüler, die nicht passen“</u>	<u>14</u>
1 Mangelnde Passung als Problem in Erziehungswissenschaften und institutioneller Schulpraxis	14
1.1 Überblick zur Geschichte und Gegenwart der schulischen Pädagogik bei Verhaltensstörungen	21
1.2 Schwierigkeiten der begrifflichen Fassung und die Bedeutung psychischer Störungen in den Erziehungswissenschaften	33
1.3 Methodologische Überlegungen	39
1.4 Charakteristische Merkmale der Zielgruppe	49
<u>Teil II: Das Konzept der Spielräume als Entwicklungsbegleitung</u>	<u>64</u>
2 Entwicklung eines Modells zur spiel- und bewegungsorientierten Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen	68
2.1 Die Möglichkeit anders zu sein – „Spielräume“ für Kinder und Jugendliche	74
2.2 Professionelle Handlungsspielräume	85
2.3 Bewegungsorientiertes Zusammenspiel als Dialog	94
2.4 Aspekte des Gelingens	101
<u>Teil III: Praktische Interventionen und Evaluation des Konzepts</u>	<u>115</u>
3 Durchführung einer Explorationsstudie	115
3.1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen	117
3.2 Interaktive Interventionen	128
3.3 „Spurenmessung“ - Auswertung von Prozessen und Ergebnissen	155
4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis und ethnographische Forschungstätigkeiten in der Schule	165
Literaturverzeichnis	171

„Die eigenen Grenzen ertragen zu lernen,
ist die vielleicht wichtigste wie schwierigste Aufgabe des Pädagogen“

M. Gerspach (1998)

Einleitung

Im Schulalltag sind die dramatischen Auswirkungen der inneren und äußeren Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten offensichtlich und Grenzen der Beschulbarkeit machen sich deutlich bemerkbar, entweder direkt durch unangenehm laute und schrille Äußerungsformen oder durch leise aber eindringliche, beklemmende und bizarre Verhaltensweisen, die Irritationen und hilflose Distanzierungsreaktionen in ihrem Umfeld auslösen. Die Schwierigkeiten weiterer Schüler fallen auf, weil sie der Schule dauerhaft fernbleiben und nicht zu einer Unterrichtsteilnahme zu bewegen sind.

Mit ihren Auffälligkeiten passen die Schüler nicht richtig in das Bildungssystem unserer Gesellschaft, bzw. sie kommen im Schulleben der bestehenden Institution Schule nicht zu recht. Insbesondere passen sie anderen Kindern, Jugendlichen und Mitschülern nicht und stoßen bei Gleichaltrigen und deren Erziehungsberechtigten auf offene Ablehnung und Ausgrenzung.

Dem Vorhaben, einen Förderansatz für Jugendliche mit unterschiedlichen psychischen Auffälligkeiten zu konzipieren, war 2001 ein drastischer Vorfall an meiner Schule, der Nelli-Neumann-Schule in Essen, vorausgegangen, welcher den entscheidenden Impuls zu einem progressiven experimentellen Veränderungsprozess meiner Tätigkeit als Sonderschullehrerin gab.

Ich arbeitete damals in einer Auffanggruppe, die sich aus Schülern zusammensetzte, die sich so verhielten, dass sie ständig Gefahr liefen, von ihren Mitschülern attackiert und schikaniert zu werden. Wobei Schutzmaßnahmen innerhalb des Schulbetriebs immer schwerer zu realisieren und zu gewährleisten waren. An einem Mittag nach Schulende wurde ich von der Schulsozialarbeiterin in den Vorraum des Lehrerzimmers gerufen:

Als mir die Kollegin die Tür aufmacht, wirkt sie blass und aufgewühlt. Mit ihrem Kopf deutet sie in Richtung Sofaecke und ihr Blick ist voller Mitleid. Dort befindet sich mein Schüler D., ein ca. 190 cm großer schlaksiger Junge von 15 Jahren.

Er liegt da und sieht so gedemütigt und zerbrochen aus, dass sich das Bild direkt in meinem Kopf einbrennt, weil ich spontan düstere Gemälde zur Kreuzesabnahme Christi und Abbildungen von Folteropfern assoziiere.

Er schluchzt und sein Gesicht ist völlig verschmiert und verrotzt. Seine Haare sind verschwitzt und die Brille sitzt schief auf der Nase. Das Auffälligste aber ist sein Arm, der abgewinkelt und seltsam gespreizt von der Sofalehne absteht. Vom Unterarm hängen und verdrehen sich die zerfetzten Teile seines Gipses ineinander. Stockend und von Schluchzern und laufender Nase unterbrochen, berichtet er, dass ihm andere Schüler am S-Bahnhof aufgelauert und ihm den Gips gewaltsam entfernt hätten.

Wie sich später herausstellte, stimmte diese Geschichte nicht. Er hatte sich selbst den Gips so zugerichtet und einen Überfall erfunden, um darauf hinzuweisen, wie verzweifelt er war.

Vignette 1

Dieser Vor-`Fall´ und die Bilder blieben in meinem Kopf und setzten Überlegungen und Fragestellungen in Gang:

- Was braucht er?
- Warum äußert er sich so drastisch und inszeniert ein solches Bedrohungs- und Übergriffsszenario?
- Gab es vorher schon Hinweise, und wenn ja, warum habe ich sie übersehen?
- Ist er ein Einzelfall?
- Wie geht es den anderen (Schülern und Kollegen) und wie geht es mir damit?
- Welche Möglichkeiten der Veränderung bestehen und wie kann ich sie angehen?

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

Damals ergab sich im folgenden Schuljahr die herausfordernde Gelegenheit dazu und ich gründete zusammen mit meiner inzwischen verstorbenen Freundin in der ehemaligen Schlosserei der Heimstatt Engelbert GmbH, einem großen hohen Raum mit Pultdach, vielen Fenstern und anschließender Turnhalle, die ausgelagerte Klasse E+ (Kap.2.4: E+ „Aspekte des Gelingens“)

Einer der ersten Teilnehmer war der beschriebene Schüler mit dem Gipsarm.

Inzwischen sind wir umgezogen und `bewohnen` eine ganze Etage eines ehemaligen Schulgebäudes, das zwischenzeitlich leer stand. Aber die Lerngruppen setzen sich nach wie vor ausnahmslos aus Schülern zusammen, die bereits am Ende von langen Abwärts-spiralen mit teilweise jahrelang dauernden Wiederholungsschleifen aus Ausgrenzung, Schulwechseln, immer wiederkehrenden Abbrüchen von Beziehungen, Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, stationären (Heim-)Unterbringungen usw. stehen, und die selbst in Klassen der Förderschule für soziale und emotionale Entwicklung `versagt` haben.

Vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Relevanz und auch im Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion ist erstaunlich, warum es in den verschiedenen Bezugsdisziplinen im Zusammenhang mit Jugendalter, Schule und schweren psychische Auffälligkeiten kaum eine wissenschaftliche Auseinandersetzung gibt und nur sehr vereinzelte Ansätze zu Interventionen, Handlungskonzepten und methodischen Vorgehensweisen vorliegen, und warum Schüler, die nicht in das bestehende Bildungssystem passen, in den Erziehungswissenschaften und in der institutionellen Schulpraxis aktuell so wenig Beachtung finden.

Dabei hat bereits Fritz Redl, einer der Begründer der Analytischen Pädagogik, der 1936 in die USA emigrierte und seine wissenschaftliche und praktische Arbeit dort in verschiedenen Projekten (Pioneer House/Erziehungsheim, Bethesta-Modell/kinderpsychiatrische Klinik) emotional und sozial gestörten Kindern widmete, seine Erkenntnisse schon vor über 70 Jahren zu pädagogisch-therapeutischen Konzepten „mit hoher praktischer Relevanz“ (Hölter 2013, 6) verdichtet, die nach wie vor bedeutsam für die Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sind.

Die mangelnde Präsenz in pädagogischen Fachdiskursen und das mangelnde öffentliche Interesse an diesem Personenkreis und seinen immensen schulischen Schwierigkeiten

haben zur Folge, dass sich zu dieser scheinbar individuellen Problematik bisher keine gesicherte Terminologie abzeichnet, dass Förderansätze und dringend benötigte Anregungsmodelle für den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen fehlen und ein gravierendes Forschungsdefizit besteht.

Diese Situation macht eine eigene Beschreibung der Zielgruppe (Kap. 1.3) und Hinweise zu den zentralen Begriffen und Bezeichnungen in der vorliegenden Arbeit notwendig. Auf deren Verwendung und Bedeutung wird im Anschluss an die Einleitung chronologisch nach Nennung im Titel kurz eingegangen. Detailliertere Darstellungen und Deutungen der Begriffe befinden sich in Passagen und den Fallvignetten des Textes und stellen den direkten Zusammenhang zu Überlegungen her, die für die Entwicklung des bewegungsorientierten Spielkonzepts und zur Gestaltung dieser Explorationsstudie relevant sind.

In einem der seltenen Artikel über das Randphänomen psychisch auffälliger Kinder und Jugendlicher von 2010 benennt Martin Spiewak in der ZEIT einen Aspekt, der zur Verdrängung dieser Thematik beiträgt:

Schulisches Scheitern bedeutet beiderseitiges Scheitern, das Scheitern von Schülern und das Scheitern von Schule und Helfersystemen.

Während Baiertl (2014) einen generellen Mangel an konkreten Ansätzen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten konstatiert, vertreten v. Freyberg und Wolff die Meinung, dass unsere Gesellschaft und ihr Schulsystem vor allem ein Umsetzungsproblem habe, weil der politische Wille zu grundlegenden Reformen fehle. Sie empfehlen, „die Spielräume zu sehen und zu nutzen, die es noch gibt.“ (v. Freyberg und Wolff 2009, 43)

Dieses Motiv, bei dem auch eine Form von „Systemambivalenz“ (Vetter 2013, 25) mitschwingt und die Bedeutung und Ausgestaltung von Spielräumen wird in dieser Arbeit in mehrfacher Hinsicht aufgegriffen, variiert und von Kompetenz-Trainings unterschieden.

Gleichzeitig wird mit dem Forschungsdesign und der Forschungsmethode dieser Explorationsstudie, einer Kombination aus Praxisentwicklungsforschung und ethnographischer Einzelfallstudie mit der Untersuchungseinheit der speziellen Personengruppe anhand von Mikroprozessen in der Schule, wissenschaftlich unsicheres Terrain beschritten. Denn vorgezeichnete Wege und Verfahren gibt es für dieses eigenständige (vielleicht auch eigenwillige) Projekt nicht, das Ethnographie am eigenen Arbeitsplatz und Vignetten zur Prozessverdichtung und exemplarischen Vergegenwärtigung von Lern- und Erkenntnissituationen vor-

nimmt. Deshalb war es notwendig, die Methodologie der Arbeit (s. Kap. 1.3) den weiteren Ausführungen voranzustellen.

Die grundlegende Intention dieser Arbeit ist die Entwicklung und Überprüfung eines Theoriemodells und einer geeigneten praktischen Umsetzungsform zur Unterbrechung dieser fast zwangsläufig eintretenden Abläufe und Mechanismen des Scheiterns mit der Zielsetzung, positive Strukturbildungs- und Veränderungsprozesse und deren Stabilisierung einzuleiten, um ein besseres Gelingen von Gruppensituationen und mehr Lebensfreude zu erreichen. Es liegt nahe, für diese Problematik gezielt eine Umgebung für gemeinsame Interaktionen aufzusuchen, um durch die aktive und positiv verlaufende Teilnahme an Lerngruppen, korrigierende Gruppenerfahrungen zu ermöglichen und in einem Nachreifungsprozess Soziabilität zu vermitteln.

Aber die Versuche, Kinder und Jugendliche, die in Gruppenzusammenhängen gar nicht zurechtkommen, bei ihrer Integration zu unterstützen und zu begleiten, stießen und stoßen auf unterschiedliche, teilweise paradoxe Durchführungswiderstände und Grenzen, die zu berücksichtigen sind, um nicht auch zu scheitern. Deshalb widmet sich die Modellentwicklung u.a. auch der Offenheit für die intensive Wahrnehmung der eigenen Empfindungen bei der Entschlüsselung immer neuer Ausprägungen der seelischen Struktur der Schüler und folgt mit hoher „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ (Freud) deren situativen Äußerungsformen von Konflikten, schwierigen Lebenssituationen und Entwicklungsprozessen.

Weitere Offenheit und flexible Zeiträume sind für diagnostische Such- und Findungsprozesse und für freie Assoziation und Improvisation in nicht planbaren und nicht vorhersehbaren „Gegenwartsmomenten“ (Stern 2010) notwendig, um auf das, was gerade passiert, adäquat eingehen zu können.

Mit einer veränderten Perspektive, den damit verbundenen anderen pädagogischen Interventionen und dem Versuch, für schwer greifbare Zusammenhänge, umsichtige Bewertungen und Bezeichnungen, Spürbarkeit und Eingrenzungen vorzunehmen, ändert sich allerdings der gesamte Schulalltag und erhält eine andere spielerische und bewegungsorientierte Ausrichtung sowie eine andere Form der Beziehungsgestaltung und des Umgangs miteinander.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich mit der Explikation eines Sachverhaltes (Teil I), einem vorwiegend konstruierenden und entwickelnden theoretischen Problemlösungsprozess (Teil II) und der Exploration und Evaluation von Anwendungspraxis und Ergebnissen (Teil III) in drei Teile:

Da die Herausbildung von Begriffen, Deutungsmustern und Sichtweisen des Erziehungshandelns einem fortwährenden zeitgeschichtlichen und schulgeschichtlichen Wandel unterliegen, wird in **Teil I** zunächst der pädagogische Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen und schweren Verhaltensauffälligkeiten als generelles Problem betrachtet. Rückblickend wird mit einem historischen Überblick auf die Schulgeschichte des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung und auf die aktuelle Umbruchsituation im Zuge der Inklusionsumsetzung eingegangen.

Im Folgenden werden mit der Vorstellung von Zielgruppe und Problemlage die begrifflichen und definitorischen Schwierigkeiten zur Erfassung der gemeinten Gruppierung aufgezeigt und die Wahl der Terminologie in der vorliegenden Reflexion erläutert.

In Erziehungswissenschaften und Schulpraxis fehlen entscheidende Impulse und relevante Konzepte für die pädagogische Arbeit bei spezifischen Störungsbildern sowie passende Angebote für die betroffenen Schüler. Beides wird sowohl in Förderschulen als auch im Regelsystem dringend gebraucht.

Deshalb werden in **Teil II** mit der Entwicklung eines Theoriemodells und den Überlegungen zu Kriterien einer funktionierenden Praxismethode zwei Zugänge mit der gleichen Zielrichtung, aber mit jeweils spezifischen Möglichkeiten und den unterschiedlichen Perspektiven von Lehrern und Schülern besprochen und das Motiv der Spielräume weiter ausgeführt.

Während sich die Sichtweise der Professionellen auf die experimentelle Gestaltung von förderlichen Verständigungsprozessen und Rahmenbedingungen eines pädagogischen Unterstützungskonzepts ausrichtet, das Entwicklungsbegleitung, Partizipation und soziales Lernen in den Vordergrund stellt, wird bei den Schülern mit schweren kinder- und jugendpsychiatrischen Störungsbildern explizit auf deren Bedürfnisse eingegangen.

Als geeignete Form und gemeinsames Medium aller aufgeführten Überlegungen zu wechselseitigen Verständigungsprozessen und zur Unterbrechung von verfestigten Verhaltensmustern stellen sich **Bewegung und Spiel** heraus.

Deren umfassende Bedeutung für Beziehung und Entwicklung spricht gegen eine kurzfristige Vereinnahmung des Spielgedankens für das Erreichen von pädagogischen Zielsetzungen. Einem solchen Vorgehen wird eine grundsätzliche Haltung zur Autonomie des Individuums und zum gemeinsamen bewegten Lernen gegenübergestellt.

Passende Spiele dafür liegen nicht vor; sie müssen im Praxisteil erst gefunden bzw. erfunden oder aus Ideen-Fragmenten konzipiert und auf ihre Eignung und mögliche Wirkeigenschaften hin implementiert, ausprobiert und reflektiert werden.

Teil III widmet sich am Beispiel eines `Strategiespiels`, das nur in Zusammenarbeit gelöst werden kann, der Durchführung und Realisierung einer dieser interaktiven Interventionen und deutet unter Bezugnahme auf die bereits ausgewiesenen *Aspekte des Gelingens*, Beobachtungsergebnisse und diagnostische Elemente des Verstehensprozesses, deren methodischen Möglichkeiten und Grenzen anhand von drei Präzedenzfällen dargelegt werden.

Anschließend erfolgt mit einem Rückbezug auf Problemstellung und Zielsetzung dieser Arbeit eine "Spurenmessung" (Moser 1995, 128), die Veränderungsprozesse in der Praxis der Klasse E+ nachvollzieht. Gleichzeitig werden die Nachhaltigkeit der Umsetzung und generelle pädagogische und institutionelle Schlussfolgerungen der spielenden und bewegungsorientierten Vorgehensweise evaluiert.

Mit **Kapitel 3.4** schließt die Arbeit mit der Zusammenfassung und einem persönlichen Plädoyer für entwicklungsbegleitendes Forschen `im Feld`, für bewegungsorientiertes individualisiertes Lernen in Schulen und für die Schaffung vielfältiger gemeinsamer Spielräume.

Hinweis: Zur Vereinfachung, zur Anonymisierung von personenbezogenen Aussagen und zur besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit jeweils die männliche Form verwendet. Natürlich sind aber jeweils weibliche, männliche und intergeschlechtliche Personen gemeint.

Zur Begriffsverwendung

Ursprünglich lautete die Zielsetzung dieser Arbeit im Arbeitstitel: „Förderung der Gruppenfähigkeit“. Mit der Zeit und während einer intensiven Beschäftigung mit den Möglichkeiten pädagogischer Handlungsalternativen änderten sich die Begrifflichkeiten und damit auch die Bedeutungszusammenhänge. Im Titel wurde aus einer „Förderung der Gruppenfähigkeit“ eine „Verbesserung der Soziabilität“ und das bewegungsorientierte Spielkonzept kam durch die „Spielräume“ ins Spiel.

Eine Begleiterscheinung beim Schreiben einer Dissertation macht sich sicherlich mit einer Sensibilisierung für den eigenen Sprachgebrauch im pädagogischen Kontext des Schulalltags bemerkbar. Diese geht einher mit Gedanken, Ideen und Überlegungen, die einem wahrscheinlich nur beim Ringen um die richtige und passende Formulierung für die Beschreibung eines bestimmten Phänomens in den Sinn kommen, die meistens aber keine einzigartigen Neuschöpfungen sind, sondern bereits irgendwo gedacht, ausformuliert und aufgeschrieben wurden. Trotzdem markieren sie einen Entscheidungsweg, indem eine eigene Sprache gefunden wird.

Gruppen- oder Gemeinschaftsfähigkeit gelten z.B. als stigmatisierende Bezeichnungen, da sie beim Individuum verortet sind. Auch die Verwendung des Begriffs „Fähigkeiten“ ist umstritten, eine ausführliche Diskussion hier aber nicht relevant, weil in dieser Arbeit stattdessen Rahmenbedingungen und Konzepte angepasst werden sollen, indem sie in einem gemeinsamen Dialog miteinander verhandelt werden.

Spielräume

Bei der Internetrecherche fanden sich u.a. bei Wexikon 78 Synonyme für „Spielraum“, die nach Bedeutungszusammenhängen 11 Gruppen zugeordnet wurden und alle direkte Bezüge zu Konzeptideen dieser Arbeit und zu generellen pädagogischen Zielsetzungen aufweisen und gleichzeitig den Horizont für andere attraktive, an der individuellen Entwicklung orientierten Interventionen eröffnen z.B.: Toleranz, Selbständigkeit, Autonomie, Eigenständigkeit, Selbstbestimmung, Freiraum, Bewegungsfreiheit, Mündigkeit, Souveränität, Wirkungsfeld, Platz, Luft, Spannweite, Freiheit, Unabhängigkeit, Entwicklungsmöglichkeit.

Grenzen der Beschulbarkeit

Die psychische und soziale Situation einer kleinen Gruppe unbeschulbarer Schüler ist sehr heterogen. Gemeinsam ist den Betroffenen, dass mit ihnen auch an Förderschulen bisher kein `normaler` pädagogischer Umgang möglich war. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

Ein Teil der Schüler hat bis zum teilweise endgültigen Abbruch ihres Schulbesuchs eine diskontinuierlich verlaufende Schullaufbahn hinter sich und in immer kürzeren zeitlichen Abständen in immer neuen anderen Einrichtungen und Lebenskontexten keinen passenden Halterahmen vorgefunden. Auf Grund ihrer Verhaltensweisen und psychischen Problemlagen mit Fremd- und Eigengefährdung wird ihr Recht auf Unterricht zu ihrem eigenen Schutz und zum Schutz anderer Menschen eingeschränkt.

Eine andere Gruppierung ist nicht zu erreichen. Die Schüler sind entweder nicht anwesend, weil die Schule geschwänzt oder der Schulbesuch vermieden¹ wird. Oder sie sind zwar im Unterricht physisch präsent, zeigen aber ein Verhalten aus dem Spektrum der Entwicklungsverweigerung oder Entwicklungsverhinderung, beispielsweise durch permanente Getriebenheit und Unruhe, ständigen Redefluss, extreme Lethargie und Langsamkeit, über große Angst, innere Zerrissenheit und Orientierungslosigkeit oder durch die Ablehnung jeglichen Kontakts zu Lehrern und Mitschülern.

Bewegungsorientiertes Spielkonzept

Fachbiographisch liegt der Schwerpunkt meiner Herkunft und Ausbildung mit Textilgestaltung und Kunst im gestaltenden Bereich. Doch seit meinem Eintritt ins Berufsleben und im ständigen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen, die „Schwierigkeiten haben und Schwierigkeiten machen“ (Myschker 2009), verschob sich dieser Schwerpunkt und die Gestaltungsprozesse wurden zunehmend spiel- und bewegungsorientierter eingesetzt.

Der Begriff „bewegungsorientiert“ wird in dieser Arbeit vorrangig als Methode aufgefasst, etwas zu verfolgen und zu intensivieren, was die Tendenz hat, zu funktionieren. Die Begriffsverwendung unterliegt persönlichen Motiven und Erfahrungen von Lösungsmöglichkeiten und richtet sich nur in Fragmenten und experimentierend nach Konzepten und Interven-

¹ Nach Schreiber (2005, 12) wird in der Fachliteratur verschieden diskutiert, was jeweils unter Schwänzen, Schulverweigerung und Schulvermeidung zu verstehen ist. Das macht auch die Vielfältigkeit der gebräuchlichen Begriffe für Formen und Ausmaß des Rückzugs deutlich: Schulumüdigkeit, Schulverdrossenheit, Schulaversion, Schulphobie, Schuldistanz, Schulflucht, Schulabsentismus, Schulpflichtverletzung usw.

tionsmaßnahmen in der bewegungsorientierten Förderung und Psychomotorik. Das hat verschiedene Gründe:

Zunächst wird mit bewegungsorientiertem Spiel „das Prinzip der weitgehenden Voraussetzungslosigkeit“ (Wanke 2004, 37) verbunden. Das heißt, jeder kann mitmachen, weil für das Spielen die stark differierenden Lernausgangslagen sowie Lebensalter, Fitness, Schulbesuchsjahr, Leistungsvermögen, Leistungsbereitschaft, Vorwissen und Störungsbild nicht so ausschlaggebend sind.

Hiermit erhalten die bewegungsorientierten Sequenzen eine hohe Integrationskraft auch für Schüler, die in ihrem Alltag eher bewegungsfern leben oder lange nicht zur Schule gegangen sind und befürchten, nicht mitzukommen.

Ein weiterer Aspekt liegt in der Indirektheit der Arbeit, die ermöglicht, vorhandene Widerstände der Schüler zu umgehen, um durch eine „Musterunterbrechung“ gewohnte Formen der Wahrnehmungsverarbeitung oder automatisiertes negatives Reagieren zu verhindern. Denn die Adressaten sind vorwiegend männlich und in der Pubertät, und mit bewegungsorientiertem Spiel ist ein Zugang zu ihnen wesentlich leichter zu erreichen, als das mit anderen Unterrichtsinhalten der Fall wäre. Gleichzeitig lassen sich mit bewegungsorientiertem Spiel mehr Schüler über längere Zeiträume besser gemeinsam einbinden. Denn viele Schüler sind übergewichtig, verbringen einen großen Teil des Tages sitzend vor Computern oder Spielkonsolen und verfügen weder über die notwendige Motivation, Koordination, Konzentration noch Kondition um sich sportiv zu bewegen, oder sich aktiv mit anderen Gleichaltrigen auseinander zu setzen. Anerkannte Mannschaftsspiele, wie z.B. Fußball kennen sie nahezu ausschließlich aus der Position des Zuschauers und agieren bei eigenen aktiven Versuchen schnell mit Frustration und/oder Wutausbrüchen.

Bei Spielen zeigt sich zudem das Regelverständnis und Regelverhalten als hoch ausgeprägt, was zu erheblich weniger Konflikten und Unstimmigkeiten und zur Erfahrung eines umgänglichen gelingenden Miteinanders selbst in großen Gruppierungen mit unterschiedlichsten Interessenslagen führen kann.

Vor allem aber scheinen sich das unmittelbare Erleben von sozialen Situationen durch körperliche Symptome wie Pulsbeschleunigung, An- und Entspannung und das Sich-Selber-Spüren als positiv auszuwirken und einschränkende negative Vorerfahrungen einzudämmen. Das hat wiederum den selbstverstärkenden Effekt, dass solche spiel- und bewegungsorientierten Situationen immer wieder gezielt aufgesucht werden.

Mit der Auslegung des Begriffs „bewegungsorientiert“ verhält es sich hier ähnlich, wie ihn Richard Hammer im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts vorstellt, in dem er „*Psychomotorik als grundlegendes Prinzip der Alltagsgestaltung*“ (Hammer 2001) versteht. Das bedeutet eine (Um)-Gestaltung schulischer Rahmenbedingungen (Teil II, Kap. 2), die mit räumlichen, zeitlichen und strukturellen Veränderungen einhergeht.

Hinzu kommt, dass Vor- und Nachbereitungszeiten sowie das Organisationsaufkommen von Material-, Werkzeugbeschaffung und Verbrauch nicht aufwendig sind. Denn Bewegungs- und Spielinterventionen lassen sich nahezu jederzeit und überall ohne großen Aufwand aus dem Stegreif einbauen, durchführen, reflektieren und wieder beenden.

Mit den Begriffen „bewegungsorientiertes Spielkonzept“ wird also keine bestimmte Zielrichtung und Systematik vertreten, sondern eher eine allgemeine, unspezifische aber situativ passende Unterstützung und Begleitung von Entwicklungsprozessen, welche mit einer stärkeren Orientierung an Bewegung und Spiel im Schulalltag einhergehen sollen, denn nach Hölter umfassen die Inhalte bewegungsorientierter Entwicklungsförderung grundsätzlich alle denkbaren Formen der Bewegung, des Spiels und des Sports (vgl. Hölter 1993, 28)

Soziabilität

Zusammengefasst bedeutet Soziabilität nach den Angaben der Deutschen Enzyklopädie: Die individuell unterschiedlich ausgeprägte Begabung Einzelner zur sozialen Einordnung in eine Gemeinschaft.

Umgangssprachlich wird die Bedeutung des Begriffs auch mit umgänglich, gesellig und als die Fähigkeit, ohne große Umstände neue soziale Beziehungen aufzunehmen und zu pflegen, bezeichnet. In pädagogischen Konzepten der Fachliteratur erfährt dieser Begriff ausführlich beschriebene Differenzierungen und ist mit weiteren Zielsetzungen wie Kooperationsfähigkeit; Teamfähigkeit usw. verknüpft. Was wiederum einen Diskurs zu dem Begriff „Fähigkeit“ bedeuten würde, der kurz und als exemplarischer Exkurs für die Gruppierung der Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten wie folgt erklärt werden könnte:

Wer zwei funktionstüchtige Hände hat, besitzt die Fähigkeit, Klavier zu spielen. Dem ist aber in der Realität nicht so. Denn die

„tatsächliche Konkretisierung von Fähigkeiten, die Leistung selbst, hängt von der Resonanz auf geeignete Umstände und Gelegenheiten, ja vom Glück ab. Sie gehört, fernab mechanischer Verfügbarkeit, dem noch unbestimmten Reich der Möglichkeiten an.“ (Scheuerle 2016, 206)

Im Sinnzusammenhang der vorliegenden Arbeit eignet sich die Bedeutung der neulateinischen Abstammung „soziabilis“, „zum Gefährten geeignet“, am besten und die pädagogische Aufgabe besteht letztendlich darin, Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, beziehungsfähiger zu werden.

Schwere psychische Auffälligkeiten

Die Bezeichnung „psychische Auffälligkeiten“ wurde gewählt, weil sie nach meiner Ansicht die neutralste und eine gleichzeitig offene allgemein gültige Formulierung für diesen speziellen Sachverhalt darstellt. Anders als z.B. bei dem Begriff Krankheit, der u.a. die Fragestellung heilbar oder nicht impliziert, bleibt sie zunächst indifferent und eröffnet einen Raum für weitere Beobachtungen und Untersuchungen z.B. zu Prägnanz, Dauer und Auswirkungen.

Verknüpft mit der Zuschreibung „schwere“ wird allerdings sofort verstanden, dass es sich bei den psychischen Auffälligkeiten nicht um leicht zu behebende Störfaktoren, sondern um massive Beeinträchtigungen der Betroffenen und deren Schul- und Lebenskontext handelt.

Teil I: „Schüler, die nicht passen“

1 'Mangelnde Passung'² als Problem in Erziehungswissenschaften und institutioneller Schulpraxis

Der Zusammenhang von „Schule“ und „Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten“ wird mit Schwierigkeiten assoziiert und löst bei erwachsenen Personen in der Regel unmittelbare Erinnerungen an die eigene Schulzeit und an bestimmte Mitschüler aus, die sich anders verhielten, die Probleme hatten und welche machten.

Von versierten Pädagogen werden die gezeigten Verhaltensauffälligkeiten unmittelbar als Symptomatik von Störungsbildern und Ursache für gravierende Probleme und Erschwernisse in verschiedensten Lebens- und Funktionsbereichen erkannt und benannt.

Dabei ist Sprache mit ihren Begrifflichkeiten für schwere Formen von Beeinträchtigungen im Verhalten nicht objektiv, sondern spiegelt immer auch eine pädagogische Haltung wider, die ein bestimmtes Menschenbild in sich birgt. Die Bezeichnungen lauten z.B.: „nicht beschulbar“, „(gemeinschafts-)schwierig“, „herausfordernd“, „verhaltensoriginell“, „verhaltensgestört“ und „systemsprengend“.

Diese Verwendung von eindimensionalen Zuschreibungen kann u.a. auf das Dilemma eines latenten Abwehrmechanismus hinweisen. Es kann auch der Versuch unternommen worden sein, durch eine positive Konnotation einen Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozess abzuwenden; in jedem Fall handelt es sich um Bezeichnungen für „Schüler, die nicht passen“³.

Trotzdem scheinen die Auswirkungen schwerer psychischer Auffälligkeiten gerade für den Schulalltag im öffentlichen Bewusstsein kaum vorhanden zu sein. Oder die Wahrnehmung wird durch mediale Inszenierungen von markanten Einzelfällen geprägt, die in Sendungen wie „Die Supernanny“ oder „Die strengsten Eltern der Welt“ dramaturgisch verkürzt und einseitig dargestellt werden. Darin kommen vorwiegend externalisierend agierende Intensivtäter mit Peerhintergrund in ihrem privaten Umfeld vor, deren Schullaufbahn in den Sendungen aber nur eine geringe Rolle spielt.

² Gegenteil der „Optimalen Passung“, eines von Heckhausen (1980,1989) entwickelten Begriffs in der Erforschung der Leistungsmotivation und deren Entwicklung im Kindesalter.

³ In Anlehnung an den Buchtitel „Kinder, die hassen“ von Redl und Wineman (1979, 1984), dessen Originalausgabe 1951 unter dem Titel „Children Who Hate“ in New York erschien.

Auch Professionelle haben meistens nur ungenaue Vorstellungen davon, wie sich eine Klassensituation darstellen kann und was konkret zu tun ist, wenn unterschiedliche Störungsbilder der Teilnehmer eine starke Eigendynamik in Gruppenprozessen entwickeln.

Bei Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten handelt es sich um eine sehr komplexe heterogene Zielgruppe vor dem Hintergrund eines ebenso komplexen heterogenen unspezifischen Umfelds. Beide lassen sich schwer in eine operationalisierbare begriffliche Beschreibung fassen. Zum einen existiert „National wie international [...] eine ausgesprochen heterogene Terminologie sowie ein hohes Maß an interdisziplinären Bezügen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen.“ (Herz 2013, 10). Zum anderen findet die Praxis vor dem Hintergrund und innerhalb eines mehrgleisigen Hilfesystems mit unterschiedlichen Zuständigkeiten, Zielsetzungen, Arbeitsaufträgen, Herangehensweisen und Interessenslagen statt, die oft nicht über hinreichend gute Kooperationsstrukturen verfügen.

Damit wären auch zentrale Aspekte und Schwierigkeiten einer Erforschung dieser Gruppierung angedeutet. Denn bereits sprachlich ist aufgrund unklarer Konturen und einer kaum vorhandenen Binnendifferenzierung schwer bestimmbar, wo Grenzziehungen im Laufe des Forschungsprozesses sinnhaft geschlossen werden können.

Von daher stellt die bildhafte Überschrift *Schüler, die nicht passen* gute Bedingungen zur Neuakzentuierung einer Problemdarstellung und eines Lösungsversuchs her, die u.a. als Leitgedanke und roter Faden für das Theoriegerüst dieser Arbeit und für den Aufbau von *Spielräumen* und die Entwicklung eines *bewegungsorientierten Spielkonzepts* eine Rolle spielen.

Eine Funktion dieser gleichzeitig anschaulichen wie auch mehrdeutigen Bezeichnung der Zielgruppe besteht darin, dass sie ohne Etikettierungen der Klientel wie z.B. „schwierig“, „herausfordernd“ oder „verhaltensgestört“ auskommt. Trotzdem kann sie bereits eine Bekanntheit des Gegenstandsbereichs voraussetzen, findet zusätzlich aber günstige Umstände für Präzisierungen, Erläuterungen, Umdeutungen und Abgrenzungen vor und ermöglicht einen direkten Einstieg und mehrperspektivischen Zugang in Thema und Problemstellung.

Als Weiteres ist der Titel die zugespitzte Kurzformel für das kleinste gemeinsame Vielfache der diffizilen und komplexen sozialen Problematiken einer speziellen Schülergruppierung, die durch auffälliges Verhalten und schwere psychische Beeinträchtigungen und ohne gelungene tragende Bindungs- und Gruppenerfahrungen mit den Kommunikations- und Anpassungsanforderungen „der Bildungssituation Schulklasse nicht zurechtkommen“ (Rauh 2010, 3).

Ein Verweis auf rahmende Kontexte ist in *Schüler, die nicht passen* zwar nur indirekt vorhanden, diese passive Formulierung impliziert aber sowohl eine bestimmte Lebensaltersspanne als auch ein unbestimmtes, nicht näher definiertes Umfeld von Schule. Und es stellen sich automatisch Fragen danach ein: Wem passen sie nicht? Warum passen sie nicht? Wohin passen sie nicht?

Antworten darauf sind direkt zu erhalten: Sie stören, sind unangenehm, nervenaufreibend und verbrauchen verhältnismäßig stark begrenzte Kapazitäten.

Aber auch die völlig Gegensätzlichen, die die nicht präsent sind, da sie schwänzen oder sich völlig teilnahmslos und total verweigernd verhalten, bieten kaum Möglichkeiten der Beeinflussung. Beiden gemeinsam ist die Distanzierung, Zurückweisung und auch Drangsalierung durch Gleichaltrige.

Als könnte man Unterschiede 'wegbügeln' und Kinder 'reparieren', zeigt sich in der Praxis im Umgang mit diesen besonders 'schwierigen Kindern' oft „eine starke Tendenz, Verhaltensstörungen dem einzelnen Kind oder den Jugendlichen als individuelles Problem zuzuschreiben“. (Herz 2013, 9) Die Schuldzuschreibung liegt damit beim Schüler, der nicht passt, weil er sich sonderbar verhält und aus diversen Gründen nicht in der Lage ist, sich anzupassen und die Bedingungen eines geregelten Unterrichtsverlaufs zu erfüllen. Diese Eigenschaften werden mit einer kontextunabhängigen Anwendung als von außen veränderbar dargestellt.

Medien und fachliche Beiträge weisen vereinzelt darauf hin, dass die Tabuisierung psychischer Probleme als eine Erschwernis anzusehen ist. Demnach werden Beeinträchtigungen des psychischen Bereichs grundsätzlich negativer bewertet als beispielsweise körperliche Beeinträchtigungen (vgl. z.B. Cloerkes 2001, 76, Fitzen 2013)

Um negative Gefühle und Unbehagen in der Begegnung mit psychischen Problemen nicht aufkommen zu lassen, werden deshalb oft Kontakte und das Aufkommen von Schwierigkeiten abgewehrt, umgangen oder deren Existenz gänzlich in Frage gestellt. Statt Ängste abzubauen und die Kinder und Jugendlichen in ihrem Anderssein wahrzunehmen und alltäglich zu erfahren, präferiert der Umgang mit ihnen die Entwicklung nur begrenzt fragender Modelle, die auf Komplexitätsverringering, Anpassung und Kostenübernahme setzen und dabei übersehen, dass Symptome immer auch Lösungsversuche darstellen:

Der Markt wird dominiert von funktionalen Interventions- und Trainingsprogrammen, die - vorwiegend in lernpsychologischer Tradition – schnelle

Hilfen zur Bearbeitung definierter Störungsbilder bzw. den Aufbau spezifischer Kompetenzen versprechen“. (Willmann 2010, 73)

Mit einer alleinigen Beseitigung der Symptome und einer Kompensation nicht erwünschter Verhaltensweisen werden aber wesentliche Ursachen, Sinnzusammenhänge, Hintergründe und Ausdrucksmöglichkeiten des mitteilenden Kindes oder Jugendlichen negiert und für einen unvoreingenommenen ergebnisoffenen Zugang versperrt. Das Übergehen der Kontextabhängigkeit von Verhaltensstörung führt dann dazu, dass Bedürfnisse, Krisen, Konflikte und Schwierigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen im System unverstanden bleiben. Wenn „sich Interventionen auf spezifische Teilaspekte beschränken und der Blick auf das Kind oder den Jugendlichen auf diesen Teilaspekt reduziert wird“ (Herz 2013, 9), verbleibt deren spezieller Unterstützungsbedarf auch auf der Gruppen- und der sozialen Ebene als individuelle Belastung und Beeinträchtigung in einer erziehungswissenschaftlichen Grauzone.

Damit wird die Kontextabhängigkeit von Verhaltensstörungen deutlich und klar, und warum Trainings nicht nachhaltig wirken. Nach Stein/Müller ist dies

„auch der Grund für den geringen Erfolg von Sozialtrainings und vergleichbaren Programmen: die emotionale und soziale Störung des Kindes oder Jugendlichen ist ja gerade kein »maladaptives Verhalten« (Myschker, 1990, S.41). Im Gegenteil: Das Verhalten ist im Sinne der lebensgeschichtlichen Erfahrung sogar sehr gut angepasst und sichert das emotionale Überleben.“ (Stein/Müller 2015, 156)

Verfolgt man Schulbiographien und 'Maßnahmekarrieren'⁴ dieser Jugendlichen, scheinen Vorgehensweisen, die eine einseitige Anpassung und Einordnung in das bestehende System als vorrangige Zielsetzung anlegen, nicht, bzw. nur kurzfristig zu passen und zeigen keine nachhaltigen Veränderungen.

Mittagstischregeln

Für F. gelten keine Mittagstischregeln. Sobald sich die Tür zum Essensraum öffnet, stakt er ohne nach links oder rechts zu gucken und ohne sich von irgendwem ablenken oder aufhalten zu lassen durch bis zur Theke und lässt sich sein Essen aushändigen. Danach setzt er sich mit seinem Tablett alleine, mit dem Rücken zu allen anderen im Raum an einen leeren Tisch ganz vorne an der Kopfseite, starrt seinen vollen Teller an und wartet. Erst, wenn alles kalt geworden ist, schlingt er auch große Brocken nahezu unzerkaut in sich hinein. In Gesellschaft isst er nie.

Vignette 2

Während sich alle Schüler nach und nach an die Regel gewöhnten, dass wir beim Essen gemeinsam am Tisch sitzen, änderte F. sein isoliertes Essverhalten während seines zweijährigen Aufenthalts in der Klasse E+ nicht und hatte nach dem Prinzip „Ungleiches wird ungleich behandelt“ auch die Erlaubnis, es beizubehalten. Denn diese und andere seiner Regelmisssachtungen und ausgeprägten Eigenarten hatten sich in anderen Schulen bereits regelmäßig zu Konflikten ausgeweitet und waren zum Dauerthema geworden. Wahrscheinlich aber rührten sie daher, dass ihm seine drogenabhängige Mutter und ihre ständig wechselnden Partner als Kleinkind zu heiße Speisen zugeführt hatten.

⁴ Mit „Maßnahmekarriere“ und „Drehtüreffekt“ werden in manchen Fachbeiträgen diskontinuierliche Lebensläufe bezeichnet, in denen Hilfsangebote nicht greifen. Im Hinblick auf die schweren Einzelschicksale, die sich dahinter verbergen, erhält die Verwendung solcher Begriffe m. E. eine zynische Nuance.

Vordergründig

M. ist seit über zwei Jahren nicht mehr in der Schule gewesen. Mit niedergeschlagenem Blick sitzt er da, starrt auf den Boden und sagt keinen Ton, während seine Mutter im Vorstellungs- und Erstgespräch die ganze Zeit über ihn redet.

Eigentlich sei er ja ein Lieber und sie könne sich nicht beklagen. Nur dass er so viel Zeit am Computer verbringt und die Nacht zum Tag macht und ganz ungehalten wird, wenn er mal nicht spielen soll. Weil es immer so spät würde, kriegte sie ihn auch morgens nicht aus dem Bett. Er sei immer so müde und hätte auch oft Migräne. Aber jetzt würde das Jugendamt Stress machen und es wäre auch schön, wenn er mal wieder zur Schule ginge, oder zum Therapeuten, aber da wolle er ja auch nicht hin. Dabei müsste er dringend sein Trauma bearbeiten, wegen der Gewalt damals...

M. kommt wieder regelmäßig und pünktlich in die Schule und blüht auf. Statt seiner Schulvermeidung ist ein altes Problem wieder aufgetaucht: Er nässt nachts ein. Das hat er lange nicht gemacht.

Dass seine Mutter alkoholabhängig ist, und M. sie schon als Sechsjähriger nachts aus der Kneipe abholen und immer viel für sie mit erledigen musste, stellt sich erst später heraus.

Vignette 3

Schule macht oft unmittelbar sichtbar, wo das Kind/der Jugendliche nicht 'normal' ist. Aber jedes „kindliche Verhalten ist hoch sinnhaft und enthält eine eigene Entwicklungslogik“ (Jantzen, 2002). Durch die „Entschlüsselung“ (Ertle 2009, Schrappner 2004) der Hintergründe lässt sich der „gute Grund“⁵ für das abweichende Verhalten erkennen, weil auffällt, wo die eigentlichen Ursachen für das gezeigte Verhalten liegen und was eventuell immer noch schief läuft.

Für einige Kinder und Jugendliche, die z.B. in familiärer Desorganisation, in engen Mutter-Kind-Symbiosen oder in verdeckten desaströsen Lebensverhältnissen aufwachsen, birgt die Schulpflicht die Chance, als gesetzlich geregelte Herstellung von Triangulation Einblicke

⁵ Das in der Praxis verbreitete Denkmodell des „Konzepts des guten Grundes“ basiert nach Scherwath und Friedrich auf Grundannahmen, die davon ausgehen, dass das menschliche Verhalten aus dem inneren System des Menschen heraus Sinn ergibt und normalerweise nicht destruktiv motiviert ist. (Scherwath/ Friedrich 2016, 67)

von Außenstehenden in das abgekapselte Kleinsystem zu eröffnen, in dem sie leben. Dabei kann bemerkt werden, dass und warum es ihnen nicht gut geht. Zum anderen lernt das Kind/der Jugendliche weitere Personen und Perspektiven kennen, an die es sich halten und an denen es sich orientieren kann.

Viele sind auffällig geworden, weil sie schon von früher Kindheit an ausgegrenzt wurden, vereinzelt und isoliert aufwachsen mussten und verfügen deshalb nur über ein begrenztes Maß an Interaktionsrepertoire und über nicht ausreichende Gruppenerfahrungen, um im Schulalltag bestehen zu können.

„Entwicklung verläuft geordnet und in Richtung höherer Komplexität. Die in Entwicklungsprozessen kumulierten Lernerfahrungen sind jeweils wieder die Grundlage nachfolgender Entwicklungsprozesse. Frühe Defizite gefährden die Statik der nachfolgenden Entwicklungsprozesse.“ (Opp und Otto 2016, 66)

Damit wirft Schule und Unterricht bei schulpflichtigen Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten in verschiedenen Zusammenhängen zahlreiche bisher nicht hinreichend gestellte und beantwortete Fragen zu einem breiten Spektrum ungelöster Probleme der (An-)Passung und Möglichkeiten der Teilhabe auf.

Somit hat die als vorläufig und undifferenziert anmutende Umschreibung einer Zielgruppe und einer Problemlage auch eine `Platzhalterfunktion` im gesamten Such- und Forschungsprozess mit der übergeordneten Fragestellung: Was könnte passen?

Die Ausrichtung nach der Bedürfnislage der Betroffenen in dieser Fragestellung ist ein relativ neuer Zugang. Denn Überlegungen, die autoritäres Erziehungshandeln, harte Zuchtmethoden oder gar die Beseitigung von `Idioten` in Frage stellten, setzten zeitgeschichtlich erst spät und zunächst vereinzelt ein und verliefen nicht linear.

Nach Myschker lassen sich die Umgangsformen mit Menschen mit psychischen Störungen im europäischen Kulturraum zusammenfassend „mit den Begriffen Separieren, Isolieren, Disziplinieren und Normalisieren“ (Myschker 2009, 15) bezeichnen. Auch die Institutionen der Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie folgten diesen Bestrebungen und Kinder wurden oft willkürlich nach den Grundsätzen der Ordnung und Wirtschaftlichkeit für Gehorsam, Ein- und Unterordnung gefügig gemacht. Deshalb soll das folgende Kapitel zunächst einen Überblick darüber verschaffen, wie sich die Deutungsmuster, Sichtweisen und Umgangsformen des Erziehungshandelns schulgeschichtlich entwickelt und gewandelt haben.

1.1 Überblick zur Geschichte und Gegenwart der schulischen Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine relativ kurze, und die Entstehung der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung fand in Deutschland erst in jüngster Vergangenheit statt. Trotzdem würde eine komplexe historische Betrachtung zur Entwicklung der Förderschule für Kinder mit abweichendem Verhalten und zu den vielfältigen Bewertungen und Reaktionen auf psychosoziale Auffälligkeiten in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen viele Bücher füllen. Denn die Entwicklung der jüngsten Sonderschulform verläuft bis in die Gegenwart hinein in sich widersprüchlich und unübersichtlich. Deshalb ist es gar nicht einfach einen nur kurzen systematischen Überblick zu den bedeutsamen geschichtlichen Entwicklungen, Strömungen und Tendenzen zu geben und dabei möglichst umfassend die wesentlichen Aspekte und wichtigen Einzelpersonen (z.B. Rousseau, Pestalozzi, Wichern, Sègin, Fuchs, Aichhorn, Bettelheim, Redl u.a.) vorzustellen, die zentrale Impulse setzten, welche auch heute noch die Entwicklung der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern entscheidend beeinflussen.

Dieser Beitrag kann vieles nur skizzieren und mit einem Überblick lediglich die schulgeschichtliche pädagogische Handhabung umreißen. Darin soll aber deutlich werden, wie die Institution Schule mit dem Verhalten von Kindern und Jugendlichen umgegangen ist und gegenwärtig umgeht, die aufgrund ihrer schweren psychischen Auffälligkeiten andere und „sich selbst in ihrer Lebensgestaltung und Entwicklung beeinträchtigen“ (Myschker 2009, 15).

Während im Mittelalter noch jede Form der Abweichung sanktioniert wurde, reichte auch in den 60-ziger Jahren des 20. Jahrhunderts allein der Sachverhalt, das uneheliche Kind einer alleinerziehenden Mutter zu sein, noch aus, um in der Schule besonderen erzieherischen Maßnahmen unterzogen zu werden und unter einer ständigen gesellschaftlichen Beobachtung zu stehen. Den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörung aber macht nach Göppel durchgängig die Grundrelation aus, die besagt:

„daß Kinder und Jugendliche gegen allgemeine Vorstellungen und Erwartungen vom „angemessenen“, „durchschnittlichen“, „normalen“ Verhalten verstoßen, daß eine Diskrepanz besteht zwischen der im pädagogischen Sinn wünschenswerten und der tatsächlichen Entwicklung, daß Eltern, Lehrer und Erzieher dies als Problem wahrnehmen und nach Gründen für

solche Abweichungen sowie nach erzieherischen Einwirkungsmöglichkeiten suchen.“ (Göppel 1989, 9)

Erst seit den Vereinbarungen der deutschen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland im März 2000 werden Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen im schulischen Bereich als Schülerinnen und Schüler mit einem „Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ bezeichnet. Nach Myschker geschah die Änderung der Begriffe mit der Absicht einen Bedeutungswandel⁶ festzustellen und durchgängig anzuwenden, der darin besteht, „dass diesen jungen Menschen ihre Schwierigkeiten nicht mehr als Charakteristikum oder gar als Krankheit zugeschrieben werden, sondern dass sie unter dem Aspekt der –häufig entwicklungsbedingten- Hilfs- und Förderbedürftigkeit gesehen werden.“ (Myschker 2009, 14)

Was zunächst sperrig und gewöhnungsbedürftig klang, wurde bereits nach kurzer Zeit in NRW wieder geändert und heißt momentan nicht mehr „Förderbedarf“ sondern „Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“. Von dieser Änderung ist die Schülergruppe insofern betroffen, dass die Unterstützungsleistungen⁷ geringer ausfallen als die der Förderung.

Dieser Eigenständigkeit der Schulform und dem derzeitigen Stand mit seiner heutigen Ausprägung sind vielfältig verzweigte und vielschichtige Entwicklungsprozesse vorausgegangen, die nur vor dem Hintergrund einer historischen Entwicklung verstanden werden können. Dabei unterlag das Menschenbild mit „dem Fortschritt der menschlichen Kultur und der Wissenschaften“ (Göppel 2010, 14) zwar fortwährenden Wandlungsprozessen und es „erfolgte nach und nach eine immer größere Annäherung an die `realen Problemlagen‘“ (ebd.) und Schwierigkeiten der Kinder. „Aber immer waren es die »Geisteskranken« in ihren vielfältigen Ausprägungen, die zur Isolierung, zu sozialem Ausschluss, Diskriminierung und Stigmatisierung führten.“ (Finzen 2013, 19)

Während der fortwährenden Veränderungen mit unterschiedlichen epochentypischen Kindheitskonstruktionen (vgl. Göppel 2010, 14) blieb die kulturübergreifende Bewertung der

⁶ Frühere Begriffs- und Bedeutungszuweisungen hießen: „Sittlich verwildert“, „böse“, „minderwertig“, „verwahrlost“, „asozial“, „krank“, „erziehungsschwierig“ u.a.

⁷ Einen Bereich dieser Reduzierungen betrifft z. B. die Deckelung des Personenschlüssels, mit dem das Verhältnis von Sonderpädagogen und Schülern mit einem Förderbedarf und Sonderpädagogen und Schülern mit einem erhöhten Förderbedarf in emotionaler und sozialer Unterstützung festgelegt wird.

‘Andersartigkeit’ dieser Gruppierung damit konstant negativ, sodass psychische Störungen und schwere Verhaltensauffälligkeiten immer noch ein Tabu darstellen. (vgl. von Kardorff 2012, Finzen 2013, Neubert und Cloerkes 1994, 88)

Das Phänomen abweichenden kindlichen Verhaltens wurde nach Vernooij (1994) zwar bereits im Zusammenhang mit der Gründung der ersten Klosterschule im Jahre 520 n. Chr. als pädagogisches Problem erwähnt, in diesen Anfängen kann aber noch nicht von einer “Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ gesprochen werden. Denn “Die Entdeckung der Kindheit“⁸ hatte noch nicht stattgefunden und Akzeptanz, Verständnis und Hilfen zur Selbstentfaltung sind Entwicklungen, die erst ab der Zeit um 1900 zu verzeichnen waren, „was v.a. mit der Anerkennung von Kindheit und Jugend als eigenständigen Lebensabschnitt zusammenhängt“ (Hölter, Stobbe 2005, 190). Eine spezifische schulische Förderung erfuhren Kinder mit Verhaltensstörungen erstmals nach dem ersten Weltkrieg in Erziehungsklassen in Berlin. Vor allem das Vorgehen von Fuchs führte dazu, dass Kinder beschult wurden, die durch Kriegserfahrungen schwer traumatisiert waren. Gleichzeitig trug die psychoanalytisch geprägte Arbeit von Aichhorn mit ‘verwahrlosten’ Kindern erstmals zu der veränderten Haltung in der Pädagogik bei, „dass jedes Verhalten aus dem Kontext seiner Verursachung heraus verstehbar und damit subjektiv sinnvoll ist“. (Stein Müller, 2015, 20)

Aus heutiger Sicht zeichnet sich die gesamte Schulgeschichte vor dieser veränderten Haltung durch düstere Epochen mit meist religiös begründeten körperlichen Züchtigungen, Isolierungsmaßnahmen und teilweise brutalen Erziehungsmethoden ab und ist vor allem eine Geschichte der strengen Bestrafung, gewaltsamen Disziplinierung und Normierung von Kindern. Insbesondere die Sichtweise von und der Umgang mit psychischen Störungen und die Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik umfasst bis zur Etablierung einer eigenständigen akademischen Fachrichtung der Sonderpädagogik und der Entstehung der gegenwärtigen Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung konträre Ansätze zur „Behandlung schwererziehbarer Schüler“ (Flissikowski u.a. 1980, 260), die ein Spannungsfeld zwischen Prügelstrafe und Therapie oder zwischen “Kindergefängnis“ (ebd., 42) und Snoezelraum⁹ aufweisen.

⁸ Kindheit galt lange Zeit als eine historisch relativ unveränderliche Grundgegebenheit. Erst in den 1970er Jahren wies Ariès mit seinem Buch „Geschichte der Kindheit“ darauf hin, dass es unser heutiges Verständnis von Kindheit nicht immer gegeben hat und die mittelalterliche Gesellschaft kein Verhältnis zur Kindheit und keine Vorstellung von Erziehung gehabt habe. (vgl. Göppel 2010, 13)

⁹ 1966 starteten die amerikanischen Psychologen Cleland und Clark Untersuchungen zu Möglichkeiten der Entwicklungsförderung durch ausgewählte Sinnesangebote. 1978 entstanden in den Niederlanden die ersten Snoezelräume zur Entspannung, Erholung und Therapie. Der Begriff „snoezelen“

Obwohl verschiedene Schriften zur Historie der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in der Schule vorliegen, wird eine Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Wurzeln des Faches und mit der Geschichte und Gegenwart der Erziehung und Bildung `verhaltensabweichender`, `erziehungs- und `gemeinschaftsschwieriger` (s. dazu Kap.1.2) Kinder und Jugendlicher durch grundlegende Probleme erschwert, die sich zusammengefasst in den folgenden Punkten wiederfinden:

- Ursprung und eigentlicher Beginn einer schulischen Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind vage. Denn Schule und Unterricht spielt in der Geschichte der Pädagogik der Verhaltensstörung nur eine sehr untergeordnete Rolle. „Es waren vor allem verschiedenen Formen von Heimen, Verwahranstalten und Spezialeinrichtungen, die sich dieser Kinder annahmen“ (Stein/Müller 2015, 22) und die Frage nach einer geeigneten Beschulung stellte sich erst in jüngster Zeit. Die „Rettungshäuser“, die für verwahrloste Kinder und Jugendliche eingerichtet wurden, wie z.B. das „Rauhe Haus“, 1833, durch den Pädagogen und Theologen Wichern gegründet, (vgl. Nissen 2005, 80) stellten die ersten heilpädagogisch ausgerichteten Einrichtungen dar.
- Auf das Problem definitorischer Schwierigkeiten durch Wandlung der Begriffe, der terminologischen Vermischung der Fachsprache und der vielen verzweigten Wurzeln des Faches in unterschiedlichen medizinischen, pädagogischen, psychologischen und soziologischen Fachdisziplinen wird in Kap. 1.2 und an verschiedenen Stellen im Laufe des Textes dieser Arbeit weiter eingegangen.

Da Schulpolitik im föderalistischen System der Bundesrepublik Deutschland Ländersache ist, gibt es bis heute keine bundesweite Übereinstimmung zur Beschulung bei Verhaltensstörung. Stattdessen existiert eine Diffusion innerhalb der Förderorte, Förderschwerpunkte und der Ausdifferenzierung und Verbreitung der Organisationsformen der Förderangebote. - Es gab z.B. „schon immer Bundesländer, die keine speziellen Schulen hatten, andere arbeiteten hauptsächlich mit Heimschulen oder Sonderklassen.“ (Popp 2014, 35)

- Zusätzlich führt nach Willmann die „terminologische Vielfalt im Fach“ zu Konfusionen, „weil die betreffenden Kinder im Laufe der Geschichte unter wechselnden Bezeichnungen in Lerngruppen mit anderer Förderschwerpunktausrichtung unterrichtet wurden“ (Willmann 2015, 46).

wurde von zwei Zivildienstleistenden erfunden und setzt sich aus den beiden Wörtern snuffeln (schnüffeln) und doezelen (dösen) zusammen.

Die Hauptschwierigkeit aber wird darin gesehen, dass Verhaltensstörungen eine hochkomplexe Problematik darstellen, die sich multidimensional äußert und multifaktoriell bedingt ist (vgl. Myschker 2009, 11). Analog dazu nahmen sich multidisziplinäre Bezugswissenschaften¹⁰ des `schwierigen Kindes´ an. Die Pluralität der unterschiedlichen Fachdisziplinen, die entstanden, verdeutlicht die Vielfalt der verschiedenen Erfahrungsfelder mit unterschiedlichen Sichtweisen und Ideengeschichten, Forschungsansätzen und Verfahren sowie die Entwicklung von Gesetzesgrundlagen, Programmen und Institutionen zur Lösung des Problemkomplexes. Myschker verfolgt dazu „Fünf historiografische Linien“, die „für die Entwicklung einer differentiellen Pädagogik, die wir heute als Pädagogik bei Verhaltensstörungen bezeichnen“ (Myschker 2009, 15) entscheidend waren, „und zwar über:

1. Die sozialpädagogische Linie: Waisenhäuser – Rettungshäuser – Erziehungsheime – Heimschulen,
2. Die kriminalpädagogische Linie: Zuchthäuser – Jugendstrafvollzug – Gefängnisschule,
3. Die schulpädagogische Linie: Beobachtungsklassen – Erziehungsklassen – Kleinklassen, Sonderklassen – Sonderschulen – Integrierte Fördereinrichtungen,
4. Die pädagogisch-psychiatrische Linie: Einrichtungen der Psychopathenfürsorge – Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie – Klinikschulen,
5. Die berufspädagogische Linie: Arbeitserziehung – Industrieschulen – Fortbildungsschulen – Berufsschulen – Berufsbildungswerke.“ (ebd., 16)

Diese ursprünglichen Wurzeln spiegeln sich in der heutigen Ausgestaltung des Hilfesystems wider, für das sich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und Kooperation der verschiedenen Institutionen, Schule, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinder- und Jugendhilfe, Arbeitsagentur, Jugendstrafvollzug und weiterer Institutionen und Beratungsstellen als unabdingbar darstellt.

Neben der pädagogischen hat insbesondere die kinder- und jugendpsychiatrische Entwicklungslinie für die Zielgruppe eine hohe Bedeutung. Denn die Gründung von speziellen Einrichtungen und die Entwicklung einer eigenen Schulform zur Unterrichtung und Förderung bei Verhaltensstörungen fanden wie die Entwicklung einer psychiatrischen Disziplin eigens für Kinder- und Jugendliche nicht getrennt voneinander statt, sondern waren von Anfang an eng miteinander verflochten. Zwischen den einzelnen Zuständigkeiten treten aber immer auch Probleme und Koordinationsdefizite auf, die nach Fegert

¹⁰ Erziehungswissenschaften, Psychologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Medizin, Biologie, Soziologie, Anthropologie, Philosophie, Rechtswissenschaften u.a.

„z.B. durch unterschiedliche Fallbewertung und fachliche Sichtweisen, durch unterschiedliche Sprache und Definitionen, durch Misstrauen an den Systemgrenzen und durch die systematische Neubearbeitung jedes Falles durch manchmal nicht enden wollende Delegationsketten², durch ein Gerangel um die Federführung im Fall, durch das Weiterschieben von Kosten in andere Systeme und durch widersprüchliche Beratung, welche letztendlich die Betroffenen und die Familien verwirrt.“ (Fegert 2011, 16)

Ein weiterer Grund für die Schwierigkeiten einer klaren stringenten Darstellung der Geschichte der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist die Abhängigkeit der Benennung und Bewertung von Auffälligkeiten „von gesellschaftlichen Verhältnissen, d.h. insbesondere von kulturellen, religiös-ethischen und nicht zuletzt ökonomischen Bedingungen“ (Myschker 2009, 15).

„Denn in einer Gesellschaft befindet sich immer ein Wandel und gewisse normative Vorstellungen und Standards ändern sich, was mal schneller und mal weniger schnell geschehen kann. In diesen Wandlungsprozessen zeigen sich bezogen auf einzelne Menschen in sozialen Gruppen ähnliche und sich wiederholende Lebenszustände und Lebensprozesse, die gemäß ihrer Häufung und scheinbaren Praktikabilität als „normal“ angesehen werden. Derartige Normierungen setzen also immer positive Szenarien hinsichtlich gegebener Lebenszustände und Lebensprozesse voraus, denen es nachzufolgen lohnt oder denen man nachzufolgen hat.“ (Strömer 2016, 49)

Die Institution Schule als Ort und Form „des organisierten Lernens“ und als „Instanz sozialer Kontrolle“ (Flissikowski u.w. 1980, 29) definiert Verhaltensmaßstäbe und stellt Disziplinanforderungen an ihre Teilnehmer. Diejenigen, die den vorgegebenen Prozessen und dem normierten Verhalten nicht adäquat folgen bzw. nachfolgen können, befinden sich damit automatisch außerhalb dieser „positiven Szenarien“ und machen und haben Schwierigkeiten. Göppel stellt in seiner Dissertation „Der Friederich, der Friederich...“ dar, dass das vorherrschende Problemverständnis der jeweiligen Epoche „immer auch etwas mit Macht, mit der Aufrechterhaltung sozialer Ungerechtigkeit und mit der Legitimation von institutionellen Maßnahmen zur Kontrolle, Veränderung und Anpassung von Minderheiten zu tun“ hat (Göppel 1989, 329) und Bröcker (2010, 119) bezeichnet Schule „als irrationales Machtgebilde, Erziehungs-Camp und Konditionierungsmaschine“.

Auch Vernooij, die in ihrem Beitrag „Historische Betrachtung des Phänomens Verhaltensstörung“ verschiedene „epochale Entwicklungen“ voneinander unterscheidet, sieht die gesamte Geschichte der institutionalisierten Erziehung und Bildung von erziehungsschwierigen Schülern als „eine Geschichte der relativ engstirnigen **Einpassung** von Kindern in epochal-kulturelle Normen“ (Vernooij 1994, 41) an:

Epoche	Sichtweisen der institutionalisierten Erziehung
Moralisierung- bis ca.1900	Wesentliche Erziehungsmittel dieser Epoche waren die körperliche Züchtigung oder demütigende Methoden. Durch theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen vollzog sich eine Humanisierung, die wegbereitend für die Reformpädagogik war.
Pädagogisierung und/oder Pathologisierung - bis 1933	Mit der grundlegenden Erkenntnis, dass diese Kinder Hilfe, nicht Strafe bekommen müssen, setzten als pädagogisches Mittel die spezielle Beschulung "sittlich gefährdeter" oder "verwahrloster" Kinder ein. Versagten diese pädagogischen Mittel wurde die Gruppe der "Schwererziehbaren" pathologisiert und im schlimmsten Fall in ein Psychopathenheim eingewiesen. Weitere Möglichkeiten waren Umschulung in die Hilfsschule, Ausschulung oder Überweisung in die Fürsorgeerziehung
Genetisierung und/oder Internierung/Euthanasie - bis 1945	Während der Zeit des Nationalsozialismus galt abweichendes Verhalten als „genetisch fixierte Minderwertigkeit“ und war damit nicht veränderbar. Trotzdem kamen die Kinder und Jugendlichen zur "Besserung" in Erziehungs- und Fürsorgeanstalten oder Arbeitslager und wurden zur Umsetzung der rassehygienischen Vorschriften zwangssterilisiert. Nach Beginn des 2. Weltkriegs verhungerten viele in den Arbeitslagern oder wurden in Konzentrationslager verfrachtet und systematisch ermordet.

<p>Psychologisierung - bis ca.1968</p>	<p>Anknüpfend an die Erfahrungen mit den Sonderklassen vor dem 2. Weltkrieg setzte nach 1945 auf der Basis der um die Jahrhundertwende entstandenen tiefenpsychologischen Theorien eine Psychologisierung abweichenden Verhaltens ein. Die häufigsten Interventionsformen dieser Phase bildeten Therapien und die Verwendung therapeutischer Elemente in der Erziehung. Aus den erneut eingerichteten Kleinklassen entwickelten sich in den sechziger Jahren teilweise eigenständige Sonderschulen. In einigen Regionen bestanden Kleinklassen und Sonderschulen nebeneinander.</p>
<p>Politisierung – bis ca.1975</p>	<p>Die bisherige weitestgehend individuumzentrierte Sichtweise des Phänomens Verhaltensstörungen wurde zu Beginn der 70er Jahre infolge einer allgemeinen Politisierung als ausschließlich sozioökonomisch- und gesellschaftsbedingt angesehen. Die Ausweitung der Sozialarbeit, Versuche einer „Kompensatorischen Erziehung“ im Vorschulalter und die Integration verhaltensgestörter Kinder in allgemeinen Schulen stellten wesentliche Methoden der Problemlösung dar.</p>
<p>Egalisierung – bis ca.1982</p>	<p>Diese Entwicklung schlug sich Ende der 70er Jahre bis Anfang der 80er Jahre in einer allgemeinen Tendenz zur Egalisierung sozialer Phänomene nieder. Symbolisch für den Wunsch, unabhängig von schichtspezifischen Bedingungen „gleiche Bildung für alle“ zu schaffen, entstanden Gesamtschul- und Integrationsprojekte, die sich schwerpunktmäßig an „sozio-kulturell benachteiligte Schüler“ und die Klientel lernbehinderter Schüler richtete, aber keine schulorganisatorischen und methodischen Formen auf die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten entwickelte.</p>

Medizinisierung – bis ca. 1992	Es wird zunehmend versucht das Problem mit Hilfe von medikamentösen Behandlungen in den Griff zu bekommen.
--------------------------------	--

Tabelle 1: Epochale Entwicklungen und Sichtweisen von Verhaltensstörungen nach Vernooij (1994)

Vernooijs Darstellung der Historiografie endet mit den Worten: „**Heute**¹¹ sind Eltern und Lehrer ratloser denn je.“ (ebd., 45) und beschreibt die Situation, dass die unterschiedlichen Erklärungsansätze und Handlungsweisen zu Verhaltensstörungen in Bezug auf eine dauerhafte Reduzierung der Anzahl der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu keiner Zeit effektiv waren. Offensichtlich waren alle Verfahren und (Be-)Handlungen ohne bahnbrechende Erfolge, denn nach wie vor stellt der „pädagogische Umgang mit emotional-sozialen Schwierigkeiten [...] eine der größten Herausforderung an die Schulen der Gegenwart“. (Willmann 2015, 63) Von der Gruppierung wird angenommen, dass sie das Potential innehat, die Durchsetzung der Inklusion an Schulen zu `sprengen`; was auch die Bezeichnung „Systemsprenger“ (s. auch Kap. 1.2) deutlich macht.

Die Systemtheorie geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen lediglich Symptomträger eines gestörten Systems sind. Denn sie betrachtet Störungen „als Phänomen zirkulärer Wechselwirkungen“ (Stein 2014, 84) und versteht abweichendes Verhalten als Hilferufe von Schülern, die mit den bestehenden institutionellen Verhältnissen nicht zurechtkommen.

Das Schulsystem ist nicht systemisch ausgelegt und befindet sich nach wie vor in einem Dilemma, das von Anfang an mit grundlegenden Legitimationsproblemen und Unbehagen mit der institutionellen Handhabung¹² einherging. Eigentlich sollten Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen nicht aus dem Regelunterricht herausgenommen und in Sondereinrichtungen beschult werden. Die geballte Ansammlung von Schülern mit abweichendem Verhalten und die gegenseitige Beeinflussung durch Verhaltensstörungen sollten vermieden und die Anzahl der *Sonderschulen für Erziehungshilfe* möglichst gering gehalten werden. Den betroffenen Schülern sollten Stigmatisierungen erspart bleiben und ein zielgleicher Unterricht und ein durchlässiges Schulsystem sollte ihnen die problemfreie Rückschu-

¹¹ also damals, 1994

¹² Über Jahrzehnte hin gab es verschiedene schulische Versuche und Varianten stationärer und ambulanter Art, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen wirkungsvoll zu begegnen: Kleinklassen, Sonderklassen, Schulen für Verhaltensgestörte/Erziehungshilfe/Emotionale und soziale Entwicklung, Formen integrativer schulischer Förderung, ambulante Einzelhilfen zur Verhinderung einer Sonderschulüberweisung, Ambulanzlehrerzentren, Sonderpädagogische Förderzentren mit mobilen Dienst u.a.

lung ins Regelschulsystem ermöglichen. Stattdessen stellen die ermittelten Zahlen eine gänzlich konträre Entwicklung dar:

Zwischen 2001 und 2010 verdoppelte sich die Anzahl der an diesen Schulen geförderten Schüler geradezu (KMK 2010) und das Durchgangsprinzip erweist sich in der schulischen Praxis als Illusion. Denn die Rückschulungsquote liegt nach Vernooij (2007) bei 10-12 Prozent¹³. Auch die besonderen Aufgaben, die (intensiv)pädagogischen und didaktischen Konzepte, eine besondere Vernetzung und eine geeignete Lehrer-Schüler-Relation und therapeutische und sozialpädagogische Angebote kann die schulische Pädagogik bei Verhaltensstörungen oft nur ansatzweise vorweisen.

Popp (2014) beschreibt die auch für Schulen für emotionale und soziale Entwicklung unlösbare Tendenz, dass immer mehr Kinder in die Schule kommen, denen medizinisch bescheinigt wurde, dass sie nicht beschulbar, austherapiert oder nur in Kleingruppen oder Einzelbetreuung zu beschulen sind. Die Schule für emotionale und soziale Entwicklung kann diese Kinder und Jugendlichen nicht ablehnen und gerät zunehmend zu einer Restschule für psychosoziale Extremfälle (vgl. Popp 2014, 37)

Speck befasst sich mit den Erfahrungen mit Kindern mit (ver)störenden Verhaltensweisen unter den Rahmenbedingungen des institutionellen Schulsystems und mit der daraus resultierenden gravierenden Hilflosigkeit im inklusiven Kontext und weist darauf hin, dass diese Schüler einen didaktisch auch noch so gut vorbereiteten Unterricht jederzeit aushebeln können. (vgl. Speck 2011, 74) Zu dieser für alle Beteiligten ungünstigen, weil unsicheren Situation kommt Goetze zu dem Schluss, dass die eigentlich beabsichtigten Inklusionseffekte von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen nicht einmal zustande kommen, da gerade diese Zielgruppe nicht davon profitiert, gemeinsam mit Regelschülern unterrichtet zu werden, weil Inklusionsbedingungen¹⁴ ihre Selbstwertproblematiken noch verstärken und damit kontraproduktiv wirken. Er resümiert, dass sie in der Integrationsklasse von sozialer Abneigung betroffen sind, sich selbst sozial- und leistungsbezogen in ungüns-

¹³ Eine Angabe, die vielleicht bei der Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe zutreffen kann; nach m.E. aber deutlich zu hoch angesiedelt ist. Mays (2014, 25) geht in seiner Dissertation von einer durchschnittlichen Rückschulungsquote von weniger als 7% in NRW aus.

¹⁴ Herz weist vor dem Hintergrund der Inklusionsbedingungen auf die Tendenz hin, dass Kinder und Jugendliche sukzessiv *'entstört'* würden, weil ihre Not der Gleichheitsideologie anheimfallen würde, während Ahrbeck (vgl. 2011, 43) von dem Versuch spricht, alle Unterschiede einzuebneten. D.h., indem den Schülern spezielle Bedarfe abgesprochen werden, kommt es über eine Verharmlosung zu einer Negierung oder Normalisierung von Verhaltensstörungen.

tigem Licht sehen und unter der Bedingung der Hyperaktivität dazu neigen, negativ modellierend zu wirken. (vgl. Goetze 2008, 50)

Ähnlich argumentieren Speck: „Die Annahme, dass ein behinderter Schüler nicht mehr diskriminiert wird, wenn er eine allgemeine Schule besucht, dürfte irrig sein.“ (Speck 2011, 126) und Willmann: „Selbst wenn die strukturelle Diskriminierung aufgehoben würde, stellt sich die Frage, inwieweit auf der Ebene der alltäglichen sozialen Beziehungspraxis und auch im subjektiven Selbsterleben eine erfolgreiche Integration gelingen kann.“ (Willmann 2012, 160)

Es bleibt damit fraglich, ob mit Inklusion eine radikale Sichtweise von ‚Alle machen ausschließlich alles zusammen‘ gemeint ist, oder ob Inklusion zur Teilhabe befähigen soll, und die Schritte dahin auch separat in spezielleren Gruppenkonstellationen¹⁵ als der eines Klassenverbands in Regel- oder Verbundschulen stattfinden können. Denn „Ablehnung, soziale Zurückweisungen, Ausgrenzung und Erfahrungen von anderen gemobbt zu werden sind die pädagogischen Gegenwelten von sozialer Teilhabe in sozialen Gemeinschaften.“ (Opp/Otto 2013, 67) Die Erfahrung der Zugehörigkeit zu Gruppen aber, und „die sich in diesem Kontext entwickelnden Fähigkeiten sozialer Kooperation mit anderen“ (Herz 2013, 73) ist eine grundlegende inklusive pädagogische Aufgabe in allen institutionellen pädagogischen Arbeitsfeldern, und nicht nur eine Episode in Hilfeverläufen, sondern integraler Bestandteil des zentralen Menschenrechts (vgl. Baumann 2015, 1)

Fazit: Mit dieser sehr verkürzten, sicherlich unvollständigen Darstellung der historischen und gegenwärtigen Hintergründe sowie der unterschiedlichen interdisziplinären Verflechtungen und der starken Abhängigkeit eines Problemkomplexes von gesellschaftlichen Verhältnissen, lassen sich dennoch Schwierigkeiten mit und von Schülern mit abweichendem Verhalten im Wandel der Zeit erklären. Dabei wird deutlich, dass die Pädagogik der Verhaltensstörung ihre Aufgabe darin sieht, sich auf Kinder und Jugendliche einzulassen, die als

¹⁵ Nach Willmann (2015, 61) beschäftigte sich bereits 1971 der Raubdruck eines Gutachtens von Bittner, Ertle und Schmid der Bildungskommission zu Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern mit dieser Frage. Das Trio setzte sich sehr kritisch mit schulischer Erziehungshilfe auseinander und kam zu der Schlussfolgerung, dass die Sonderschule für Verhaltensgestörte, als subsidiäre Maßnahme verstanden, ihre Legitimation einzig aus der Bereitstellung eines therapeutischen Milieus bezieht. – Dem hat sich die Kultusministerkonferenz nicht angeschlossen, sondern genau entgegengesetzt eine schulische Einrichtung für therapeutische Fälle gerade nicht empfohlen. Letztendlich setzte sich die Formulierung der KMK durch, die ausschließlich über die Klientel bestimmt wird: „Kinder und Jugendliche(...), die sich der Erziehung in der allgemeinen Schule so nachhaltig verschließen oder widersetzen, daß ihre eigene Entwicklung und die ihrer Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet wird“ (KMK 1972, Abschnitt 2.10,36)

auffällig, lästig, störend, isoliert und unerwünscht in Erscheinung treten. Die heutige hoch entwickelte Gesellschaft hat, trotz der Gründung und Ausdifferenzierung von speziellen Einrichtungen und der Entwicklung einer eigenen Schulform zur Unterrichtung und Förderung dieser Schüler, nach wie vor Schwierigkeiten mit einer Vielzahl ungelöster Probleme im Umgang mit Verhaltensstörungen. Bereits die Benennung der Adressaten und die Definition einer Verhaltensstörung fallen in den Erziehungswissenschaften schwer und führen im Fachdiskurs zu fortwährenden Kontroversen und Erklärungsversuchen. Über die Bedeutung von Sprache bei der Bewertung von Schülern und den Bezeichnungen für *Schüler, die nicht passen* wird im folgenden Kapitel informiert, wenn es um *Schwierigkeiten der begrifflichen Fassung* geht.

1.2 Schwierigkeiten der begrifflichen Fassung und die Bedeutung psychischer Störungen in den Erziehungswissenschaften

Viele Kinder sind psychisch geschädigt

Düsseldorf. Jedes fünfte Kind zwischen drei und 17 Jahren in NRW weist psychische Auffälligkeiten auf. Seelische Erkrankungen und Verhaltensstörungen zählen inzwischen zu den häufigsten Krankheiten von Kindern. Laut Robert-Koch-Institut leiden Jungen viermal häufiger an einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) als Mädchen. Kinder aus sozial schwachen Familien sind häufiger von Verhaltensstörungen betroffen. *Bericht Politik*

Laut WAZ vom 30.10.14, die sich auf Ergebnisse der KIGGS-Studie des Robert Koch Instituts von 2012 beruft, ist jedes fünfte Kind in NRW psychisch auffällig. Demnach zählen seelische Erkrankungen und Verhaltensstörungen inzwischen zu den häufigsten Krankheiten von Kindern und Jugendlichen, und Experten prognostizieren eine weltweite Zunahme psychischer Erkrankungen im Kindesalter bis zum Jahr 2020.

In der vorliegenden Arbeit soll aber keine Überprüfung dieser Hypothese vorgenommen werden. - In den verschiedenen Studien spielen unterschiedliche Sichtweisen, Fragestellungen und die jeweilig angewandten Untersuchungsmethoden eine wesentliche Rolle, die hier nicht thematisiert werden sollen.

Hauptgrund für die Verwendung dieses Beispiels aus einer Tageszeitung ist der variantenreiche Gebrauch von mehreren Begriffen und Bezeichnungen für dasselbe Problem innerhalb einer relativ kurzen Textpassage. Mit der Ansammlung unterschiedlicher begrifflicher Fassungen lassen sich die Ungenauigkeiten der fachwissenschaftlichen pädagogischen Terminologie anschaulich darstellen. Da diese Begriffe sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch in wissenschaftlichen Beiträgen verschiedener Autoren als: Psychische Auffälligkeiten, psychische Erkrankungen, psychische Störungen, Verhaltensstörungen, seelische Erkrankungen, *seelische Behinderungen* und *soziale Abweichung* unterschiedlich definiert und benutzt werden, ergibt sich ein „relativ unklare(r) Sachverhalt“ (Becker 2011) in den Erziehungswissenschaften, welcher schon seit Jahrzehnten anhält.

Der Terminus der „Verhaltensstörung“ wurde zwar bereits 1950 auf dem ersten Weltkongress für Psychiatrie in Paris als Oberbegriff für eine Vielzahl von Auffälligkeiten (vgl. Lindmeier 2010, 21) mit „multifaktorieller Bedingtheit“ (Myschker 2009) festgelegt und beinhaltet auch die Intention, den problematischen Gebrauch von Begriffen wie „Krankheit“ oder „Erkrankung“ weitgehend zu vermeiden, führte aber nicht zu einer einheitlichen Klärung.

Da es sich bei „Störung“ aber um „keinen exakten Begriff“ (Dilling, Mombour, Schmidt 2014), sondern um eine Begriffsfassung zur klinisch- diagnostischen Klassifikation handelt, wird dieser, mit seiner synonymen Verwendung für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Zusammenhänge, nach wie vor kontrovers diskutiert und befindet sich in einem fortwährenden Definitions- und Deutungsprozess. (Das Gleiche gilt für den Begriff „Verhalten“ sowie die zusammengesetzte Form „Verhaltensstörung“)

Da Naturwissenschaften „Gegenstände, Sachverhalte, Prozesse etc. mit speziellen Bezeichnungen belegen und so von der Vieldeutigkeit der Alltagssprache absetzen“ (Kobi 2006, 124) und so insgesamt wenig wissenschaftliche Verständigungsschwierigkeiten haben, wirft die Begriffsadaption aus der medizinisch–therapeutischen Terminologie und das Versäumnis einer eigenständigen Begriffsfindung durch eine fehlende sprachliche Abgrenzung zu anderen Disziplinen in den praxisnahen, pädagogischen Erziehungswissenschaften einen hohen Klärungsbedarf auf. An verschiedenen Stellen der Fachliteratur wird der Begriff der Verhaltensstörung daher als problematisch erachtet und vielfach dargelegt, welche Bezeichnung stattdessen für stimmiger angesehen-, oder weshalb er, obwohl als ungenau und stigmatisierend eingeschätzt, trotzdem verwendet wird.

Wie schwer sich die Begriffslage zu diesen Schülern fassen lässt, fällt umso deutlicher auf, da es offensichtlich auch schwierig ist, „einen gängigen, treffenden Begriff für diese Kinder zu finden.“ (Popp 2013, 152)

Deshalb werden sie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur z.B. „schwierig“ (Willmann 2012, Preuss-Lausitz 2013, Redl 1987, Hartke 2015 u.a.), „herausfordernd“ (Popp, Methner 2014, Störmer 2013 u.a.), „verhaltensoriginell“ (Gruntz-Stoll, Bundschuh 2006 u.a.) etc. genannt oder es wird von einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen gesprochen (Herz 2013, Myschker 2009, Stein 2014 u.a.).

Eine weitere Variante ihrer Benennung geht mit Bezeichnungen und Erläuterungen aus den klinisch-diagnostisch relevanten Kategorien der Klassifikationssysteme psychischer Störungen des ICD-10 und/oder des DSM-IV einher wie z.B.: Angststörung, Störung des Sozialverhaltens, frühkindlicher Autismus, Aufmerksamkeits(defizit)störung etc., während der Be-

griff der „seelischen Behinderung“ aus dem § 35a des Kinder- und Jugendhilfe Gesetzes (KJHG) kommt.

Alle Begriffe weisen für die Zeitspanne des Schulpflichtalters auf nicht näher definierte schulkomplementäre Verhaltensweisen hin, die indirekt und direkt mit Schule in Verbindung stehen, aber für das konkrete Lehrerhandeln unter den Rahmenbedingungen der Institution Schule keine relevanten Aussagen treffen, sondern auf die „Hilfe anderer Dienste“¹⁶ verweisen. Nach Becker ist die erziehungswissenschaftliche Diskussion zu psychischen Störungen insgesamt

„stark durch psychoanalytische Perspektiven geprägt und viele Autoren, die zu solchen Sammelbeiträgen beitragen, die auch pädagogische Fragen aufgreifen, haben einen professionellen Hintergrund als psychoanalytisch oder tiefenpsychologisch orientierte Psychotherapeuten (vgl. die Beiträge in Ahrbeck 2007a; Warrlich/Reinke 2007; Bonney 2008c).“ (Becker 2014, 14)

Somit stammen auch die Erkenntnisse und Interventionspraktiken eher aus dem wissenschaftlichen und praktisch angewandten Kontext der Psychologie und beziehen sich überwiegend auf die Erklärungsmodelle der medizinisch geprägten Kinder- und Jugendpsychiatrie. Ein interdisziplinäres Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Medizin/Therapie scheint sich bereits über mehrere Jahrzehnte hinzuziehen, wie Kühn es mit dem Zitat des folgenden Vorwurfs von August Aichhorn auf der SchuPs 2016 in Bremen darlegt:

„Die Behebung der Verwahrlosung als Angelegenheit der Erziehung zu reklamieren, erschiene überflüssig, wenn es nicht den Anschein hätte, als ob man in neuer Zeit bemüht wäre, sie für eine Domäne des Arztes zu reservieren. (Aichhorn 1925)“ (Kühn 2016)

Gegenwärtig „muss sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit einer zunehmenden Dominanz des kinder- und jugendpsychiatrischen Zugriffs auf ihren Gegenstandsbereich auseinandersetzen (Schmid, 2012; Willmann, 2012).“ (Stein/Müller 2015, 22) und Kühn spricht von einer „Mystifizierung von Therapie und gleichzeitiger Entwertung pädagogischer Arbeit“. Auch Hölter (2001) und Baierl (2014) weisen auf konkurrierende Einstellungen zwischen den Vertretern der Disziplinen hin. Baierl hält die Lehrer für häufig unterschätzt und

¹⁶ Eine direkte Einflussnahme ist damit oft nur eingeschränkt und in Abhängigkeit von vielfältigen Kriterien möglich.

merkt an, dass ausgerechnet der Klassenlehrer als „diejenige erwachsene Person, die am meisten Zeit mit dem Jugendlichen verbringt und dementsprechend viel über diesen erfährt“ (Baierl 2014, 115) deutlich eingeschränkte Eingreifmöglichkeiten hat. Hölter betont, dass sich z. B. in den Medien bei der Bewältigung des Problems „Hyperaktivität“

„eine gewisse „Interpretationshoheit“ von Medizinerinnen und Psychologinnen und weniger von Pädagoginnen und anderen Erziehungspersonen ab(leitet), die letztlich diejenigen sind, die über einen längeren Zeitraum in der Familie oder professionell als Lehrerinnen und Erzieherinnen mit diesen Kindern auskommen und arbeiten müssen.“(Hölter 2001, 88)

Da im Fachgebiet der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ explizit sowohl einheitliche Definitionen und Begrifflichkeiten als auch Konzepte zum Umgang mit der Zielgruppe und ihrer Besonderheiten fehlen, überrascht die mangelnde Beteiligung der Erziehungswissenschaften an solchen Diskursen durch eigene Forschungsbeiträge. Ahrbeck und Willmann formulieren die weitreichenden Konsequenzen der pädagogischen Sprachlosigkeit folgendermaßen:

„Dabei erschwert das grundlegende Definitions- und Operationalisierungsproblem des eigenen Leitbegriffs nicht nur eine Verständigung darüber, was mit dem Begriff Verhaltensstörungen beschrieben werden soll, sondern auch, wie einzelne Phänomene erklärt und pädagogische Maßnahmen begründet werden können.“ (Ahrbeck & Willmann 2010, 9)

Gleichzeitig bleibt der Begriff der Verhaltensstörung auch an Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung insofern undifferenziert, als nicht zwischen unterschiedlichen Problemlagen und Störungsbildern unterschieden wird, was für die Struktur des Schulsystems bedeutet:

„Die verschiedenen Teilgruppen »der Kinder« in Multiproblemlagen« werden aber nicht präzise expliziert und somit Kinder mit ausagierend-herausforderndem Verhalten häufig im gleichen pädagogischen Präventions-bzw. Interaktionskonzept betrachtet wie Kinder mit schweren kinderpsychiatrischen Störungsbildern.“ (Preuss-Lausitz & Textor 2006 zit. nach Vernooij & Wittrock, 2014, 19)

In den erziehungswissenschaftlichen Kernzeitschriften (z.B.: Zeitschrift für Pädagogik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Zeitschrift für Heilpädagogik) ergibt sich ein ähnliches Bild: Entweder spielt das Thema „*Schwere psychische Auffälligkeiten*“ bei jugendlichen Schülern in den Beiträgen gar keine Rolle, oder es werden in Form von Fallstudien zumeist therapeutisch oder sozialpsychologisch geprägte Arbeitsweisen mit dem einzelnen Jugendlichen und dessen spezifischer Problemlage vorgestellt.

Somit trägt die verallgemeinernde Benutzung eines Sammelbegriffs mit dazu bei, dass die Thematisierung der besonderen schulischen Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten in der institutionellen Schulpraxis nur wenig berücksichtigt wird und dass sich in den Erziehungswissenschaften keine allgemeinpädagogische Annäherung mit grundlagenorientierten Überlegungen abbildet.

Die Recherche in Fachdatenbanken bestätigt diesen Eindruck: Die Eingabe von Suchbegriffen im FIS-Bildungs-Portal ergibt z. B., dass sich über 4000 Eintragungen unter dem Schlagwort „Verhaltensstörung“ finden lassen. Davon befassen sich allerdings nur 59 mit dem Globalzusammenhang psychischer Störungen und Schule, einschließlich derer, die die psychische Gesundheit von Lehrern thematisieren.

Eine weitere generelle Reduzierung möglicher Ergebnisse erfährt die Trefferquote durch die Hinzufügung des Schlagwortes „Jugendliche“. Darin ist auch die verbleibende geringe Anzahl an Beiträgen wiederum nicht genügend auf die Zielgruppe jugendlicher Schüler fokussiert. Zu einem großen Teil handelt es sich um Ratgeber für Erzieher und betroffene Eltern, die sich mit Präventionsmaßnahmen für wesentlich jüngere Kinder auseinandersetzen.

Empirische Studien zur Thematik psychischer Störungen bei Jugendlichen bilden die Ausnahme, sind allerdings wie z.B. bei „*Störer und Gestörte*“ von v. Freyberg und Wolff wiederum psychoanalytisch ausgerichtete Publikationen. Darüber hinaus dienen die Beiträge der Information von Praktikern über Störungsbilder und Möglichkeiten ihrer Behandlung, in denen vorrangig Interventionen und Übungen beschrieben werden, die für das einzeltherapeutische Setting konzipiert und nicht ohne Weiteres auf Schule übertragbar sind.

Angesichts der genannten Belege kann gefolgert werden, dass schulpädagogischen Interaktionen mit Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten in erziehungswissenschaftlichen Überlegungen (bisher) kaum eine Beachtung zukommt.

„Da Sprache eine zentrale Symbolfunktion in Feldern der Macht hat, sind Sprachdiskurse auch zugleich Distinktionsdiskurse.“ (Herz 2014, 5)

Dieses Zitat bedeutet in der Konsequenz und Logik der Praxisrealität: Da die Zielgruppe weder eine Lobby hat, noch in den Erziehungswissenschaften bedeutsam ist, können diese Schüler nicht mit einem eigenen Profil repräsentativ in Erscheinung treten. Das hat zur Folge, dass „ihre emotionalen Nöte und biographischen Verletzungen als solche schulpädagogisch nicht“ (ebd.) benannt und spezifiziert werden. Somit kommt auch „das notwendige Leistungsspektrum an unterstützenden pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen“ (ebd.) nicht zustande.

Fazit: Mit der Darstellung der Schwierigkeiten zur begrifflichen Fassung wurde gleichzeitig dargestellt, dass in Hinblick auf die massiven Probleme, die psychische Auffälligkeiten insbesondere in der pädagogischen Praxis erzeugen, keine selbstverständlichen, eindeutigen und allgemeinpädagogischen Betrachtungs- und Handlungsweisen für den Umgang mit der Zielgruppe existieren.

Die medizinisch-psychologischen Überlegungen und die psychoanalytische Perspektive überlagern einen erziehungswissenschaftlichen Zugang. Insgesamt liegen weder gängige Begriffe noch ein klar erkennbarer Komplex vor, der eine Pädagogik mit jugendlichen Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten und deren Schwierigkeiten in Lerngruppen der Institution Schule benennt und beschreibt. Dies führt zu der Schwierigkeit, psychiatrische Diagnostik in eine lebensweltorientierte und entwicklungsfördernde pädagogische Alltagspraxis umzusetzen.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Verbesserung der Soziabilität durch bewegungsorientiertes Spielen, eines Prozesses also, in dessen Verlauf Schüler mit unterschiedlichen `typischen` Eigenschaften in gemeinsame Kommunikation und Interaktion treten. Der ethnographische Zugang beinhaltet eine stark subjektorientierte Sichtweise und verfolgt zweierlei Intentionen: Die Konzeptentwicklung und die Evaluation. Deshalb soll in den folgenden Abschnitten mit den methodologischen Überlegungen (1.3) und einer eigenen Beschreibung (1.4) versucht werden, verschiedene Zugänge zu der Problemlage dieser Schülergruppe aufzuzeigen und charakteristische Merkmale, Kennzeichen und Konsequenzen ihrer schulkomplementären Auffälligkeiten herauszuarbeiten.

1.3 Methodologische Überlegungen

Schule und Unterricht finden in der Regel in Schulklassen innerhalb einer Gruppierung von Gleichaltrigen statt. Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten haben gravierende Probleme in Gruppengefügen und Gruppendynamiken und befinden sich damit in einem Teufelskreis: Sie passen nicht richtig in das Bildungssystem unserer Gesellschaft und kommen im Schulleben der bestehenden Institution Schule nicht zurecht. Mit diesen strukturellen Voraussetzungen ist schulisches Scheitern vorprogrammiert. Scheitern in der Schule gilt wiederum als hoher Risikofaktor für die psychische Entwicklung und die gesamte weitere Lebensperspektive.

Ziel dieser Explorationsstudie ist die Entwicklung eines theoretischen Verständnisses dieser Schwierigkeiten und die Implementierung geeigneter pädagogischer Handlungsmöglichkeiten zur Unterbrechung dieser Abläufe und Mechanismen.

Die Methodologie dieser Arbeit beschäftigt sich mit den Problemen und Möglichkeiten von verschiedenen Zugangsweisen, um den notwendigen Verstehensprozess einer intensivpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen an der Grenze zur Beschulbarkeit, sowie die für eine Verbesserung ihrer Soziabilität als geeignet eingeschätzten bewegungsorientierten Spielinterventionen auf eine methodische, d.h. hinsichtlich ihrer Geltung nachvollziehbare und letztendlich zu evaluierende Grundlage zu stellen. Dabei unterscheidet die Fähigkeit der reflexiven Durchdringung des eigenen Vorgehens und der eigenen Wahrnehmung Forschung vom Alltagshandeln. (vgl. Lüders 2015)

Was zunächst einfach klingt, erwies sich als eigentliche Schwierigkeit der Arbeit und es brauchte eine Weile, bis sich die überraschende Erkenntnis und damit die Entscheidungsschritte zu den Zugangsweisen einstellten: Die beiden Begriffe, Probleme und Möglichkeiten, sind nicht als Gegensätze oder Kehrseite anzusehen, bei denen die Probleme vorwiegend negative, einschränkende und die Möglichkeiten eher positive, produktive Seiten beinhalten. Oft ist das Problem schon Teil einer facettenreichen Lösung, während die grenzenlose Vielfalt der Möglichkeiten das Problem darstellt.

Das zeigt sich auch an den ineinander verflochtenen Funktionen meiner Doppelrolle als Klassenlehrerin und Forscherin.

Dadurch, dass ich als Initiatorin die Klasse E+ gegründet und über die Jahre sowohl als Projektentwicklerin als auch als Prozessteilnehmerin durchgängig mit geformt und begleitet habe, bin ich ein Bestandteil von ihr und prägte durch das tägliche Zusammenleben nicht

nur die Bedingungen dieses Umfelds mit, sondern werde durch sie auch kontinuierlich beeinflusst.

Meine berufliche und lebensweltliche Nähe `zum Feld` spricht für ethnographische Forschung, da sie zu denjenigen Teilaspekten der Wirklichkeit führt, die den zentralen Bezugspunkt der Arbeit bilden.

In der Ethnographie der eigenen Kultur wird nach Lüders berücksichtigt, dass „der Sozialforscher und das Forschungshandeln selbst Teile und Momente jener Lebenswelt sind, die untersucht wird“. (Lüders, 2015, 395 nach Hammersly & Atkinson 1983, 234) Erfahrungen, Beobachtungen und Fakten innerhalb der untersuchten Lebenswelt liegen somit nie in allgemeiner Form vor, sondern als Einzelerfahrungen, individuelle Begebenheiten und singuläre Erscheinungen. Deshalb werden alle „gemachten Beobachtungen von der eigenen Wahrnehmung gefiltert und somit eine subjektive Färbung tragen.“(Leisering, 2015, 317)

Auch deren Transformation und Vermittlung durch Sprache passiert vor dem Hintergrund von Deutungen, die wiederum durch Erfahrungen, Einstellungen, Sichtweisen und persönliche Haltungen gefiltert und subjektiv gefärbt sind.

Hauptbedingungs- und Bezugsrahmen für die Möglichkeiten von Verstehen, Erklären, Beobachten, Analysieren, Vergleichen usw. ist mein Beruf.

Erkenntnisgewinnung findet daher zum großen Teil im Schulalltag während meiner ausübenden Tätigkeit als vollzeitbeschäftigte angestellte Sonderpädagogin an einer städtischen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in einer speziellen ausgelagerten Klasse statt.

„Gerade die Schule stellt ein besonders schwieriges Feld für ethnographische Forschung dar, denn Ethnographie hat meist die Erkundung fremder Welten zum Ziel. Das schulpädagogische Feld ist für jede Forscherin und jeden Forscher eine langjährig vertraute soziale Situation mit reichhaltigen biografischen Erfahrungen“ (Henzel, 2010, 39)

Dieses Faktum ist nicht aufzulösen und macht eine ethnographische Selbstbeobachtung und ein besonders reflektiertes Eingehen auf diese Situation bei induktiven Aussagen in allen Begründungszusammenhängen, sowie die Bereitschaft zur Selbstkritik notwendig. Denn im Laufe der Zeit haben sich eine Fülle an wertvollem Datenmaterial, interdisziplinären Kenntnissen zu verschiedenen wissenschaftlichen Theorien und ein beträchtlicher Erfahrungsfundus an intensivpädagogischen Handlungsmöglichkeiten angesammelt, über die

ich als Außenstehende nicht verfügen würde, die in ihrer Komplexität und Vielfalt aber schwer zu fassen und zu kontrollieren sind.

Deshalb stellte sich als weiteres Problem, die Vielfalt der Möglichkeiten auf die zentralen Aspekte dieser Arbeit nachvollziehbar und schlüssig darstellen zu können und eine Fokussierung vorzunehmen, um „heterogenes Material zu einer plausiblen Beschreibung zu verdichten“. (Lüders, 2015, 388) Denn

„Die Ethnographie des Pädagogischen besitzt die Kompetenz, die Kultur, die Modulationen, Prozesse, Praktiken und Praxen, Handlungsformen und Deutungsmuster in pädagogischen Handlungsfeldern unter Rekonstruktion der pädagogisch- programmatischen, strukturell-institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, der Latenzen und Immanenzen der hier wirkenden gesellschaftlichen Dispositive, der personellen und organisatorischen Professionskultur sowie Lebensbedingungen, Lebensentwürfe, der Inszenierungspraktiken und der zu identifizierenden Wege der AdressatInnen durch Biographie aufzuschließen und in Texten zu präsentieren (vgl. u.a. Hünersdorf 2008, Friebertshäuser 1997).“ (Thole 2010, 29)

Der Such- und Findungsprozess zur Art, und Eignung der Anwendung und zur Bedeutung und zum Einsatz von Denk- und Forschungsmethoden brachte nach langwierigem Ringen eine dreigliedrige Aufteilung mit unterschiedlichen thematischen Funktionen und spezifischen Forschungsfragen hervor:

In **Teil I** wird zunächst der Versuch einer Standortbestimmung vorgenommen, um ein theoretisches Verständnis für die Ursachen von Phänomenen zu entwickeln, die die typischen systematisch negativ verlaufenden Entwicklungen von Jugendlichen mit verschiedenen psychischen Auffälligkeiten verdeutlichen.

Die Literaturrecherche hierzu macht Kapitel 1 aus. Sie orientiert sich direkt an einschlägigen Beiträgen zur Beantwortung folgender Fragen:

- Wer sind die Schüler?
- Was macht sie aus und worin bestehen ihre Schwierigkeiten in der Institution Schule?
- Welche geschichtliche Entwicklung und gesellschaftlichen Ursachen werden im erziehungswissenschaftlichen Diskurs für den Umgang mit dem Problempotential massiver psychischer Störungen benannt?

Aus pragmatischen Gründen wurden vorwiegend die Beiträge berücksichtigt, die sich tendenziell mit den Besonderheiten und Einschränkungen durch schwere psychische Auffälligkeiten im Schulalltag einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auseinandersetzen.

Die Wahl des ethnografischen Forschungsansatzes sowie die starke Subjektorientierung der Zugänge machen es notwendig, die Zielgruppe auch mit einer eigenen Beschreibung darzustellen.

Dazu werden anhand exemplarischer Einzelfälle die Extrembelastungen der Betroffenen sowie die Auswirkungen verschiedener Störungsbilder und deren Ausprägungen im Klassenunterricht verdeutlicht. Diese werden durch besonders anschauliche Diagnosefragmente aus Abschlussberichten von Kinder- und Jugendpsychiatrien und aus AO-SF Gutachten (pädagogisches Gutachten im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs gem. §13 Abs. 1AO-SF) vorgestellt und anonymisiert.

Um die Schweigepflicht einzuhalten und um trotzdem über die für das Verständnis der Fälle notwendigen Hintergründe zu informieren, wird allgemein über die Erfahrungen der Schüler, die die Klasse E+ besuchen, berichtet, ohne näher auf die spezielle Geschichte des jeweiligen Jugendlichen einzugehen. Herkunft und Umfeld werden deshalb kurz und prägnant skizziert und auf ausführliche Berichte oder individuelle Einzelheiten des Entwicklungsverlaufs wird verzichtet.

Teil II befasst sich hauptsächlich mit dem Verstehen und der Gestaltung von Beziehungsprozessen. Der Zugang beinhaltet wiederum eine subjektiv orientierte Sichtweise und verfolgt zweierlei Intentionen, die theoretisch/praktische Konzeptentwicklung und die Evaluation des Konzepts mit der Klärung folgender Fragen:

- Was kann das Kind/der Jugendliche zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt leisten?
- Womit ist es/er ansprechbar?
- Wie kann ein abgebrochener Dialog wieder aufgenommen werden?
- Wie können korrigierende Gruppenerfahrungen mit Gleichaltrigen ermöglicht und kultiviert werden?
- Welche Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen sind dafür notwendig?
- Wie sieht der Umgang miteinander in der Schüler-Lehrer-Beziehung aus?
- Wie kann Kontinuität, Vertrauen und Stabilisierung erreicht werden, um Teilhabeperspektiven aufzubauen?

Die Auswahl an eigenen Praxisbeispielen, Anleihen aus diversen Ansätzen wie der psychoanalytischen Pädagogik, der Trauma- und Intensivpädagogik, dem situationsorientierten Ansatz, der Psychomotorik findet eklektisch statt, indem sie keiner einzelnen Theorie folgt, sondern sich aus allen wirkungsvoll erscheinenden Methoden bedient und das ausprobiert und anwendet, was funktioniert und passt, um Handlungsfähigkeit zu erlangen und die Situation zu verbessern.

Teil III verfolgt ein Grundanliegen, das zum Ziel hat, individuelles Gegenwartserleben während eines langen Fließprozesses im Dialog mit anderen abzubilden und somit einen Weg zu finden, „den Vollzugscharakter des Lernens“ (Meyer-Drawe, 2012,13) in interaktiven Interaktionen berücksichtigen zu können. Dieses Anliegen ist schwierig umzusetzen, denn die:

„sprachliche Verdichtung von bezeugten Unterrichtsabschnitten steht vor dem Problem, dass Sprache das Wahrgenommene immer bereits nach ihrem Muster verändert, dynamische Momente fixiert und das konkrete Handeln in seinen notierten Resultaten erstarren lässt.“ (ebd.; 13)

Videoaufnahmen wären zwar besser geeignet, um Bewegung und dynamische Momente abzubilden, doch kristallisiert sich die Herstellung von Zusammenhängen zwischen äußerer und innerer Welt der Betroffenen in spontanen, unverhofften „Gegenwartsmomenten“ (Stern 2010) oder „Bildungsereignissen“ (Klepacki & Zirfas 2009), die meistens gerade nicht mitgeschnitten werden, wenn sie stattfinden und eine atmosphärische Brillanz innehaben können, die das Medium Video kaum zu übermitteln vermag. Außerdem hätte diese Methode in dem Langzeitprojekt eine nicht zu bewältigende Materialflut zur Folge.

Ein weiterer Aspekt bei der Darstellung von Wirklichkeit, den Scheuerle (2016) als „Dissens zwischen objektiver Wissenschaft und phänomenologischem Erleben“ ansieht, benennt genau die Schwierigkeit, ein Forschungsinstrument zu finden, das dem Prozesscharakter von Veränderungen durch gelebte gemeinsame (Lern-) Erfahrungen entspricht und das gleichzeitig in die Lage versetzt, auf die unterschiedlichen und vielfältigen Kontextabhängigkeiten einzugehen:

„Die *Wirklichkeit* des Individuums ist wandelbar, seine geistige Manifestation fragil (Noe 2010). Für die empirischen Wissenschaften ist die Wirklichkeit unmittelbaren Lebens und Erlebens dagegen nur zufällig und letztlich unwesentlich. Ihre Methoden und Paradigmen sind auf das Erwartete und Planbare, das Mess- und Berechenbare fokussiert und beschränkt. Die

Wissenschaften der Neuzeit konstruieren ihre eigene Wirklichkeit.- Durch Ablehnung der persönlichen Wirklichkeit des Individuums als zufällig und subjektiv schließt die Naturwissenschaft das Gegenwartserleben aus, an dem jeder Mensch unausgesetzt und notwendig teilhat.“ (Scheuerle, 2016, 213)

Innerhalb der vielen unterschiedlichen individuellen persönlichen Wirklichkeiten, unterliegt die Feststellung der vermuteten Wirkung von bewegungsorientierten Spiel auf die Verbesserung der Soziabilität weiteren diffusen und mehrdeutigen Wirkfaktoren und Abhängigkeiten, auf die kein Einfluss genommen werden kann, bzw. bei denen es relativ unklar bleibt, woran genau die Wirksamkeit liegt.

Mit Spiel- und Bewegungsinteraktionen, die innerhalb eines längeren zeitlichen Rahmens verfolgt werden

„bildet sich aber ein vielfältiges und permanent in Bewegung befindliches Korrespondenzsystem, das zwischen der fiktiven Welt als Spiel und der realen Welt vermittelt, indem es innehält, bezugnimmt, Realität abbildet und umgestaltet, sich die Welt entwirft, eine eigene Vorstellung realisiert und mit beiden Bezugssystemen experimentiert. Diese individuellen Gestaltungen von Nähe und Distanz in und mit der Gruppe enthalten die Chance „später im Kopf, in der Erinnerung und in der projektiven Imagination als abgelagerte, mehr oder weniger positiv besetzte Erfahrung weiter ... zu leben“ (Selle, 1990, 119) und möglicherweise Kontexte zu erweitern und Handlungsversuche in anderen Bereichen vorzunehmen.“ (Zapke, 1995, 20)

Es ist beabsichtigt auch den eigenen Entwicklungsprozess von Professionalisierung in der Arbeit mit jugendlichen Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten mit einfließen und erfahrbar werden zu lassen. Darin kommen Schlüsselmomente mit Erfahrungen von Ohnmacht, Wut, Resignation und Monotonie genauso vor, wie Gefühle der Erfüllung, Lebendigkeit, überraschender Freude und Dankbarkeit.

Die Suche nach einem passenden und handhabbaren Verfahren stellte sich weiterhin als große Herausforderung dieser Untersuchung dar, denn dieses sollte sowohl die Abbildung der Komplexität der Kontexte und der Wirklichkeit des pädagogischen Geschehens in der heterogenen Lerngruppe E+ leisten, als auch angestrebte Ergebnisse der initiierten Veränderungsprozesse aufzeigen. Dabei lassen sich bei den Lernprozessen und Verhaltensänderung der Individuen kaum eindeutig definierbare Anfangs- und Endpunkte ausmachen.

Auch die Erfassung von komplexen und vielfältigen Wirkmechanismen lässt sich nicht auf einzelne, einfach zu isolierende Variablen reduzieren und eindeutig bestimmten Kategorien zuordnen, zum einen, weil sich durch diese Vorgehensweise eine nicht zu bewältigende Variablenvielfalt ansammeln würde, die sich kaum angemessen abbilden und nur schwer in ein Wirkmodell integrieren ließe, zum anderen, weil die damit verbundene Dekontextualisierung eine unzulängliche Realitätsdarstellung mit sich bringt, die ohne die dazugehörigen Hintergrundinformationen nicht richtig einschätzbar und zu verstehen ist. Statt einer klärenden Struktur zur Erfassung der Wirklichkeit und zur Darstellung von Wirkungen könnten sich Verzerrungen von wechselseitigen Bezügen und (Kausal-) Zusammenhängen ergeben, die Fragestellungen und Ergebnisse verfälschen und zu fehlgeleiteten Schlussfolgerungen führen. Eine Dekontextualisierung erachtet Orlinsky zudem als „*nicht wirklich wissenschaftlich*“ (Orlinsky 2008, 347) und weist darauf hin, dass es angemessener Forschungsmethoden und vor allem einer Theorie menschlicher Kontexte bedarf.

Nach Flick ist das Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung auch eher das Verstehen

„von komplexen Zusammenhängen als die Erklärung durch die Isolierung einer einzelnen (z.B. Ursache-Wirkungs-) Beziehung. Verstehen richtet sich im Sinne des >methodisch kontrollierten Fremdverstehens< (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976) auf den Nachvollzug der Perspektive des anderen.“ (Flick, 2015, 23).

Demgegenüber betont Heinzl, dass das neuere Forschungsprogramm von ethnographischen Ansätzen „einen Blickwechsel vom nachvollziehenden Verstehen auf die Herstellung von Wirklichkeit vollzogen hat“. (Heinzl 2010, 39)

Aufgrund vorausgegangener wissenschaftlicher Erfahrungen war ich allerdings zuversichtlich, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit beispielhafte Anzeichen von Wirklichkeit auftauchen und sich abbilden lassen würden, die zwar keine `Beweise´ im mathematischen Sinn, aber deutliche Indizien für Auswirkungen und positive Effekte auf ein funktionierendes Gemeinschaftsverhalten und Wohlbefinden beim In-Kontakt-Sein mit anderen Gleichaltrigen hervorbringen würden. Mit diesem „seismographischen“ (vgl. Amann & Hirschauer) Vorgehen

„geht es nicht mehr um die (richtige oder falsche) Anwendung einer Methode, sondern um die situations- und fallangemessene Realisierung einer allgemeinen methodologischen Pragmatik“ (Lüders, 2015, 394),

die das Risiko und die Unsicherheit eingeht, ob und wie erahnte aber nicht planbare, situative, zufällige und individuelle Momente im Forschungsprozess durch eine Art der „Spuren-messung“ (Moser 1995, 128) erfasst werden können.

Nachdem wir an mehreren Tagen hintereinander in unterschiedlichen Gruppierungen `Phase 10` gespielt hatten, sagte ein Schüler, als im Schwimmunterricht mehrere Bahnen Lagenschwimmen anstand: „Da nehme ich mir doch einen Kevin und setze ihn als Joker ein“, und schubste den willigen, sich nur verhalten wehrenden Mitschüler Kevin zart ins Wasser.

Vignette 4

Ausfindig gemachte und gesammelte Beispiele wie diese überraschende Verknüpfung aus zwei Bezugssystemen (Kartenspiel und eine Reaktion auf eine Anforderung im Schwimmunterricht) weisen auf eine lockere unbeschwerte Atmosphäre hin und verdeutlichen anschaulich, dass sich Lern- und Veränderungsprozesse

„durch Spuren auszeichnen, die sie im Subjekt hinterlassen; Spuren, die von dem Gegenstand ausgehen auf den sich die Beschäftigung richtet und die gleichzeitig aber auch über die konkrete Situation hinausreichen und neue Sichtweisen, Wahrnehmungen-Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten begründen.“ (Klepacki & Zirfas, 2009, 127)

Ungeklärt blieb aber weiterhin, durch welche Praktiken sie zur Datengewinnung- und Auswertung verwendet werden können.

Nachdem ich verschiedene Forschungsmethoden qualitativer Forschung wie Lehrertagebuch, Interviews, Videoanalyse u.a. in Erwägung gezogen und wieder verworfen hatte, war ich sehr froh, als ich bei dem Innsbrucker Forschungsprojekt „*Lernen als bildende Erfahrung*“ das Dokumentationsverfahren der phänomenologisch orientierten Vignettenforschung in der pädagogischen Praxisforschung fand, das durch zeitliche Markierungen Strukturverlaufsgesetzmäßigkeiten von Lernprozessen rekonstruieren kann. Der Begriff der Fallvignette ist in der psychotherapeutischen Forschung sehr üblich, in pädagogischen Beiträgen aber eher weniger gebräuchlich.

Diese besondere Textform bietet in einer Kombination aus Praxisentwicklungsforschung und ethnographischer Einzelfalluntersuchung von Mikroprozessen die Möglichkeit, in stilistisch prägnanten Erzählungen die Abbildung und sprachliche Verdichtung von Beispielen für ganz bestimmte gelebte Erfahrungsmomente, Veränderungssituationen und Erkenntnisprozesse im Schulalltag aufzuzeigen, denn

„Beispiele und auch Vignetten „bringen jemanden auf eine Spur“ (Buck, 1981, S.145), indem sie über die Situation hinausgehen, auf die sie zielen. Aber sie behandeln die konkreten Ereignisse nicht „als beliebig austauschbare Fälle“(ebd., S. 104). „Das Verstehen von Beispielen ist hier eine Weise der Erkenntnis, durch die man sich als ein im sprachlichen Vollzug Begriffener reflexiv zu fassen bekommt.“ (ebd., S. 105) Deshalb verweisen Exempel nicht auf ein unabhängiges Allgemeines, sondern auf weitere Beispiele durch deren Familienähnlichkeit das Gemeinsame gesichert wird.“ (Meyer-Drawe, 2012, 15)

Gleichzeitig wird nach Meyer-Drawe mit Vignetten eine Textform produziert, die, wenn sie gelungen sind, nicht nur beispielhafte Gegenwartsmomente durch äußerst präzise Worte und Bilder formulieren, sondern den Lesenden mit in eine Situation hineinziehen und eine sinnliche Beteiligung widerspiegeln.

„Weil wir stets mehr gesehen haben und wissen, als wir sagen können, erzeugen wir im Vignettenschreiben unbemerkt Überschüsse für den Lesenden. Dieses Surplus kann dazu führen, dass man in die Vignette hineingezogen wird, sie gleichsam von innen erlebt, ohne Zeuge des Unterrichtsgeschehens gewesen zu sein.“ (Meyer-Drawe, 2012, 14)

Die Ergebnisse der exemplarischen Falldarstellungen und die Resultate der Langzeitprozesse erheben nicht den Anspruch repräsentativ zu sein, haben letztlich aber eine perspektivische Bedeutung: Sie entwickeln mögliche Szenarien, wie Kinder und Jugendliche wieder in einen Dialog kommen können und versetzen im Idealfall den Leser in die Lage, kreativ über Spielräume bei den eigenen problematischen „Fällen“ nachzudenken.

Zusammenfassung:

Aufbauend auf die komplexe Problemdarstellung wird hier eine mögliche spezifische Problemlösung konzipiert, begründet und der gewählte Umsetzungsprozess detailliert als ein Dialog im wechselseitigen Zusammenspiel von Schülern und Lehrern im Schulalltag aufgezeigt.

Die methodologischen Überlegungen zur konzeptionellen Dimension von Exploration, Umsetzung und Evaluation führten zu dem Schluss, vorwiegend 'im Feld' zu arbeiten und dort zu entscheiden, welche Theorien, Konzepte und Interventionen eingesetzt werden, um die Fallstudie mit der Untersuchungseinheit zu dieser speziellen Personengruppe zu lösen.

Das erweist sich auch nach langem Ringen und verschiedenen Versuchen immer noch als wissenschaftlich riskant und bleibt ein Wagnis; das ich aber eingehen werde, weil - und damit komme ich wieder zum Anfang dieser Ausführung zurück - *gerade meine berufliche und lebensweltliche Nähe 'zum Feld' für ethnographische Forschung spricht, da sie zu denjenigen Teilaspekten der Wirklichkeit führt, die den zentralen Bezugspunkt der Arbeit bilden.*

Diese lebensweltliche Nähe führt zu Teilaspekten einer Wirklichkeit, zu der es während meiner eigenen Sozialisation, u.a. behütet aufgewachsen in einer streng katholischen Großfamilie in einer Kleinstadt und einer Schulbildung mit Abitur an einem Mädchengymnasium, kaum Berührungspunkte gab.

Von daher ist der ethnographische Zugang mit seiner Annäherung an etwas Fremdes in mancherlei Hinsicht zutreffend. Obwohl ich mich im gleichen Kulturkreis wie meine Schüler aufhalte und mich schon seit über 25 Jahren 'in Randgruppen bewege', kommen immer wieder Situationen auf, in die ich mich fühlend hineinbegeben muss, um nach und nach zu verstehen, was ich da wahrnehme. Diese Vorgänge sind mit einer professionellen Distanz und Reflexion verbunden und führen zu einer Haltung im Sinne einer Anwaltschaft mit einem Mandat gegenüber Kindern und Jugendlichen mit bestimmten charakteristischen Merkmalen, die im folgenden Kapitel mit einer eigenen Beschreibung vorgestellt werden.

1.4 Charakteristische Merkmale der Zielgruppe

D. wuchs die ersten drei Lebensjahre in Marokko in einem Hundezwinger zwischen Schäferhunden auf. Danach lebte er bei seinen Großeltern in Deutschland. Sein Großvater war jähzornig und gewalttätig. Immer wenn ihm etwas missfiel, zog er den Ledergürtel aus seinem Hosensack und verprügelte D. damit.

D. war 15 Jahre alt, als er in die Gruppe E+ kam und lebte nur im gegenwärtigen Moment. Er konnte sich nicht daran erinnern, was vor drei Stunden war und es reflektieren. Auch ein Bedürfnisaufschub bis gleich oder eine Planung für morgen waren nicht möglich.

Harmlose Raufereien und kindliche Umarmungen gingen bei ihm übergangslos und unberechenbar in einen Schwitzkasten oder Würgegriff über. Was gefährlich werden konnte, da er ca. 186 cm groß war, über 90 kg wog und Stoppsignale ignorierte oder sie nicht wahrnahm.

Wenn er sich in die Enge getrieben fühlte oder große Angst hatte, kam es vor, dass er sich zu Boden warf und die Kehle freilegte.

D. war nur für kurze Zeit Teilnehmer der Klasse. Er kam von einem Tag auf den anderen nicht mehr, da der Träger, der ihn betreute, die Zusammenarbeit mit ihm aufgekündigt hatte und D. in eine Einrichtung nach Norddeutschland wechseln musste.

Vignette 5

M., 14 Jahre alt, lebte seit seinem zweiten Lebensjahr bei seinen Großeltern und fühlte sich dort nicht wohl. Viel lieber hätte er bei seiner Mutter gewohnt, die ihn mit 15 Jahren zur Welt gebracht und inzwischen in Bayern eine neue Familie gegründet hatte.

Er telefonierte einmal im Monat mit ihr und erstattete in der Schule danach Berichte voller Sehnsucht, wie sie dort lebten, und dass sie jetzt auch viele junge Lämmer auf der Wiese hätten.

Von einem Tag an wirkte er nach so einem Telefonat wie eingefroren. Er war regungslos, abwesend und nicht mehr erreichbar. In die Schule kam er nur noch kurz und unregelmäßig, trieb sich am Bahnhof herum, dann war er weg.

Lange Nachforschungen ergaben, dass sein Aufenthaltsort nicht bekannt sei. Er sei in einer rechtsradikalen Gruppierung als Strichjunge weitergereicht worden und verschwunden.

Seine Mutter hatte ihm am Telefon mitgeteilt, dass sie nie wieder irgendeinen Kontakt mit ihm haben wolle, und dass sein Großvater gleichzeitig auch sein Vater sei.

Vignette 6

Beide Jungen müssen, wenn sie noch leben, inzwischen Ende 20 sein. Bei ihnen und vielen anderen Schülern mit massiven inneren Beschädigungen und psychischen Auffälligkeiten, bei denen die Schicksale und Lebensumstände nicht ganz so schrecklich, aber ebenfalls sehr schwierig und hochbelastet sind, fällt es manchmal schwer, sachlich und frei von Anklage zu beschreiben, wie Jugendliche daran zerbrechen können und verloren gehen, wenn sie keinen Halt mehr finden.

In diesem Kapitel werden anhand exemplarischer Einzelfälle die unterschiedlichen Extrembelastungen der Betroffenen sowie die Auswirkungen und Beeinträchtigungen verschiedener Störungsbilder und deren Ausprägungen in der Schulbiographie verdeutlicht. Diese werden durch besonders anschauliche Beispiele aus Schülerakten, durch Diagnosefragmente aus Abschlussberichten von Kinder- und Jugendpsychiatrien und aus AO-SF-Gutachten¹⁷ anonymisiert vorgestellt. Es kommt auch zur Sprache, dass und wie Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer psychischen Beeinträchtigungen und Pathologien teilweise sogar aktiv dazu beitragen, Ausschlüsse aus Schule, Hilfesystemen und Gruppierungen herbeizuführen und zu scheitern. (vgl. Ahrbeck 2006, Baumann 2015, Popp 2013 u.a.)

V. Freyberg und Wolff (2009) haben in ihrer Studie „Störer und Gestörte“ herausgearbeitet, wie sich dieses Scheitern ausbildet. Warum und wie diese Jugendlichen es schaffen, dass die für sie verantwortlichen Professionellen, und ganze Hilfe- und Schulsysteme bei der Beschäftigung mit ihnen, immer wieder in den Sog von „Macht-Ohnmacht-Spiralen“ geraten. Wie sich erfahrene, engagierte Pädagogen in „Konfliktgeschichten“ verwickeln lassen, die letztendlich dazu führen, dass es keine anderen Lösungsmöglichkeiten zu geben scheint, als sich von solchen Schülern abrupt zu trennen, oft mit Begründungen wie: „K. ist nicht mehr tragbar“ oder „Wir sind das falsche Setting“.

Statt mit der „Erziehung schwieriger Kinder“¹⁸ Halt zu geben und Übergänge zu gewährleisten, „entlastet sich Schule und entlässt sich aus der Verantwortung für ihr Scheitern an den Problemen dieser »schwierigen« Kinder und Jugendlichen.“ (v. Freyberg und Wolff (2009, 15)

Die beiden Autoren prägten für diese Abläufe den Begriff „strukturelle Verantwortungslosigkeit“¹⁹ und zeigen mit unterschiedlichen Fallgeschichten die Gründe für systematisches

¹⁷ Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mit dem Förderungsschwerpunkt Emotionale und soziale Unterstützung

¹⁸ Titel einer von Fatke bearbeiteten und herausgegebenen Fassung von Beiträgen zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik von Redl

¹⁹ In der Sozialpsychologie und der Organisationssoziologie wird dieses Phänomen auch als Verantwortungsdiffusion oder pluralistische Ignoranz bezeichnet, was bedeutet, dass eine Aufgabe, die

Scheitern der Institution Schule an „schwierigen Schülern“ und fatales persönliches Scheitern von Kindern und Jugendlichen in ihren Schulen auf.

Vor allem mangelt es bei Kindern und Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten in der Regel an kontinuierlicher interdisziplinärer Kooperation zwischen den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Schule. Oft wird erst am Ende von systematisch negativen Hilfeverläufen hinreichend gemeinschaftlich gehandelt, wenn sich Krisen dramatisch zugespitzt haben oder die Lage bereits eskaliert ist.

Die meisten Schüler, die in der Klasse E+ eintreffen, haben solche und ähnliche Verläufe hinter sich. Wie und wo, und ob es überhaupt mit einem Schulbesuch weitergehen könnte, ist zum Zeitpunkt der Vorstellung oft unklar. Die Gruppenzusammensetzung der Klasse ist extrem heterogen aber vorwiegend männlich. Über 12 Jahre lang wurden ausschließlich Jungen angemeldet, die selten einen Migrationshintergrund hatten. Einige wechseln zum Schuljahresbeginn aus der Jakob-Muth-Schule, der Primarstufe der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in Essen, in die Sekundarstufe I an unsere Schule. Andere sind vorher Schüler an einer Haupt-, Real- oder Gesamtschule gewesen und waren wegen langer Zeiträume mit Schulvermeidung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Oft wird die Rückkehr an die Ausgangsschule von den Jugendlichen definitiv ausgeschlossen oder die Schule konnte die notwendigen Rahmenbedingungen „eines sicheren Ortes“ innerhalb ihres großen Systems bei Angststörungen, Panikattacken, Depressionen, chronischer Überforderung u.a. Ursachen nicht stellen²⁰. Diese Schüler werden von der Schule für Kranke begleitet und nehmen für einen Probebeschulungszeitraum am Unterricht der Klasse E+ teil, um dann nach einem AO-Sf Verfahren mit Zuweisung zu wechseln.

Wieder andere kommen aus unterschiedlichen Gründen spontan aus Unterbringungseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zurück in ihre Familien nach Essen oder sind mit der Familie nach Essen gezogen oder wohnten erst beim Vater und nun bei der Mutter oder umgekehrt.

offensichtlich zu tun ist und von einer genügenden Anzahl dafür geeigneter und mitunter auch zuständigen Stellen oder Personen als sinnvoll erachtet und befürwortet wird, nicht erledigt sondern davon ausgegangen wird, dass das Problem von einer anderen Person oder einer anderen Stelle bearbeitet wird. Dies kann durch fehlende oder unklare Zuordnung von Verantwortlichkeit bedingt sein oder auch dadurch, dass mehrere teilweise untereinander konkurrierende Systeme mit gleichen Aufgaben betraut sind.

²⁰ Bei dieser Aussage handelt sich es um eine eigene Deutung der praktischen Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Bearbeitung solcher individuellen speziellen Bedürfnislagen, die die Integrationsfähigkeit der riesigen Schulkomplexe mit mehr als 1500 Schülern übersteigen.

Doch ein großer Teil war vorher in anderen Klassen unserer Stammschule. Dort zeigte sich auf der so genannten Symptomebene, dass es besonders Formen der Angst sind, die je nach Ausprägung und Kombination mit anderen Störungsbildern einen Jugendlichen zum „Systemsprenger“ machen:

Es gab dicke große Jungen, die bäuchlings auf den Bürgersteigplatten vor dem Schulgebäude lagen und heulten und schrien, während ihre Mütter an ihnen herum zupften und versuchten, sie wiederaufzurichten und in den Klassenraum zu zerrren. Andere saßen in den Klassenräumen unter dem Tisch und bellten oder sangen fröhliche Kinderlieder.

Einige konnten nicht lesen, andere nicht schwimmen oder Fahrrad fahren, keine Schuhe binden, kannten keine Uhrzeiten, keine Busverbindungen und nicht ihre Adresse, weil nie ein Erwachsener da war, der es ihnen beigebracht hatte. Inzwischen waren sie 15 Jahre alt und hatten ihre Mitmenschen bisher erfolgreich davon abhalten können hinter diese Fassade zu blicken, indem sie willkürlich eine Eskalation inszenierten, wenn ihnen etwas nicht Gekanntes abverlangt wurde.

Einer zog mitten im Unterricht ein imaginäres Handy und telefonierte mit ernster Miene mit SOKO Köln und gab alles wieder, was seine Mitschüler taten oder sagten. Wieder ein anderer hüpfte sehr eigentümlich über die Gänge, weil er keine Linien betreten konnte, und wenn es regnete, rief er mit affektierter Stimme und verzücktem Gesichtsausdruck: „Oh wie schön. Ich liebe Regenwetter!“

Solche und ähnliche Auftritte führten in der Regel dazu, dass die anderen Schüler sich derart provoziert fühlten, dass sie kaum noch davon abzuhalten waren über die Sonderlinge herzufallen und es dauerte lange und erforderte viel pädagogisches Geschick, bis wieder Ruhe in der Klasse herrschte.

Die Beantwortung der Fragen:

- Wer sind die Schüler und was macht sie aus?
- Worin bestehen ihre Schwierigkeiten in der Institution Schule?

beginnt mit einer Beschreibung der charakteristischen Merkmale, wie sie aus zahlreichen 'Elterngesprächen'²¹ hervorgegangen sind, um die Risikofaktoren, typischen Besonderheiten und Einschränkungen durch schwere psychische Auffälligkeiten der Kinder vor der Einschulung und mit dem Eintritt in die Grundschule zu verdeutlichen. Oft sind es die gleichen Auffälligkeiten, die auch im Jugendalter vorliegen bzw. sich noch verstärkt haben oder kumuliert sind.

Diese Gespräche sind nicht selten durch negative Vorerfahrungen geprägt. Die Familien haben sich meist schon über lange Phasen bemüht ihre Problemlagen zu bewältigen und zahlreiche gescheiterte Versuche hinter sich. Die Erziehungsberechtigten, oft alleinerziehende Mütter, Pflegeeltern, Großeltern oder Betreuer, bagatellisieren in ihren Darstellungen vielfach mögliche tiefer liegende Problematiken aus Scham, Angst vor Kontrolle, möglichen Schuldzuweisungen oder vor nicht absehbaren Konsequenzen. (vgl. Vassen/Schmitz/Reisser 2015, 92)

Kernmerkmale, die sich in allen relevanten Studien zu dieser Personengruppe abzeichnen, sind nach Baumann Diskontinuität im Lebenslauf und in den Lebenskontexten. Aus den meisten Berichten geht hervor, dass die Schüler mit schweren kinder- und jugendpsychiatrischen Störungsbildern wegen mangelnder sozialer Kompetenzen, unzureichender Emotionsregulierung oder sozialer Unsicherheit und Ängsten schon von früher Kindheit an aus Spiel- und Kindergartengruppen ausgeschlossen worden sind. Zu Kindergeburtstagen wurden sie, wenn überhaupt, nur ein einziges Mal eingeladen. Freundschaften scheiterten in der Regel oder endeten damit, dass der einzige Freund in eine andere Stadt verzog. Arrangierte Kontakte, die Teilnahme in Sportvereinen und auch die vom Jugendamt betreuten Spiel- und Tagesgruppenangebote entgleisten regelmäßig und irgendwann wurden keine neuen Versuche mehr gestartet. So haben die meisten weder Bekannte noch Freunde und gehen nicht nach draußen, sondern verbringen die Zeit alleine in ihren Kinderzimmern, wenn vorhanden, mit Geschwistern oder ausschließlich mit erwachsenen Bezugspersonen.

Auch unter den Erwachsenen reduzierten sich bestehende Kontakte und Freundschaften, teils wegen Meinungsverschiedenheiten im Umgang mit dem störenden oder befremdlichen Verhalten ihrer Kinder, teils aus der Befürchtung heraus, dass es außerhalb der gewohnten Umgebung peinlich oder extrem anstrengend werden könnte.

²¹ Obwohl bei dem Klientel an Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung die Erziehungsberechtigung bei einem überwiegenden Teil bei alleinerziehenden Müttern liegt, veränderte sich der Sprachgebrauch nicht. Anschreiben und Veranstaltungen heißen weiterhin: Elternbrief, Elternabend, Elterngespräch und orientieren sich an dem traditionellen Familienbild.

Bei vielen Kindern und Jugendlichen zeigen sich in allen Bereichen, in denen sie mit Gleichaltrigen zusammentreffen, nach relativ kurzer Zeit Schwierigkeiten und Konflikte: Bei Sport- und Freizeitveranstaltungen, in Treppenhäusern und Einkaufszentren, bei nachbarlichen Treffen und Stadtteilsten, in öffentlichen Verkehrsmitteln, Schwimmbädern und auf Spielplätzen. Oft wurde den Erziehungsberechtigten von fremden Leuten nahegelegt ihr Erziehungsverhalten zu ändern.

Bei fast allen Schülern wurden mehrfach unterschiedliche Untersuchungen zum Entwicklungsstand vorgenommen, die dann zu Frühförderungsprogrammen, Ergotherapie, Logopädie, zur Verschreibung von Medikamenten, zu einer späteren Einschulung, Feststellung eines Förderbedarfs und sonstigen Fördermaßnahmen führten. Bei den häufig eskalierend verlaufenden Hilfeverläufen durch die Kinder- und Jugendhilfe kam es ebenfalls zu Wechseln und Abbrüchen.

Bei vielen Familien wird deutlich, dass sie mit der Organisation und der Strukturierung des Alltags überfordert sind: Medikamente werden nur sporadisch oder nach Bedarf eingenommen, wichtige Termine `vergessen` und Fehlentwicklungen nicht wahrgenommen. In einem Gespräch fiel der Mutter von Zwillingen z.B. nicht ein, welcher der beiden Söhne den Hirntumor hatte.

Viele Erziehungsberechtigte behaupten, es gebe zuhause kaum oder gar keine Probleme, was aber oft daran zu liegen scheint, dass mögliche Konfrontationen und Grenzsetzungen vermieden werden, indem man die Kinder und Jugendlichen vor Bildschirmen beschäftigt oder keine Anforderungen an sie stellt, damit sie ruhig und verträglich bleiben. Sie bekommen z. B. ihr fertiges Essen neben den laufenden Computer gestellt und müssen sich nicht am Tisch zum gemeinsamen Essen einfinden. Oder sie dürfen zu allen Anlässen ihre Jogginghosen anziehen, weil ihnen andere Kleidungsstücke zu unbequem sind.

Die Großeltern eines Schülers berichteten z. B. bei der schulärztlichen Untersuchung im Rahmen des AO-SF, dass es Erziehungsschwierigkeiten „eigentlich nicht“ gebe. Zuvor hatten sie aber erwähnt, dass dadurch, dass die Familie jeden Abend essen gehe, ein Einfluss auf die Ernährung ihres Enkels, bei dem u.a. eine Adipositas diagnostiziert wurde, nicht möglich sei und sie daher die empfohlenen Ernährungsempfehlungen nicht umsetzen könnten.

Ihr Enkel hatte seinen Großvater in dem projektiven Testverfahren (Welt in Tieren) als Hund und seine Oma als Katze dargestellt. Seinen Großvater bezeichnete er dabei als zutraulich und seine Oma als süß und putzig. Auf Nachfragen erklärte er, dass sich die Bezeichnung

gen nicht auf die Tiere, sondern auf seine Großeltern beziehen würden, weil er mit ihnen machen könnte, was er wolle.

Mit dem Schuleintritt verschärfen sich in der Regel die Schwierigkeiten, was bei einigen Schülern die Rückschulung in den Schulkindergarten, mehrfache Klassenwiederholungen oder einen Wechsel zur Förderschule zur Folge hatte. Zusätzlich tauchen gehäuft psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen sowie Stimmungsschwankungen auf. Nur wenige Erziehungsberechtigte berichten von einer als positiv empfundenen Grundschulzeit. Es ist vielmehr von einer stärkeren Belastung die Rede und von einem höheren Stressaufkommen durch Beschwerden, Einladungen zu Gesprächen durch Klassenlehrer und Schulleitung, Kurzbeschulung, Konflikten mit Mitschülern und kurzfristigen Anrufen mit dem Inhalt, man möge bitte das Kind sofort abholen.

In einem AO-SF lesen sich Fragmente von systematisch negativ verlaufenden Entwicklungen von Jugendlichen z.B. so:

Aussagen zur schulischen Entwicklung

Vom 3. bis 6. Lebensjahr besuchte F. einen Kindergarten, in dem er wegen grenzüberschreitenden, aggressiven und unruhigen Verhaltens aufgefallen sei und früh ergotherapeutische und heilpädagogische Hilfen erhalten habe.

Im Alter von 5 Jahren habe es eine Untersuchung bei Herrn Dr. (XY) in Essen gegeben, der eine Lernbehinderung mit Entwicklungsverzögerung von ca. 1,5 Jahren diagnostizierte. Nach einer weiteren Untersuchung im Klinikum Essen sei die Empfehlung einer Beschulung auf einer Förderschule für geistige Entwicklung ausgesprochen worden, der die Eltern nicht folgen mochten. F. wurde altersentsprechend in die 1. Klasse einer Grundschule eingeschult, aus der er nach drei Monaten wegen seines schwierigen Verhaltens in den Schulkindergarten zurückversetzt wurde.

Im Februar des folgenden Jahres stellen die Eltern F. bei Frau Dr. () in Ratingen vor, die F. hochdosiert mit Ritalin behandelte. Im zweiten Anlauf der 1. Klasse sei F. von seinen Leistungen her dann unauffällig gewesen, von seinem Verhalten weiterhin schwierig. In der 3. Klasse habe es große Probleme gegeben, nachdem F. u.a. einem Mädchen heftig in den Unterleib getreten habe.

Auf Wunsch der Eltern wechselte F. in eine andere Grundschule, wo sich jedoch nach 14 Tagen dieselben Probleme ergaben. F. habe das Lernen verweigert, sei aggressiv gewesen und habe andere Kinder bedroht. Dennoch habe F. an dieser Schule die 4. Klasse beenden können, während dem jedoch schon ein AO-SF mit dem voraussichtlichem Förderbedarf Lernen eingeleitet worden war.

Im folgendem Schuljahr besuchte F. ab August die 4./5. Klasse einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Im Dezember des gleichen Jahres weigerte sich F. die Schule weiterhin zu besuchen. Er wechselte aus der Täter- in die Opferrolle, fühlte sich von älteren Schülern bedroht und lief vom Unterricht weg, nachdem es real wohl auch einige Bedrohungssituationen gegeben hatte.

Von Dezember bis zum März des Folgejahres und dem Beginn der tagesklinischen Behandlung besuchte F. keine Schule, sondern war allein beim Vater zu Hause. Die Eltern hatten sich zwischenzeitlich getrennt. Für 8 Monate besuchte F. die Schule für Kranke. Danach scheiterte der Versuch einer Beschulung an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Hattingen nach 2 Tagen. Zur Überbrückung besuchte F. dann erneut die Schule für Kranke, um einen Monat später in einer privaten Schule mit Internatsunterbringung in einer sonderpädagogischen Kleingruppe mit fünf weiteren Schülern unterrichtet zu werden. Er hat Angst vor seinen Mitschülern und möchte später in den Unterricht kommen und eher gehen, damit er vor ihnen in der Wohngruppe ist. Außerdem vergewissert er sich ständig, ob ein Lehrer in seiner Nähe ist. Auch kurze Strecken mit Rufweite zum Lehrer läuft er, als würde er verfolgt.

Seine Mutter ist inzwischen mit einem neuen Partner zusammengezogen und holt ihn nach 6 Monaten zu sich nach Essen zurück. F. wird Teilnehmer der Klasse E+.

In seinem Klinikbericht steht:

Kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotion auf dem Boden einer ängstlich wahnhaft- getönten, narzisstischen Persönlichkeitsentwicklung mit aggressiver, selbst und fremdgefährdender Symptomatik, Enuresis nocturna, Störung der motorischen Funktion, durchschnittliches Intelligenzpotential, familiäre und schulische Ressourcen völlig erschöpft.

Opp und Otto weisen auf die Brisanz früher Auffälligkeiten für den weiteren Entwicklungsverlauf hin, da sie die Zugehörigkeit und soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen behindern, weil die „zurückgewiesenen Kinder [...] darüber hinaus den Kontakt zu prosozialen gleichaltrigen Modellen“ verlieren. (Opp, Otto, 2016, 66)

Indem sich die als feindselig und ablehnend wahrgenommene Bewertungen ihrer Person durch andere immer wieder bestätigen, verfestigt sich durch die sich selbsterfüllende Prophezeiung ein Teufelskreis, der immer wieder zum Ausschluss aus Gruppierungen mit Gleichaltrigen führt.

Im Schulalltag ist häufig zu beobachten, dass auch wenn Kontaktaufnahme und Anbahnung einer Beziehungsgestaltung zwischen den Jugendlichen unauffällig und zufriedenstellend verlaufen, sie dieser Situation, den beteiligten Personen und ihrer eigenen Wahrnehmung nicht vertrauen können und immer wieder austesten, wie belastbar diese sind. Solche Belastungsproben können sich recht lange „hinziehen, was nicht verwundern kann, wenn man bedenkt, wie lange manches Kind vorher die Brüchigkeit des Bezugs erfahren mußte.“ (Speck 1984, 109)

Alle Kinder und Jugendlichen der Klasse E+ weisen von früher Kindheit an kollektive Erlebnismuster (Opp, Otto, 2016) und charakteristische Merkmale auf, bei denen neben Diagnosen kinder- und jugendpsychiatrischer Störungen, mindestens drei der folgenden Kriterien zutreffen:

- Häufige Beziehungsabbrüche, Trennungen, familiäre Spannungen und Konflikte
- Traumatisierende Ereignisse
- „Missachtung vitaler Interessen“ (Reiser 2016, 81) Vernachlässigung, Gewalt- und/oder Missbrauchserfahrungen
- Mangelhafte Befriedung des Grundbedürfnisses nach Zugehörigkeit durch Abweisung, Ausgrenzung und Demütigung
- Stationäre (Heim-)Unterbringung, Unterbringung bei Pflegeeltern oder Großeltern
- Massive Überforderung in Gruppenkontexten
- Fehlende bzw. nicht altersadäquate lebenspraktische Fertigkeiten und Selbständigkeit

- Omnipotenzverhalten, Distanzlosigkeit, Spaltung und Entwertung, übermäßige Neigung zur Opferrolle
- Fehlende Behinderungsverarbeitung der Betroffenen und der Angehörigen
- Brüchige Schulbiographien, längere Phasen von Schulvermeidung
- Hilflosigkeit, Orientierungslosigkeit, Ängste
- Drogen- oder Alkoholabhängigkeit, psychische Störungen der Erziehungsberechtigten, chronische Krankheiten und/oder Tod von Familienangehörigen

Viele müssen in hochbelasteten, instabilen Lebenswelten unter der *mehrdimensionalen Benachteiligung* (Opp, Otto, 2016) von Armut und in Isolation aufwachsen. Allen Schülern der Klasse E+ ist gemeinsam, dass sie mit ihren Auffälligkeiten nicht richtig in das Bildungssystem unserer Gesellschaft passen, bzw. dass sie im Schulleben der bestehenden Institution Schule nicht zurechtkommen. Alle stehen bereits am Ende von langen Abwärtsspiralen mit teilweise jahrelang dauernden Wiederholungsschleifen aus Ausgrenzung, Schulwechseln, immer wiederkehrenden Abbrüchen von Beziehungen, Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, stationären (Heim-)Unterbringungen usw., und haben selbst in Klassen der Förderschule für soziale und emotionale Entwicklung `versagt`.

Von daher stellt sich bei den meisten, die in unserer E+-Klasse ankommen, zunächst die Frage: Was kann das Kind/der Jugendliche zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt leisten?

- Ist z.B. eine Beziehungsaufnahme möglich? Oder ist er nur zu einer kurzzeitigen Anwesenheit mit wenig Kontakt zu Lehrern und Gleichaltrigen bereit?
- Schafft er einen ganzen Schultag oder ist die Reizüberflutung zu hoch?
- Darf der Jugendliche sich erholen, sich stabilisieren und es sich gut gehen lassen? Oder werten seine Erziehungsberechtigten seine Lernumgebung als `behindert` ab und drängen auf einen möglichst schnellen Wechsel an die Regelschule und einen ordentlichen Hauptschulabschluss?

Nicht selten ist eine paradox anmutende Reaktion von Erziehungsberechtigten anzutreffen: Verbesserungen und Entlastungen werden im Familiensystem zunächst begrüßt und dankbar angenommen, dann aber bekämpft und kleingeredet. Mit einer Reframingdarstellung, die stärker bei den Systemen ansetzt, hat Vernooij eine völlig andere Definition von Kindern mit Verhaltensstörungen aufgestellt, die für unterschiedliche Systeme gelten kann:

„Kinder mit abweichendem Verhalten übernehmen im jeweiligen gestörten System eine Funktion, die es dem System erlaubt, ohne grundlegende

Strukturveränderung weiterhin zu bestehen. Als identifizierte und damit etikettierte „schwierige Fälle“ ziehen sie die Aufmerksamkeit und die Aktivität der anderen Mitglieder des Systems auf sich und lenken damit von den eigentlichen Störungsmechanismen im System ab. Sie entheben die Verantwortlichen scheinbar der Notwendigkeit, über das System als Ganzes nachzudenken und Strukturen zu verändern.“ (Vernooij 2004, 100)

Das (Familien-) System reagiert also gereizt, auch wenn sich grundsätzliche Verbesserungen eingestellt haben, und versucht entweder den alten Zustand wieder herzustellen oder aber ist schnell zufrieden gestellt, wehrt alle weiteren Entwicklungen ab oder vermeidet sie, indem die Kommunikation zwischen Lehrern und Erziehungsberechtigten eingeschränkt wird. Es reicht dann für die Besänftigung des Leidensdrucks, wenn das Kind wieder zur Schule geht. Wenn darüber hinaus von Seiten der Schule oder vom Jugendlichen selbst auf mehr Verselbständigung gepocht wird, werden weitere Veränderungen verzögert oder boykottiert.

T. wurde z.B. von seinem Pflegevater als `praktisch nicht bildbar` bezeichnet und die Pflegefamilie erhielt für seine Betreuung alle möglichen Unterstützungsleistungen. Er entwickelte sich während seiner Teilnahme unter den Rahmenbedingungen der Klasse E+ rasant. Doch plötzlich war alles schlecht und falsch, der Junge fühlte sich angeblich nicht mehr wohl in der Klasse und wurde von einem Tag auf den anderen bei einem kirchlichen Träger untergebracht. Ein Grund dafür könnte gewesen sein, dass wir bei einem Beratungsgespräch angesprochen hatten, dass selbständiges Busfahren ein nächster Entwicklungsschritt sein könnte.

Nach Baumann bleibt die „Herkunftsfamilie zentraler Bezugspunkt des jungen Menschen, und je erfolgreicher hier eine Verbesserung der Kommunikation erarbeitet werden kann, umso mehr Entwicklungschancen hat der junge Mensch auch für seine weitere Zukunft.“ (Baumann 2015, 21) Der Umgang mit ständig wechselnden, höchst unterschiedlichen Kontexten der außerschulischen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sind ein Bestandteil der pädagogischen Beziehungsarbeit. Dabei stellt die Elternarbeit im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung oft einen Balanceakt und eine schwierige Gratwanderung des gegenseitigen Verstehens und Vertrauens dar.

Noch schwieriger wird es, wenn Eltern sich trennen oder getrennt leben und versuchen ihre Zwistigkeiten und Rangeleien in der Schule auszutragen und sich gegenseitig die Schuld für die Schwierigkeiten ihres Kindes zuschieben. Die Auswirkungen der Belastungen und emotionalen Extremzustände für das Kind werden z.B. im Schulbericht eines Internats mit

dem Förderschwerpunkt Lernen beschrieben, in das S. u.a. wegen der Trennung seiner Pflegeeltern kam, bevor er in der Klasse E+ angemeldet wurde:

S. wurde vor der Trennung seiner Pflegeeltern als still und in sich gekehrt bezeichnet und ihm wurde eine überwiegend ruhige und freundliche Grundstimmung bescheinigt, die sich mit seiner Internatsunterbringung änderte:

In den ersten Wochen nach den Sommerferien litt S. extrem unter seinem Heimweh. Er weinte viel, zog sich von seinen Altersgenossen zurück, hielt stets ein Foto seiner Familie in der Hand.

S. ist bis heute ein Einzelgänger geblieben und konnte in der Klassengemeinschaft keine Beziehungen aufbauen. Die einzige akzeptierte Bezugsperson ist seine Klassenlehrerin. Seine emotionale Verfassung ist äußerst instabil. Seine Stimmung kann sich von einem Moment zum anderen grundlegend ändern. Die Auslöser für den Stimmungswechsel sind nicht immer klar. Ein Vorfall auf dem Pausenhof, eine Bemerkung eines Mitschülers oder ein Disput mit dem Fachlehrer kann zu aggressiven, oft auch destruktiven Reaktionen führen.

Die Mitschüler lassen S. weitgehend in Ruhe. Provokationen gehen nur selten und wenn dann oft unbeabsichtigt von ihnen aus. Inzwischen führen auch kleine Anlässe bei S. zu extremen Reaktionen: Beschimpfungen, Drohungen, Verlassen des Klassenraums oder des Schulgebäudes, Tritte vor Türen und Wände und Werfen von Stühlen und Schulmaterialien sind häufig vorgekommen.

Auch selbstverletzendes Verhalten konnte beobachtet werden. S. setzte sich z.B. in Konfliktsituationen demonstrativ auf die Fensterbank eines geöffneten Fensters im Obergeschoss.

*Als sich seine Wutanfälle, sein selbstverletzendes Verhalten und suizidale Tendenzen häuften, wurde S. in die Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen. Um nach dem Klinikaufenthalt die Gruppe zu entlasten und um S. die Möglichkeit zu geben, in einem anderen Umfeld zur Ruhe zu kommen, wurde ein schnellstmöglicher Wechsel des Förderorts und der Förderart in die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen **und** emotionale und soziale Entwicklung dringend empfohlen.*

Einige Jugendliche fühlen sich, wenn sie in der Klasse E+ ankommen völlig falsch eingeschätzt und stellen ihre Ankunft als ein einziges Missverständnis dar, was sich sicher schnell aufklären würde. Denn sie seien nicht behindert, so wie alle anderen Mitschüler. Die Unterrichtsinhalte würden sie alle schon kennen und können. Die Spiele seien albern, die Turnhalle viel kleiner, als an ihrer alten Schule und die Lehrer hätten dort auch richtigen Unterricht abgehalten.

Andere sind sehr verzagt und entmutigt und sagen oft Sätze wie: „Ja, ich weiß auch nicht woher das kommt, ich kann das einfach nicht. Ich konnte noch nie was. Das ist bei mir einfach so. Aber ich kann ja wieder gehen, ist vielleicht besser so.“

K. litt seit Jahren unter zunehmender Schulangst, allgemeiner Ängstlichkeit und wiederkehrenden Panikattacken auch im Zusammenhang mit sozialen Ängsten. Als sich die Psychopathologie verschlechterte und sich zusätzliche Zwangsstörungen mit vorwiegenden Zwangshandlungen einstellten, war ihm ein Schulbesuch kaum noch möglich.

K. verweigerte die ihm angebotene tagesklinische Behandlung. Es wurde daraufhin die vollstationäre Behandlung empfohlen. Während des Aufnahmegesprächs ergab sich schließlich die Indikation einer vollstationären Behandlung im geschlossenen Rahmen. Darauf konnte sich K. noch weniger einlassen. Da aus fachärztlicher Sicht das Eingangskriterium der Kindeswohlgefährdung bei Fortbestehen der Grunderkrankung bestand, wurde nach ausführlicher Beratung mit den Eltern ein Antrag auf richterliche Unterbringung nach § 1631 b gestellt, um eine kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung durchführen zu können.

Daraus ging folgende Beurteilung und Empfehlung hervor:

Diagnostisch liegt bei K. eine Störung aus dem autistischen Formenkreis, am ehesten high-functioning Autismus vor. Hierfür sprechen die autistische Zurückgezogenheit, ritualisiertes Denken und Handeln, Ängste und Schwierigkeiten bei Unterbrechen derselben, soziale Ängste und Phobien, Sonderinteressen, Sprachentwicklungsverzögerungen. Im ausführlichen Intelligenztest zeigte K. ein deutlich unterdurchschnittliches Ergebnis. Derzeit wird nach einer passenden Schulform gesucht.

In Frage kommen zum einen eine Schule für Geistigbehinderte sowie eine Schule für Körperbehinderte.

K. war zum Zeitpunkt der Diagnose bereits 15 Jahre alt. Er interessierte sich für Mode, Inneneinrichtungen, Reisen und Frauen und für ihn kamen beide Schulformen überhaupt nicht in Frage. Auch bei uns fühlte er sich nicht richtig wohl. Aber es war für ihn für zwei Jahre zumindest auszuhalten. Er haderte immer wieder mit seinem Schicksal und in einem Anflug von Verzweiflung sagte er einmal: „Wann geht denn dieser Scheißautismus endlich weg?“

Allerdings führt die Aktenlage manchen Schülers oft nicht zu einem besseren Verstehen, zu Kenntnissen über seinem Entwicklungsverlauf und zu dessen Hintergründen, sondern ist eher kennzeichnend für den Zickzackkurs der Abwärtsspirale seines bisherigen Lebenslaufs. Oder die Unterlagen enthalten irritierende „Problemdarstellungen“, deren Bedeutung sich bei der Aufnahme eines neuen Schülers eher als erklärungsbedürftig und hinderlich erweisen, statt zu informieren, wie folgendes Beispiel aus dem Entwicklungsverlaufsbogen des pädagogisch/therapeutischen Dienstes einer Kinder- und Jugendhilfe- Einrichtung in der Ablösephase des vierzehnjährigen P. zeigt:

- *„P. zeigt bisweilen Interesse für sexuell aktives Verhalten*
- *Er neigt phasenweise zu provozierendem Verhalten, insbesondere Kindern gegenüber*
- *P. hat zeitweilig ausgeprägte Stimmungsschwankungen*
- *Er neigt in für ihn unklaren Lebenssituationen dazu, sich innerlich abzuschotten*
- *P. nutzt Grauzonen- zeitweilig einhergehend mit Unaufrichtigkeiten*
- *Er kann zeitweilig schlecht mit Kritik umgehen“*

Zwar kann auch die Aufschlüsselung medizinisch erkennbarer Zusammenhänge zwischen dem Zustand des Kindes und seiner schulischen Leistungsfähigkeit als hilfreicher Anhaltspunkt für die pädagogische Arbeit gesehen und verwendet werden, doch gibt sie nicht annähernd die Dimensionen der Gruppendynamiken wieder, die sie im Schulalltag tatsächlich hervorrufen können, wie in diesem Beispiel:

„Die Ich-Funktionen wie Introspektion und Realitätsprüfung sowie Frustrationstoleranz, Impulskontrolle und Affekttoleranz sind ebenso wie die Antizipationsfähigkeit (Fähigkeit Folgen eigenen Handelns voraussehen zu können) unzureichend ausgebildet, und es wurde eine unzureichende elterliche Aufsicht und Steuerung sowie eine Erziehung, die unzureichende Erfahrungen vermittelt, festgestellt.“

Fazit: Trotz der Ähnlichkeiten, Übereinstimmungen und Parallelen bei jugendlichen Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten, die als typische Eigenschaften und charakteristische Merkmale gelten können, bleibt es bei dem Versuch einer phänomenologischen Annäherung, die unbestimmt bleiben muss. Letztendlich ist jedes Kind und jeder Jugendliche ein komplexer nicht vergleichbarer Einzelfall. Damit entscheidet sich die Ausrichtung der Entwicklungsbegleitung vor Ort und in der Gruppe, je nach individuellem Bedarf und Tagesform.

Doch macht die Beschreibung der charakteristischen Merkmale der Zielgruppe deutlich, dass die grundsätzliche Problematik des vorprogrammierten schulischen Scheiterns an Gruppenzusammenhängen unter den bestehenden Rahmenbedingungen des institutionellen Lernens weder von den Schülern noch von den Professionellen aufgelöst werden können. Von daher muss etwas anderes Passenderes gefunden werden.

Deshalb wird im folgenden Teil II versucht, ein Modell zu entwickeln, mit dem sich durch eine Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen positive Strukturbildungs- und Veränderungsprozesse für Schüler und Lehrer einleiten lassen.

Teil II: Das Konzept der Spielräume als Entwicklungsbegleitung

„Spielen pädagogisch nutzbar zu machen ist eine Kunst,
die sich zwischen Anbieten und Gewähren lassen -
d.h. einem pädagogischen Grunddilemma - bewegt.“

(Hölter 2008)

Wie bereits erwähnt, lautete die Zielsetzung dieser Arbeit im Arbeitstitel ursprünglich „Förderung der Gruppenfähigkeit“.

Bei der Recherche zu der etymologischen Bedeutung von „Soziabilität“ und der Suche nach Synonymen stieß ich immer wieder auf Zusammenhänge mit räumlichen Bezeichnungen. So lernte ich u.a. das Konzept des „potentiellen Raumes“ (Winnicott 1973) des „safe place“ (Katz- Bernstein 1996, 2013), des „sicheren Ortes“ (O. van der Hart 2008), des „guten Ortes“ (v.Freyberg und Wolff 2009), der „Inselräume für Erholung“ (Kühn 2016) und des „emotionalen Raumes“ (Göppel/Hirbinger 2010) kennen und mit dem bewegungsorientierten Spielkonzept kamen die „Spielräume“ ins Spiel.

Wie die räumliche Umwelt spielt der Begriff des Zeitraums eine bedeutsame Rolle für Entwicklungsprozesse, da diese immer auch abhängig sind von Dauer und Verfügbarkeit über Zeit, die für sie *ingeräumt* wird. Die Dimensionen von „Raum, Zeit, Energie und Präsenz“ sind wiederum die wesentlichen Kriterien zur Einordnung und Bewertung von Bewegungsqualität²².

Im Bedeutungsumfeld von „Soziabilität“ tauchten außerdem wiederholt Bezüge zur Architektur auf. Diese befassten sich mit Theorien zu der Fragestellung, welche Qualitätsmerkmale Gebäude und Räume aufweisen sollten, damit sie nicht nur zu einer bewohnbaren Umgebung werden, sondern auch Kommunikationsbedingungen, Gesundheit und Wohlbefinden von Gemeinschaften unterstützen.

²² Hölter (2013, 13) weist auf eine phänomenologisch-empirische Arbeit der Skandinavierinnen Skjaerven et.al. (2008) hin, die diese Kriterien aufstellen.

Wobei besonders der Begriff der „fördernden Umwelt“ (Winnicott 1973) und die „Pädagogik als fördernde Umwelt“ (Sesink 2002, 144) bereits anzeigen, dass es sich nicht nur um einen Schonraum, sondern um einen Entwicklungsraum handelt. Ähnlich wie bei einer Schonhaltung z.B. nach einer Knieoperation ist der Vorgang des Schonens für den Gesamtprozess einer Lern- und Verhaltensänderung nicht produktiv, sondern kann die Erfahrung von Selbstwirksamkeit verhindern und die Opferrolle verstärken.

Daher sollen bei der Entwicklung des bewegungsorientierten Spielkonzepts zwar die Aspekte, den Druck zu nehmen, zur Ruhe zu kommen, sich zu erholen und Entlastung zu erfahren berücksichtigt werden, doch ist das nicht dasselbe, wie der Aufbau von förderlichen Bedingungen und reicht nicht aus, um mit spezifischen Abwehrprozessen, mit latenter Aggression und Wut sowie mit ständigen Überforderungssituationen aufgrund mangelnder tragender Gruppen- und Interaktionserfahrungen umzugehen. Denn das

„Erziehungs- und Bildungsgeschehen vollzieht sich in hoch komplexen sozialen Situationen, die sich durch spezifische Kommunikations- und Interaktionsstrukturen auszeichnen und durch eine ausgesprochen komplexe Dynamik bestimmt werden. In derart komplexen Situationen agieren immer aber auch Menschen mit geringen Kompetenzen bezogen auf situativ auftretende emotionale Regulationsnotwendigkeiten oder aber mit wenigen prosozialen Kompetenzen hinsichtlich des Agieren Könnens in Gruppensituationen. Zudem sind möglicherweise wenig Handlungsalternativen zur Bewältigung komplexer An- und Herausforderungen verfügbar, immer aber verfügbar sind erworbene- und manchmal sehr spezifische –Copingstrategien die zur Bewältigung situativer An- und Herausforderungen zur Anwendung gebracht werden können.“ (Störmer 2016, 59)

Wie diese manchmal sehr spezifischen verfügbaren Copingstrategien aussehen können, und welche Beeinträchtigungen sie bei der Bewältigung von Gruppensituationen, Entwicklungsaufgaben und für das individuelle Leben generell mit sich bringen können wurde bereits in Kap. 1.4 dargestellt. Schule ist hier

„durch eine große Professionalisierungslücke geprägt. Eklatant deutlich und in ihren Folgen fatal wird diese Lücke immer dann, wenn die von der Schule stillschweigend vorausgesetzten sozialen Kompetenzen nicht vorliegen, wenn Eltern und Familien nicht dafür Sorge tragen (können), dass ihre Kinder schulreif, schulfähig oder beschulbar sind; und wenn Kinder

und Jugendliche nicht bereit oder fähig sind, die Angebote der Schule für ihre Entwicklung zu nutzen, die Hilfen der Jugendhilfe anzunehmen, und wenn »Fördern und Fordern« daran scheitern, dass an vorhandene und vorausgesetzte soziale Ressourcen und Kompetenzen nicht angeknüpft werden kann.“ (v. Freyberg und Wolff 2009, 14/15)

Um aber neue, andere Erfahrungen zu machen, die zu neuen Einstellungen, Haltungen und einem veränderten Verhalten führen können, brauchen Jugendliche eine fördernde Umwelt, die Inspiration, Ermutigung und Gelegenheiten für positive Gruppenerfahrungen bietet, um „in größeren sozialen Gebilden zu leben und sich sicher in ihnen [...] bewegen“ (Rauh, 2010, 39) zu können.

Allerdings brauchen auch Pädagogen Inspiration, Mut und professionelle Handlungsspielräume für vielfältige Lehr- und Gruppenerfahrungen, um sich sicher in einem intensiven und schwierigen Schulalltag bewegen zu können.

„Gerade deshalb ist es von Bedeutung, Denk- und Handlungsansätze zu entwickeln, die das Beziehungsgefüge eines Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen und darauf bezogene lebenswelt- und lösungsorientierte Handlungskonzepte erarbeiten.“ (Störmer 2013, 107)

Bettelheim und Redl entwickelten durch die Verbindung psychoanalytischer Erkenntnisse und pädagogischer Erfahrungen das „therapeutische Milieu“. In Anlehnung daran begannen die eigenen Untersuchungen zu einer fördernden Umwelt unter den schulischen Bedingungen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Damit ging auch die Suche nach spezifischen Kriterien, die ein pädagogisches Milieu²³ ausmachen könnten, einher. Speck drückt den Unterschied zwischen Therapie und Pädagogik ausgehend vom zielorientierten Bildungs- und Erziehungsauftrag und vom Handlungsdruck im pädagogischen Schulalltag folgendermaßen aus:

„Erziehung ist ein immanenter Vorgang zwischen Menschen, der darauf ausgerichtet ist, den heranwachsenden Menschen in seiner Persönlichkeit

²³ Den Unterschied zwischen Psychoanalyse, Therapie und Intensivpädagogik im Schulalltag hat Freud bereits 1925 in seinem Geleitwort zur ersten Auflage zu Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ hervorgehoben und zwei Mahnungen ausgesprochen: „Die eine, dass der Erzieher psychoanalytisch geschult sein soll, weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzulängliches Rätsel bleibt.“ Die zweite lautet: „Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten.“ (Freud 1925, 8) und weist der Pädagogik damit eine eigene Funktion und Rolle zu.

und seinen sozialen Bezügen zu fördern. Diese Anforderung wird durch das Vorliegen einer „Verhaltensstörung“ nicht neutralisiert, im Gegenteil: Die erzieherischen Bemühungen müssen intensiviert werden. Diese Verstärkung und Differenzierungen im Handeln ließen sich sicherlich auch als therapeutische bezeichnen, aber eben nicht der Gesamtvorgang. Während Therapie je nach Indikation etwas Zusätzliches darstellt, ist Erziehung immer gegeben. „Erziehung ist immer indiziert“ (Kobi 1972, 42). Die besonderen Qualitäten des Erzieherischen erschließen sich in der personalen und sozialen Komplexität und Unmittelbarkeit der intersubjektiven Begegnung sowie in der Langzeitlichkeit und Verbindlichkeit der Interaktion.“ (Speck 1984, 106)

Der Forschungsansatz dieser Arbeit geht davon aus, dass sich die besonderen Qualitäten der personalen und sozialen Komplexität und die Unmittelbarkeit der intersubjektiven Begegnung durch interaktive Spiel- und Bewegungsinterventionen und durch die Beachtung bestimmter Aspekte verdichten und intensivieren lassen.

In Kapitel 2.4 „Aspekte des Gelingens“ geht es um diesem Fragenkomplex mit Sicht- und Vorgehensweisen, die funktionierende Zugänge zu extrem komplexen Problemlagen von ‚schwierigen Kindern und Jugendlichen‘ schaffen. Die beiden unterschiedlichen Akzentuierungen der Spielräume als Möglichkeiten der Jugendlichen (Kap. 2.1) und als Handlungsspielräume der Professionellen (Kap. 2.2) werden zunächst getrennt betrachtet und dann im Kap. 2.3 unter „Bewegungsorientiertes Zusammenspiel als Dialog“ zusammengeführt. Doch zunächst wird im folgenden Kapitel die Ausgangslage und die Notwendigkeit einer Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen beschrieben.

2 Entwicklung eines Modells zur spiel- und bewegungsorientierten Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen

Unsere Schule wurde 1998 gegründet und wuchs so rasant, dass es bereits nach drei Jahren zu Raumnot und Platzmangel kam. Mit dem Neubau und der Eröffnung eines Jugendhauses, der Einrichtung „Heimstatt Engelbert“ für die stationäre Aufnahme von schulpflichtigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einer seelischen Behinderung, wurden sukzessiv Schüler aus der Einrichtung an unserer Schule angemeldet und nach der jeweiligen Jahrgangsstufe auf die Klassen verteilt. Auch bei den regulären Neuaufnahmen waren immer wieder Schüler mit erheblichen psychischen Problematiken, deren Prägnanz erst nach und nach ersichtlich wurde.

Unbeabsichtigt, und auch weil nichts Passendes vorhanden war, kam es zu brisanten Konstellationen von Personen und Dynamiken, die für die emotionale und soziale Entwicklung der speziellen Schülergruppierung nicht förderlich waren. Weil sie anders waren, wurden sie regelmäßig Opfer von Schikanen und Übergriffen durch ihre Mitschüler. Gleichzeitig konnten sie kaum noch geschützt werden, da sie sich ständig selbst in Gefahr brachten.

Das im Fachdiskurs angeprangerte Phänomen der „Maßnahmekarriere“ und des „Drehtür-effekts“, das die Biografie von Kindern und Jugendlichen bezeichnet, die immer wieder durch die Maschen der Auffangmöglichkeiten gefallen sind und eine Odyssee von kinder- und jugendpsychiatrischen Hilfeangeboten und Jugendhilfemaßnahmen, von „wiederkehrenden Verlufterfahrungen“ (Herz, Zimmermann 2015) durch Beziehungsabbrüche, Schulwechsel, Abwertung und Ausgrenzungen durchlaufen haben, zeigte sich auf der Verhaltensebene deutlich (vgl. Baumann, 2015, 2012, Herz, Zimmermann 2015, v. Freyberg und Wolff, 2009, u.a.). Mittlerweile galten einige Schüler als völlig entmutigt und/oder destruktiv, beratungs- und/ oder therapieresistent und kaum noch beschulbar. Hinzu kam, dass die durch die Klinik und Schule für Kranke empfohlene Einmündung in eine heilpädagogisch orientierte Kleingruppe mit idealerweise parallel verlaufender therapeutischer Begleitung bei den Schülern aus diversen Gründen nicht stattgefunden hatte.

Was sie nun primär und dringend benötigten, und auch vorher schon gebraucht hätten, waren kontinuierlich- und strukturgebende, verlässliche pädagogische Beziehungen und die Ausgestaltung einer fördernden Umgebung, die zum Bleiben, zur Regulierung und Stabilisierung einlud.

Als die herkömmlichen sonderpädagogischen Förderansätze nicht griffen und die Schüler mit allen zur Verfügung stehenden Unterstützungsangeboten nicht zu erreichen waren, be-

gann ich im Schuljahr 2001/02 mit der ausgelagerten Klasse E+ mit der Entwicklung eines Modells zur Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen.

„Eine vorrangige pädagogische Aufgabe muss [...] auf der Basis empirisch handhabbarer Erkenntnisse die Suche nach neuen und alltagstauglichen pädagogischen Konzepten darstellen, die Kinder dabei unterstützen, ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen, die für sie eine unerschöpfliche Inspiration und Quelle von Lernerfahrungen sind (Peerkapital), zu befriedigen.“ (Opp und Otto 2016, 72)

„Die Pädagogische Konsequenz ist, Gelegenheiten und ansprechende Ausgangslagen mit Entscheidungs- und Handlungsspielräumen zu bieten, die zu selbstbestimmten tätigen Auseinandersetzungsprozessen mit der (Um-)Welt auffordern. (Zapke 1995, 18)

Zunächst bestand die pädagogische Herausforderung in einer völlig unstrukturierten Gruppierung aus zwei Schülerinnen und acht Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten wie Schizophrenie, Borderline-Persönlichkeitsstörung, Tourette-Syndrom, Störung des Sozialverhaltens, Panikattacken usw., einem sehr großen leeren Raum, der ehemaligen Schlosserei auf dem Gelände von Heimstatt Engelbert sowie ein paar alten braunen Konferenztischen aus dem Schulamt.

Mit so genannten `niederschweligen Angeboten´ konnte mal der eine, mal die andere kurzfristig eingebunden werden. Das funktionierte aber immer nur vereinzelt und nie in der Gesamtgruppe. An Unterricht und gemeinsames Lernen war nicht zu denken, wohl aber an ein kleinschrittiges gemeinsames Vor(an)gehen, um den Aufbau von pädagogischen Beziehungen und eine „Bildungsbewegung“ (Klepacki & Zirfas 2009) in Gang zu setzen.

Die hohe Fluktuation in der Schülergruppe brachte immer wieder neue Schülerkonstellationen mit starken gruppenspezifischen Schwankungen, Reinszenierungen und Rückfällen in alte Verhaltensmuster mit sich.

Die Suche nach einem neuen und vor allem passenden Konzept war nervenaufreibend und kräftezehrend, führte aber nach zahlreichen Versuchen und vielem Ausprobieren zu der pragmatischen Entscheidung für drei grobe Richtlinien, die sich jenseits der Hauptschulrichtlinien befanden, die ich später aber in verschiedenen Versionen ausformuliert in Beiträ-

gen der psychologischen Coach- und Beratungsliteratur wiederfand. Sie klingen zwar profan, boten aber fortan Orientierung bei praktischen und theoretischen Problemstellungen:

- Wenn etwas nicht kaputt ist, repariere es auch nicht.
- Wenn etwas nicht funktioniert, hör auf damit; versuche etwas anderes.
- Wenn du etwas gefunden hast, was funktioniert, mache mehr davon.

(Lempart 2016, Hargens, 2011 u.a.)

„Aufhören“ und „Mehr davon“ bedeutet aber nicht die Anwendung eines „Mehr-desselben-Rezepts“ (Hölter 1993, 35) und die Minimierung von ungeeigneten Umgebungsbedingungen, sondern den Aufbau von passenden Alternativen, Sinn, positiven Beziehungen (vgl. Seligman 2014, 84), Grenzziehung und exemplarische Verdichtung.

Bei dem Kriterium der Praktikabilität spielt der eigene Kohärenzsinn eine wichtige Rolle, der sich nach Hölter „auf die drei subjektiven Gefühle, der Verstehbarkeit (‘comprehensibility’), der Machbarkeit (‘manageability’) und der Sinnhaftigkeit verdichten“ lässt. (vgl. Hölter 2013, 29) Die Entwicklung eines Modells zur Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen ist somit darauf ausgerichtet, wichtige Elemente innerer und äußerer Organisation nach den eigenen persönlichen Möglichkeiten und im Hinblick auf die jeweils spezifischen Notwendigkeiten der Kinder und Jugendlichen einzusetzen. (vgl. Myschker 2009)

„Die Anstrengung einer Vor- und Mitarbeit an ästhetischen Selbstbildungsprozessen setzt Kraft voraus zur Analyse des Feldes, in dem gearbeitet, und der Adressaten, für die ein Angebot entworfen wird. Dazu eine hochsensibilisierte didaktische Phantasie, der Routine nicht viel nützt, weil sie immer wieder neu und unmittelbar reagieren muß.“ (Selle 1990, 24)

Bei der Bezeichnung E+ handelt es sich zunächst „um ein Kontinuum und eine Potenzierung von Schwierigkeiten“ (Müller/Stein 2015, 226) und weist auf einen erhöhten Förderbedarf an emotionaler und sozialer Unterstützung hin.

Denn bei allen Schülern, die die Klasse E+ besuchen, hat die Feststellung eines erhöhten Förderbedarfs an emotionaler und sozialer Unterstützung nach dem Antrag auf Anerkennung des Intensivpädagogischen Förderbedarfs bei Schwerstbehinderung gem. §15 (1) AO-SF stattgefunden, was bedeutet, dass ihre pädagogische Unterstützung in unterschiedlichen Bereichen einen höheren Betreuungsaufwand erfordert als der an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sonst übliche.

Es handelt sich somit um intensivpädagogisch zu fördernde Kinder und Jugendliche, die hochspezialisierte Unterstützungsangebote benötigen, die nicht allein durch Therapien zu beheben sind, sondern bei denen wesentliche Prozesse im Zusammenleben im Alltag passieren müssen. So, wie sie normalerweise im Rahmen einer Familie ablaufen. (vgl. Caldwell und Joyce 2016, 44)

Einige entwicklungspsychologische Aspekte der Theoriebildung stammen daher aus dem Kontext der Säuglings- und Bindungsforschung (Stern, Winnicott) und der Vor- und Grundschulpädagogik (Mackowiak 2016, Krenz 1992) und sprechen für die pädagogische Schaffung von Bedingungen, die sich für eine Nachreifung und für das „Schließen von Lücken“ (Onions und Browner, 2016, 206) eignen.

Der größere Anteil folgt jedoch Theorien und Konzepten, die unter Rahmenbedingungen des 24-Stunden-Zusammenlebens und Wohnens in der Heimunterbringung und bei stationären Klinikaufenthalten zum Tragen kommen. (vgl. Bettelheim, Redl, Winnicott, Hammer u.a.)

Um Jugendliche, die aufgrund ihres abweichenden Verhaltens bisher nie richtig passten, und die immer wieder in Wiederholungsschleifen aus Missachtung, Ablehnung und Ausgrenzung gerieten, in eine fördernde Lernumwelt mit gelingenden Gruppenerfahrungen zu bringen, kristallisierten sich die Aspekte heraus, die funktionierten und durch die die Klasse ihren Namen E+ erhielt:

E+ sind die „Aspekte des Gelingens“, auf die im Kapitel 2.4 näher eingegangen wird und welche: Ertragen, Ermöglichung, Entwicklungsbegleitung, Erfolgserlebnisse, Ermutigung, Entlastung, Entschlüsselung und Eigenverantwortlichkeit heißen.

Dabei handelt es sich nicht um eine Konzeptionierungsidee, der alles untergeordnet wird, was mit dem Großbuchstaben E anfängt, vielmehr soll etwas ermöglicht werden, was bisher nicht möglich war. „Ertragen“ kann z.B. für einen Zeitraum Bestandteil eines Förderkonzepts sein, mit dem ein Schüler, der mit seinem stark (ver-)störendem Verhalten in seinen bisherigen Bezügen nicht tragbar war, zunächst einmal ankommen kann und ausgehalten wird.

Nach Speck findet soziales Lernen der Schülergruppe durch das Lernen am Modell des Lehrerverhaltens statt:

„Es ist sicher schwer, etwa ein hyperaktives Kind zu ertragen; aber wahrscheinlich sind diese Schwierigkeiten beim Kinde selber noch größer. Wenn es lernen soll, sich selber auszuhalten, so muß ihm sein Erzieher dies vormachen. „Darin, wie wir selber das Kind aushalten, wie wir uns aufführen unter dem Eindruck seines aufregenden Wesens, darin sind wir wirksame Vorbilder“ (Moor 1958,107).“ (Speck 1984, 112)

Die Schüler nennen dieses kontinuierliche Ertragen inzwischen 'Welpenschutz', was bedeutet, dass man bereit ist, bei jedem neuen Schüler sehr viel Geduld aufzubringen und moderat zu reagieren, egal wie komisch der Neue agiert, und wie sehr er einem auf die Nerven geht.

Das funktioniert natürlich nicht endlos, bietet für den neuen Schüler aber die Chance einer zwanglosen eigenen Anpassung in ein bestehendes System, in dem die Jugendlichen oft unter sich die Verhaltensregulation vornehmen. Diese 'Selbstregulation des Systems' setzt Vertrauen und Erfahrungen mit den Potentialen der Schüler voraus und 'passiert' unter Beobachtung und reflektierender Begleitung durch die anwesenden Professionellen. Zudem hat geäußerte Kritik und Anerkennung zu dem gezeigten Verhalten durch akzeptierte Gleichaltrige meistens eine eigene Relevanz und scheint viel besser und nachhaltiger anzuschlagen als die Lehreransprache.

Neuanfang

J. hat seinen ersten Schultag und ist einer der jüngsten Schüler. Er redet pausenlos mit schnellen Wechseln der angesprochenen Personen und zu nicht zusammenhängenden Sachverhalten.

Als wir vom Essen kommen und die Gesamtgruppe auf dem Podest und auf der Treppe steht und darauf wartet, dass die Tür zum Klassenraum aufgeschlossen wird, hält er laut und betont deutlich eine extrem übersexualisierte Ansprache. Keiner reagiert darauf. Er setzt wieder an und will noch verstärken, da wird er von einem älteren, erheblich größeren Mitschüler ruhig unterbrochen: „Ach, weißt du, so einen hatten wir hier schon mal. Der hat auch so gesprochen wie du. Das hat ihm aber nichts gebracht. Er hat's dann gelassen.“

J. schluckt, guckt ganz erstaunt und lässt es auch bleiben.

Vignette 7

J. ist so irritiert, weil er mit einer ganz anderen Erwartungshaltung in die Situation hineingegangen ist. Wenn er sich bisher mit seinem speziellen Vokabular und seinen extremen Themen an ein paar Gleichaltrige richtete, hat ihm das die Aufmerksamkeit und Aufgeregtheit der Mitschüler, eine besondere Beachtung durch seine Lehrer, besorgte Gespräche mit seiner erziehungsberechtigten Mutter und immer größer werdende Konflikte eingebracht.

Statt in der neuen Lerngruppe mit seinem alten Verhalten zu punkten, und sich direkt einen Ruf zu verschaffen, ist ihm mit der gelassenen Reaktion seines Mitschülers etwas gänzlich Unerwartetes widerfahren. Eventuell war dieses konfliktfreie Überraschungsmoment geeignet, um den Effekt einer Lernerfahrung und einer Verhaltensänderung zuzulassen. Denn die Situation erfüllte u.a. den wichtigen Aspekt der Angstfreiheit, eines der Kriterien, dem in der pädagogischen Arbeit mit stark belasteten Jugendlichen und in den folgenden Kapiteln eine wesentliche Rolle zugeschrieben wird.

2.1 Die Möglichkeit anders zu sein – „Spielräume“ für Kinder und Jugendliche

Kinder brauchen lebendige Räume,
die nicht zu Ende gedacht worden
sind, deren Funktion und Gestalt
immer wieder neu festgelegt werden
können. Aktives Wahrnehmen legt die
Basis für das Bilden von eigenen Räumen.
Dynamisches Handeln entwickelt
Ausdrucksfähigkeit und erleichtert so
den Dialog

ARTS & CULTURE & EDUCATION (2011)

J. ist anders

Er hat fast schwarze Haare, einen dunklen Teint, dazu ganz helle Augen, die immer strahlen und auch sein Kleidungsstil hat eine intensive Farbigekeit. Er ist hoch intelligent und durchschaut komplizierte Sachverhalte und Strategien seines Gegenübers auf Anhieb; macht aber nur worauf er Lust hat und alles auf seine Art.

Wenn etwas sein Interesse weckt, ist er spontan in einem Sog gefangen. Er wirkt wie getrieben und ist auch durch Ansprache und Rufe kaum noch erreichbar. Von seiner Tätigkeit kann er nicht ablassen, bis er den Punkt der Fertigstellung erreicht hat, der ihn zufrieden stellt.

Wenn ihn etwas langweilt oder ihm unsinnig erscheint, mimt er den Irren und überdehnt z.B. beim Lesen alle Vokale, beim Sprechen nuschelt und gestikuliert er bis zur totalen Unverständlichkeit und macht eigenartige Flugübungen und Motorgeräusche beim Laufen.

Sein Verhalten gegenüber Mitschülern äußert sich dann als beängstigend rabiart und nicht kalkulierbar. Deshalb wird er von den meisten zunächst offen abgelehnt und ein weiterer Umgang mit ihm vermieden.

Erst dadurch, dass sich beim Spiel "Armer schwarzer Kater" überraschend seine schauspielerischen Qualitäten mit grotesken Tanzeinlagen herausstellten, erreichte er ein gänzlich anderes Ansehen. Immer wieder wurde in der Morgenrunde das Spiel gewünscht und J. gebeten seine 'Körperbewegungen' noch einmal einzubringen. Manchmal reichte es aber schon, wenn er nur seinen innigen Blick in die Runde schweifen ließ, und alle fingen an zu lachen. Seitdem ist er auch in anderen Zusammenhängen ein gefragter Mitspieler und ihm wird Einiges nachgesehen.

Kontexte, Intensivität, Häufigkeit, Dauer und Prägnanz der Auswirkungen von psychischen Auffälligkeiten der Jugendlichen sind verschieden. Einheitlich ist jedoch, wer in die Klasse E+ kommt, verhält sich anders und zeigt kein alters- und situationsangemessenes Schülerverhalten, weil er mit den emotionalen Dimensionen und Konsequenzen aus schweren lebensgeschichtlichen Belastungen und/oder unterschiedlichen psychischen Beeinträchtigungen und mit erheblichen Beziehungsstörungen in den Unterricht kommt. Dieses „Anders-Sein“ hat bei allen Schülern dazu geführt, dass sie systematisch abgelehnt und aus Grupsituationen ausgeschlossen wurden.

Letztendlich unterliegen sie einem Stigma und den zusätzlichen Komplikationen ihrer psychischen Auffälligkeiten:

„Vorurteile, Diskriminierung und Stigmatisierung sind ein Dilemma für psychisch erkrankte Menschen und ihre Angehörigen, aber auch für die in der psychiatrischen Versorgung Tätigen. Schwere psychische Störungen sind Krankheiten, über die man, wenn man sie hat, tunlichst nicht spricht. Sie sind mit gesellschaftlichen, kulturellen Vorurteilen belastet und führen zu vielfältiger Diskriminierung. Die Vorurteile übertragen sich auf die Kranken. Diese gelten dann als unzuverlässig, oft als unzurechnungsfähig oder gar als gefährlich – und das unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit und ihren je aktuellen Gesundheitszustand.“ (Finzen 2013, 11)

Nicht nur in der Schule auch in Wohnumfeld und Freizeit leben sie meistens isoliert und positive Sozialkontakte finden oft nur mit Familienangehörigen, wohlgesonnenen Erwachsenen oder zuständigen Professionellen statt. In den (Zwangs-) Gemeinschaften von Schulklassen sind sie Anfeindungen bis hin zu tätlichen Übergriffen ausgesetzt und nehmen vielfach eine Opferrolle ein. Das Lernen eines selbstverständlichen Miteinanders und der soziale Umgang mit anderen Kindern und Jugendlichen, Peers, Freundschaften, Entwicklungs- und Anpassungsprozesse in Gruppengefügen und -dynamiken konnten und können unter diesen Bedingungen nicht geschehen.

Rauh (2010) sieht einen Zusammenhang zwischen dem Mangel an bestimmten sozialen Grunderfahrungen und dem Ansteigen von entsprechenden psychosozialen Auffälligkeiten. Er leitet daraus die Notwendigkeit der Förderung von *Mehrpersonensituationen* ab, um Interaktionserfahrungen und psychische Strukturbildung von Kindern und Jugendlichen zu erreichen und diesen massiven Förderbedürfnissen im Bereich emotionaler und sozialer Kompetenzen entgegenzuwirken.

„Einer erheblichen Zahl von Kindern fehlen die nötigen strukturbildenden Vorerfahrungen, um die Bildungssituation Schulklasse für sich nutzen zu können. Sie scheitern fast zwangsläufig, obwohl oder gerade weil sie die schulische Situation gemäß ihrer inneren Struktur für sich passend umzugestalten versuchen.“ (Rauh 2010, 3)

Mit dieser psychosozialen Einschränkung wird es schwierig bis unmöglich, langfristig an den verpflichtenden Programmen des Bildungs- und Erziehungssystems von Schule teilzunehmen. Denn die Fähigkeit sich in eine Gemeinschaft einzufügen wird bei Jugendlichen als vorhanden vorausgesetzt.

Da in Schulen nahezu ausschließlich in Klassengemeinschaften, Lerngruppen und Kursen gemeinsam gearbeitet wird und keine anderen besonderen Beschulungsangebote als Kurzbeschulung, Einzelbeschulung, Hausbeschulung und Unterrichtung in der Schule für Kranke während einer Diagnostik vorgesehen und diese Angebote alle auch nur als befristete Ausnahmeregelungen angelegt sind, ist ihr schulisches Scheitern vorprogrammiert. Damit schließt sich ein Teufelskreis. Denn Scheitern in der Schule gilt als hoher Risikofaktor für die psychische Entwicklung und stellt sich dem Grundbedürfnis nach dem Erleben personaler Kompetenz und nach sozialer Bindung und Zugehörigkeit entgegen.

Kontinuierliches Scheitern, Versagen und Ausgrenzung als beherrschendes Erlebnismuster mit Stigmatisierungsmerkmalen in fast jeder Form von Gruppensituation und -konstellation, von der Kontaktaufnahme im Freizeitbereich bis zum täglichen Aufenthalt in einer Schulklasse, bringen die Gefahr für chronische Verhaltensauffälligkeiten mit sich. Denn

„Voraussetzung dafür, daß ein bisher verunsichertes, mißverstandenes, sozial abgestoßenes Kind mit einer andere distanzierende Verhaltensauffälligkeit sich kommunikativ öffnet und Kontakte versucht, ist die Gewissheit, daß es akzeptiert wird, so wie es ist, mitsamt seinen Eigentümlichkeiten.“ (Speck 1984, 109)

Diese Voraussetzung konnte bisher weder im Schulalltag einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gewährleistet werden, noch hatten die Schüler mit einer „Überforderung in pädagogischen Systemen“ (Baumann 2015)

die Möglichkeit vom inklusiven Unterricht an Real- und Gesamtschulen zu profitieren, auch dann nicht, wenn sie von einem Integrationshelfer begleitet wurden.

Von daher stellt sich die Frage, ob Inklusion für diese Klientel überhaupt ein zentrales Thema ist, vorerst nicht. Denn an den vorher besuchten Schulen fehlte den Schülern die Möglichkeit zur Ruhe zu kommen, und sie wurden wegen ihrer *Eigentümlichkeiten* auch nicht in Ruhe gelassen, sondern eigneten sich als Sündenbock für alle möglichen Frustrationen ihrer Mitschüler. Deshalb wird zunächst an dieser grundlegenden Problematik gearbeitet und versucht, die Schüler durch eine Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires in einen Verhaltensbereich zu bringen, mit dem sie zumindest von den Mitschülern in Ruhe gelassen werden.

Der permanente Stress in Gruppensituationen sowie andere schwierige Vorerfahrungen und individuelle Belastungen werden im Schulalltag der Klasse E+ täglich reinszeniert. Mit dem Begriff der Reinszenierung sind keine bestimmte Handlung und kein bewusst eingesetzter Inszenierungsvorgang gemeint:

„Stattdessen beschreibt er den besonders mit traumatischen und anderen schwer belastenden Erfahrungen verbundenen Versuch, das verbal Unausprechliche durch das Verhalten zum Ausdruck zu bringen. Mit diesem Verhalten ist auch ein Lösungsversuch verbunden (Ahrbeck, 2011, S. 96f). Das heißt, die Reinszenierung ist stets als Anfrage an die aktuelle professionelle Beziehung zu verstehen.“ (Herz/Zimmermann, 2015, 156)

Diese Beziehungsanfragen können sich als massivste Unterrichts- und Gemeinschaftsstörungen äußern, oder auch nur verhältnismäßig harmlose Missachtungen von Normen und gesetzten Maßstäben sein, wie z.B. trotz Verbots Kopfbedeckungen wie Kappen, Mützen und Kapuzen aufzulassen.

Auch solche kleinen Vergehen entfachen in Schulen, bei der Kreishandwerkerschaft u.a. Institutionen oft Machtkämpfe, weil sie als `eindeutige` Provokation nicht geduldet und bekämpft werden. In der Regel sind verhaltensregulative Maßnahmen die Reaktionsweisen auf unangemessenes Schülerverhalten, die auf eine Anpassung des Schülers drängen und damit eine schwierige Gruppendynamik und Reaktionsketten auslösen.

Eine "würdigende Beachtung des verborgenen Sinns" (Ertle), "Verständnis für die Lebensgeschichte und die Überlebensstrategie" (Stein/Müller S.156) des Schülers und die Annahme, dass hinter dem unangepassten (ver-)störenden Verhalten ein "Guter Grund" (Stein/Müller S.157) vorhanden sein kann, bestimmen eine Haltung, die die Spielräume der Schüler für *die Möglichkeit, anders zu sein* eröffnen.

„Ich würdige ein Kind, wenn ich seine Weigerung als ein schwierig zu lösendes Rätsel betrachte. In der Regel fällt Weigerung der Verurteilung anheim, dann ist die Moral an die Stelle der Forschung gerückt.“ (Ertle 2009, 17)

Außer den Kopfbedeckungen existieren immer wiederkehrende Verhaltensweisen, die typisch sind für die Herbeiführung von Konfliktsituationen von vielfältiger Aktualität, bei denen es eigentlich aber um Abhängigkeit, Kontrollausübung und Autonomie geht. Dazu gehören: Schnürsenkel binden, Kleidung, Hygiene, mit Zeit, Terminen, Pünktlichkeit adäquat umgehen, Schwimmen und vor allem, ums Essen. (s. Vignetten: *Mittagstischregeln* und *Arabisch essen gehen*)

Nach Ertle lassen sich nur wenige Literaturbeispiele finden, die Hinweise auf Kinder geben, die Essen zurückweisen und nicht annehmen können; bei den meisten ist eher eine Gier nach Essen anzutreffen. Er weist auf vermutete Hintergründe hin, die er mit „erst verstehen, dann erziehen“ umreißt, und die zu „entschlüsseln“ sind:

„Vielleicht ist der Umgang mit Essen negativ besetzt, so dass auch das Essen in der Schule zunächst nicht positiv und lustvoll erlebt werden kann. Versteht man Essen nicht nur als bloße Nahrungsaufnahme, sondern als Weg Erfahrungen zu machen, die zum Bewusstwerden der Wirklichkeit und zu neuen Erkenntnissen führen, kann man die Verweigerung von Essen auch als Schutz vor Neuem und vor Berührtwerden verstehen.“ (Ertle 2002, 108)

Darüber hinaus haben Jugendliche aber auch Angst davor gebrochen zu werden, indem ihnen von anderen Personen und von äußeren Einflüssen in einem schleichenden Prozess ein anderes Leben aufgezwungen wird. Diese Befürchtungen führen bei vielen Schülern zu einem Kontrolldruck:

Sie „begreifen „das Sich-Einlassen auf Schule und Unterricht nur unter der Perspektive eines drohenden Ich-Verlusts“ (Bittner 1991, 9). Es muss deshalb nach Inhalten gesucht werden, die „eine andere Art von Angesprochen-Werden des kindlichen Ich“ (ebd.7.) ermöglicht.“(Ertle 2002, 108)

Dieses vermag bewegungsorientiertes Spielen in besonderer und unmittelbarer Weise zu leisten, da es alle möglichen Facetten von Gefühls- und Wahrnehmungsebenen anspricht und unterschiedliche Grade der Intensivität und Präsenz ermöglicht, die für jeden etwas Passendes bereithält, was sich durch gemeinsames Spielen hervorholen lässt.

Gleichzeitig ist die Erkenntnis wichtig, dass es in unterschiedlichen Kontexten hilfreich und auch ganz `normal´ und nicht verstellt sein kann, in unterschiedliche Rollen wechseln zu können: Beispielsweise zu Hause ein anderes Verhalten zu zeigen als im Praktikumsbetrieb, im Freizeitpark ein anders als in der Schule und im Schwimmbad wieder ein anders.

Für Möglichkeiten, in andere Rollen zu schlüpfen, sich in Als-ob-Situationen hinein- und wieder hinausbegeben zu können und Variationen von Pro- und Antihaltung einzunehmen, um die eigene Wirkung und Wirksamkeit auszuprobieren, gibt es viele Beispiele: Morgens eine Münze werfen, die entscheidet, heute ist ein "Scheißtag" oder heute ist ein "Guter Tag" oder eine "Woche der Höflichkeit" anzuberaumen. Damit können Schüler lernen, dass Stimmungen selbst beeinflusst und auch Kontakte durch die Art der Ansprache und der weiteren Gesprächsführung gestaltet werden können.

In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder angesprochen, warum es vielleicht doch überlegenswert ist, bei der Berufsfelderkundung bei der Kreishandwerkerschaft nicht nur, weil es verlangt wird, sondern aus freien Stücken statt der sonst üblichen Jogginghose eine Jeans anzuziehen und die Kappe abzusetzen.

Dabei orientiert sich die Haltung der Selbstverantwortung auch bei Unterrichtsgängen und Verhalten im öffentlichen Raum an den Kindern und Jugendlichen und deren Absichten und Eigenverantwortung. Bevor es losgeht wird z. B. immer wieder thematisiert und kommuniziert: Wie möchten wir auftreten und bei Mitmenschen ankommen? Was soll unser Erscheinungsbild über uns aussagen? Oder möchten wir gleich das Schild mitnehmen, worauf steht: *Vorsicht, wir sind alle völlig gestörte Sonderschüler?*

Das klingt etwas ungewöhnlich, ist aber eine Form der Markierung, die in Erinnerung bleibt, und vielleicht entwickelt sich für den einzelnen Jugendlichen daraus das Gefühl, ich nehme da etwas mit, was ich gebrauchen kann, und entscheiden kann ich mich vor Ort oder in der Situation selbst.

Eine weitere pädagogische Haltung besagt, dass Jugendlichen im gemeinsamen (Schul-)Alltagsleben generell so viel Wahl- und/oder Kontrollmöglichkeiten wie möglich gegeben werden sollte, denn:

„Besonders bei verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen scheint das Geltendmachen des Bedürfnisses nach Autonomie, aber auch der Ausdruck erlebter Autonomieverletzungen immer wieder mehr als offensichtlich. Pädagogik bei Verhaltensstörungen steht dem mit eigenen unterrichtlichen wie erzieherischen Absichten gegenüber oder müht sich darum, Situationen zu gestalten, in denen sich das Erzieherische gerade darin zeigt, dass es im Sinne Kobis (1993) ausgehandelt wird. Dort wo dies gelingt, führt der Erziehungsprozess in eine gemeinsame >Daseinsgestaltung< (ebd ,S. 89).“ Müller/Stein, 2015, 219)

Letztlich ist es eine Form des Miteinanderumgehens. Es geht dabei nicht immer um Grundsätzliches und Wesentliches, aber auch nicht um die Durchsetzung von Machtansprüchen mit Gewinnern und Verlierern. Gemeinsam getroffene Entscheidungen nach offenen Aushandlungsprozessen mit Themen wie: Spaghetti oder Kartoffelpüree, Kappe im Unterricht auflassen oder absetzen, das Spiel „Der Hamster ist tot“ oder „Armer schwarzer Kater“ sind Beispiele steter Partizipation und Mitwirkung der Schüler und vermitteln positive Gruppenerfahrungen. Denn aus solchen Situationen kann der Jugendliche mit einem „eigenen Resultat“ (Speck 1991) hervorgehen.

In diesem Zusammenhang verweigern Schüler selten alles, sondern machen (Beziehungs-) Angebote, wozu sie unter bestimmten Umständen eventuell bereit wären. Es empfiehlt sich, solche Angebote unbedingt anzunehmen, egal wie abwegig sie zunächst erscheinen mögen. Denn sie implizieren vor allem ein Vertrauens- und Beziehungsangebot. Nachbessern (falls nötig) bzw. gezielt darauf eingehen, anderes Material eingeben, Vorschläge machen und verhandeln, kann man dann in einem offenen Prozess im Dialog.

Mathe so, wie ich es will

S. zerstörte alle Arbeitsblätter, bzw. ließ sie verschwinden, sobald darauf Ziffern und Zahlen zu sehen waren. Auf die Frage, wie wir denn in Zukunft gemeinsam mit der Mathematik umgehen sollen, rief er aufgebracht: „Okay, dann mache ich halt Mathe, aber nur so, wie ich es will!“ Von da an bearbeitete er seitenweise Mathematikaufgaben und alle waren falsch.

Als er mir wieder einmal ein Arbeitsblatt mit lauter falschen Ergebnissen reichte und meinen kritischen Blick bemerkte, ranzte er mich an: „Ja wie? Hab ich doch gesagt, so wie ich es will.“ Ich sagte nur: „Ja, aber wenn das dein Geld wäre, würdest du das überhaupt nicht so wollen. Es ist schon ein Unterschied, ob man 30200 € hat oder nur 3200 €. Also, ich würde das überprüfen können wollen und nicht nur einfach das nehmen, was man mir gibt.“ S. beugte sich über sein Arbeitsblatt und fragte nur: „Wo?“.

Vignette 9

Verstehen des anderen ist nach Pütter ein schritthafter Prozess, „in dem auch zunächst unzureichende Angebote helfen können, die innere Landkarte des anderen besser zu erkennen“. (Pütter 2004, 273) Deshalb wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, mit ihren Eigenheiten anders zu sein, besonders zu sein, sich anders verhalten zu dürfen, das finden und machen zu dürfen, was sie gut können.

„Wichtig an diesem Vorgehen ist außerdem eine hohe Orientierung an der Situation und der unmittelbaren Wahrnehmung der Person“ (ebd.), die deren Verhaltensauffälligkeiten und Anpassungsschwierigkeiten nicht als persönliche Eigenschaft des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen begreift, sondern als Ausdruck eines vielschichtigen Problemkomplexes. Dabei ist die Leitfrage weniger „Wie oder was ist jemand?“ (z.B. Autist) als vielmehr „Wie geht er mit Anforderungen seines Lebens und der Lösung von Problemen um, und wie könnte er sie angemessener lösen?“(ebd.)

Mit viel Glück können sich unter solchen Bedingungen „Gegenwartsmomente“²⁴ (Stern 2010) ereignen, die nur sekundenlang andauern, aber häufig das „Jetzt“ zwischen Men-

²⁴ Der Gegenwartsmoment ist vergleichbar mit einem gemeinsamen Geistesblitz, bei dem den beteiligten Personen die Gleichzeitigkeit der gemeinsamen einschneidenden Erfahrung und die Möglichkeit einer Wende, Veränderung oder Erweiterung unmittelbar klar werden. Die Erkenntnis steht, bildhaft ausgedrückt, deutlich spürbar mitten im Raum und alle haben das Gefühl, etwas jenseits der Worte zutiefst verstanden zu haben.

schen erleben lassen und tiefe Wahrheiten und Augenblicke der gegenwärtigen Veränderung freisetzen.

Keine Freunde

Er ist klein, schwächlich und unscheinbar. Er läuft meistens auf Zehenspitzen, zupft an seiner Hose herum und wenn er spricht, klingt seine piepsige Stimme überdehnt und quengelnd. Er spricht sehr viel, oft in vorwurfsvollen Phrasen und sein ständiges Lachen ist meistens ein abwehrendes verächtliches Schnauben durch die Nase.

Eines Tages sitzt er langausgestreckt und wippend mit vier weiteren Schülern an einem Tisch. Er hat die Schultern hochgezogen und die Hände zwischen seinen Oberschenkeln auf der Sitzfläche verkrampft und wippt. Dabei zieht er um Beifall heischend gehässig und gemein über einen abwesenden Mitschüler her, der sich gerade zur Diagnostik in der

Kinder- und Jugendpsychiatrie befindet. Mit markanten Sprüchen schildert er wortgewaltig, wie ungeschickt sich der abwesende Mitschüler in der Lerngruppe verhalten habe, und dass der ja mit niemanden klarkommen könne.

Ich merke Groll in mir aufsteigen und fahre dazwischen: „Und was ist mit dir, M.? Du bist ja schon länger hier und wirst voll beschult. Aber vorher, in der Grundschule wurdest du doch auch kurz beschult, weil es mit anderen nicht so gut klappte?“

M. hört abrupt auf zu wippen, reckt den Kopf hoch und ruft: „Nee, ich wurde nicht kurz beschult. Ich hatte eine Stunde Einzelunterricht am Tag. Ich war da ganz alleine nur mit einem Lehrer. Ich hatte keine Freunde.“

Sein Sitznachbar, ein großer dicker Junge, legt ihm ansatzweise den Arm um die Schulter und sagt: „Oh, du Armer, aber jetzt hast du ja uns.“ M. schluckt, macht einen Strichmund und grinst erleichtert in die Runde.

Mit dem Augenblick hatte M. einen anderen Stand innerhalb der Klassenmitglieder und damit auch ein Auftreten, das viel sicherer und bestimmter war. Er konnte sich u.a. besser selbst positionieren, ironisch und witzig sein und freier lachen.

Vignette 10

Normalerweise gibt der Lehrer durch seine Unterrichtsplanung vor, was und wie zu einem bestimmten Zeitpunkt gelernt und vermittelt wird. Fast alle Unterrichtsinhalte lassen sich aber auch als gemeinsames Spiel mit mehr oder weniger intensiven Bewegungsanteilen gestalten, formulieren und variieren. Nach den Prinzipien der Freiwilligkeit und der weitge-

henden Voraussetzungslosigkeit können die Schüler selbst entscheiden, wie stark sie sich einbringen.

„Diese Arrangements unterscheiden sich von traditioneller, institutionalisierter Vermittlung durch: Lernen in eigener Regie, Erfahrungen der eigenen Körperlichkeit, Wahrnehmung und Handhabung der gegenständlichen Welt, Selbstbildung im Umgang mit bedeutungsvollen Sinnzusammenhängen und symbolischen Formen und vor allem, wechselwirksam und gemeinsam mit anderen.“ (Zapke, 1995, 19)

So können im Dialog mit Pädagogen und anderen Schülern wichtige Aspekte wie Akzeptanz, Selbstwahrnehmung, Sicherheit, Selbstwirksamkeit, Vertrauen und Durchsetzungsvermögen erfahren, und Teilhabe und ein Gefühl der Verbundenheit entstehen. Nach Spitzer kommt es dadurch „zu einem Regelkreis, der sich selbst verstärkt, denn mehr Bindung bewirkt bessere Kommunikation und diese wiederum bewirkt mehr Bindung“. (Spitzer 2016, 128)

Für solche Prozesse ist das Angebot einer gestalteten Entwicklungsbegleitung, die größtmögliche Eigenschaften für den Aufbau von Vertrauen beinhaltet und verschiedene Kriterien erfüllt, wie u.a. die Schaffung und Aufrechterhaltung eines haltgebenden *Sicheren Ortes* (van der Hart 2008) mit einer „*Fördernden Umwelt*“ (Winnicott 1973), unerlässlich. Diese Arbeit ist intensiv und offen, d.h. sie muss täglich wieder neu verhandelt und ausbalanciert werden. Schule bietet Kindern und Jugendlichen dafür

„einen vielfältigen Erfahrungsraum inmitten Gleichaltriger. Diese *Funktion der Bereitstellung einer Gruppe Gleichaltriger (Peer-Group)* wird umso wichtiger, je weniger der außerschulische soziale Nahraum die Gelegenheit zu Kontakten mit Peers bereithält.“ (Hofmann, Siebertz-Reckzeh 2008, 17)

Als primäre pädagogische Aufgabe bezeichnet Zimmermann aber die „professionell reflektierte Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen“ als konzeptionelle Grundlage der Diagnostik sowie der pädagogischen Arbeit selbst.

„Die Beziehungsreflektion durch die Fachkraft dient somit dem Verständnis der (beeinträchtigten) Entwicklung, durch die Gestaltung der Beziehung werden korrigierende Erfahrungen ermöglicht.“ (Zimmermann 2016, 52)

Im Hinblick auf jugendliche Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten und deren erhöhte Schwierigkeiten in Gruppenkonstellationen mit Gleichaltrigen kann die hier angestrebte Pädagogik als „Ermöglichung von *korrigierenden Beziehungserfahrungen*“ (ebd.) und das Lernen als Verhaltensänderung angesehen werden.

Die Beziehungsgestaltungsarbeit *an den Grenzen der Beschulbarkeit* erfordert im Schulalltag umfassende Handlungsspielräume. Denn „Empathie kann sich erschöpfen“ (Bauer 2013, 26) und um diese pädagogische Herausforderung professionell über einen längeren Zeitraum leisten zu können, sind u.a. „salutogene Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte“ (Weidemann/Benus 2016, 10, vgl. auch Haubl 2013) im Sinne des Wohlbefindens für jeden Einzelnen und für das Miteinander in der Lerngruppierung, eine Grundvoraussetzung.

Es bedarf aber noch weiterer wesentlicher Grundvoraussetzungen, die im folgenden Kapitel unter dem Aspekt *Professionelle Handlungsspielräume* erläutert werden.

2.2 Professionelle Handlungsspielräume

Spielräume entstehen und vergehen. Sie sind flüchtig.

Nur die Fähigkeit bleibt, sie an verschiedenen Orten,
zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen

Situationen wieder aufs Neue entstehen zu lassen.

(Schäfer 1986)

Für die Umsetzung des Konzepts der Spielräume, des Haltens und des sicheren Ortes braucht es eine halt- und kontinuierlich gebende Struktur und eine besondere Form der Belastbarkeit von Beziehungsangeboten sowie persönliche Kompetenzen wie Empathie, Resilienz, Beziehungsfähigkeit u. a., die Myschker folgendermaßen beschreibt:

„Wer auf Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen einwirken will, muss ein/-e Vielkönnner/-in sein. Er/sie muss nicht nur über ein möglichst umfassendes Wissen zu den Erscheinungsformen, zur Verursachung und zur Genese von Verhaltensstörungen verfügen, er/sie muss sich auch Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, eine in eine unerwünschte Richtung geratene Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen so zu beeinflussen, dass es zu einer psychischen Umorganisation kommt, zu einer Änderung des Lebensplans bzw. zu sozial adäquaten Lerneffekten im Hinblick auf das Verhaltensrepertoire.“(Myschker 2009, 12)

Über diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und das nötige Fachwissen und Können verfügen sicherlich die meisten der in diesem pädagogischen Bereich Tätigen. Bei überdurchschnittlich vielen ist davon auszugehen, dass es darüber hinaus eines professionellen Willens und „einer entschiedenen und unbeirraren Liebe zum Beruf und zu den Schülerpersönlichkeiten, und zwar gerade zu den unerträglich agierenden bedarf“. (Zimmermann 2016, 164) Was aber fehlt, und sowohl in der Alltagspraxis als auch in einem Großteil der erziehungswissenschaftlichen Beiträge vernachlässigt wird, sind die *Professionellen Handlungsspielräume* der Lehrer innerhalb der bestehenden schulischen Rahmenbedingungen.

Denn eigentlich ist der Schulalltag auf intensivpädagogisch zu betreuende Schüler und das damit einhergehende Aufkommen von Schwierigkeiten und Möglichkeiten weder eingestellt noch ausgerichtet, was an Schulen oft zur Bildung von pädagogischen Nischen für die

Schüler mit einem erhöhten Förderbedarf nach dem Antrag auf Anerkennung des Intensivpädagogischen Förderbedarfs bei Schwerstbehinderung gem. §15 (1) AO-SF führt. Denn der offizielle Bildungsauftrag der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Sekundarstufe I sieht als Zielsetzung und angestrebten Bildungsweg den (Haupt-) Schulabschluss vor, orientiert sich an den Hauptschulrichtlinien mit zielgleichem Unterricht, der Umsetzung der Inklusion und an einer Rückschulung ins Regelschulsystem.

Von diesem Weg weichen alle Schüler, die intensivpädagogisch zu betreuen sind, ab und die Entfernungen zu den Zielen sind weit. Von daher stehen für den Professionellen viele unterschiedliche Anforderungen an, die sich auf das Kind und den Jugendlichen beziehen. Diese Forderungen sind sehr berechtigt, thematisieren und berücksichtigen aber in der erziehungswissenschaftlichen Literatur sowie in der Berufspraxis hauptsächlich die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, und lassen die Belastungen, Verunsicherungs- und Überforderungssituationen, „denen nicht ausreichend Möglichkeit der Entlastung und Reflexion gegenübersteht“ (ebd. 2016, 164), von Lehrern, außen vor. Denn diese arbeiten oft unter den mehr oder weniger üblichen Vorgaben und Rahmenbedingungen von Klassenunterricht und unter denselben oder nur unwesentlich abgeänderten personalen, räumlichen, zeitlichen und organisatorischen Möglichkeiten.

In diesen Arbeitsfeldern benötigen Mitarbeiter in Krisensituationen ähnliche innerpsychische Fertigkeiten, wie die Kinder und Jugendlichen, was z.B. auf einem höherem Niveau Aspekte wie ihre Emotionsregulation, Resilienzfaktoren u.a. betrifft.

Sowohl die Heranwachsenden als auch die Mitarbeiter brauchen letztlich einen sicheren Ort, an dem sie sich selbstwirksam erleben können und Halt gebende Elemente und Handlungsmöglichkeiten, um für sich und für andere geeignete Rahmenbedingungen herzustellen.

Denn auch bei den Professionellen geht die Fähigkeit der Mentalisierung, also die Fähigkeit, sich selbst von außen und den anderen von innen zu sehen, unter Stress verloren.

Bauer betont in einem Artikel der GEW-Zeitschrift "Erziehung & Wissenschaft":

„Die Fähigkeit zur Empathie kann sich erschöpfen. Die Kraft zu beziehungsorientiertem Unterricht schwindet, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen im beruflichen Umfeld nicht gegeben sind.“

„Die Gesundheitsforschung zeigt, dass sich hohe Belastungen nur durchstehen lassen, wenn Beschäftigte ausreichend Spielraum haben, ihr Arbeitspensum zu bewältigen, und wenn eine starke Verausgabung durch Anerkennung und Wertschätzung entsprechend ausbalanciert wird.“

(Bauer 2013, 26)

Anders als im psychotherapeutischen und traumapädagogischen Bereich werden Methoden des Self-Care bzw. der Selbstfürsorge (Baumann, Zimmermann u.a.) und der Psychohygiene (Hölter) in der Lehreraus- und Fortbildung aber nur nachrangig vermittelt und erworben, und „Emotionen wie Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut gehören als solche nicht zum professionellen Selbstverständnis; auch in den Ausbildungen von Fachkräften sind sie nur ganz selten Teil des Curriculums (vgl. Heiner, 2012).“ (Zimmermann 2016, 164)

Kapazitäten und feststehende Termine zum Fallverstehen und für Supervision sind nur selten im Stundenplan verankert und meistens außerhalb der Unterrichtszeit liegende, freiwillige, privat zu organisierende und manchmal auch zu finanzierende Mehrarbeit.

Die Aneignung besonderer Kompetenzen im Bereich des Self-Care, der Deeskalation und der Abgrenzung von Übertragungen und diese besondere Form der Belastbarkeit, gehören nach Baumann zu den absoluten Basics der Intensivpädagogik und zu der Spezialisierung auf die Arbeit mit besonders herausfordernden jungen Menschen.

Wer aber selber nicht sicher ist, kann auch keine Sicherheit vermitteln. Nur „stabile, sichere Mitarbeiter“ können nach Kühn in Krisensituationen stabilisieren und deeskalieren. Gleichzeitig müssen sie eine Wertschätzung ihrer Arbeitsleistung und Persönlichkeit erfahren und geeignete Rahmenbedingungen erhalten oder sich schaffen 'dürfen', um dermaßen agieren zu können. Auch Ahrbeck betont:

„Maßgeblich für die Entwicklung psychisch und sozial schwer beeinträchtigte Kinder und Jugendliche ist, dass sie einen haltenden Rahmen vorfinden. Sie benötigen einen Ort intensiver Aufmerksamkeit, eine bindungsfähige und sie innerlich aufnehmende Umwelt, die ihre massiven Inszenierungen versteht und ihnen psychisch gewachsen ist.“ (Ahrbeck 2006, 23)

Pütter sieht als wichtige Eigenschaften und Anforderungen an Lehrer: Fachliches Wissen, geschulte Intuition, genaue Beobachtung, differenzierte Kommunikationsmöglichkeiten, „Phantasie und die Fähigkeit, den Kern des Problems zu sehen, ggf. die Perspektive zu wechseln und so, die ihm durch den Schüler angebotene Problemsicht zu verändern.“ (Pütter 2004, 272)

Für Zimmermann bieten dafür „Lehrerweiterbildungen, die die Stabilisierung, die Reflexion sowie die Beziehung in den Fokus nehmen“, eine „tatsächliche Alternative zur didaktisch-methodischen Überhöhung von Unterricht“. (Zimmermann 2016, 167) Neben der Frage der Handlungssicherheit in Konfliktsituationen, sind für Baumann die Frage der Belastbarkeit sowie der Möglichkeiten des „neu Startens“ ebenso wichtig. Denn Kinder und Jugendliche in diesem Bereich belasten die tätigen Pädagogen und Pädagoginnen längst nicht nur durch Eskalationen. „Auch Selbstgefährdung, Entwicklungsverweigerungen sowie Prozesse der Spaltungsdynamik und der Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen sind für die in diesem Bereich Tätigen, starke Belastungen“. (Baumann 2015, 14)

Diese sind m. E. alles wesentliche und wichtige Hinweise und Forderungen. Aber selbst eine Lehrerpersönlichkeit, die zusätzlich zu den genannten Fertigkeiten und Eigenschaften noch Authentizität, Individualität, Humor, Selbstwirksamkeit, Innovationen, Flexibilität, Kreativität und eine hohe Motivation und starke Präsenz als Lehrer mitbringt, braucht *professionelle Handlungsspielräume*, um sowohl situativ als auch langfristig die jeweils passenden Rahmenbedingungen herstellen zu können. Generell hilfreich wäre für die intensivpädagogische Arbeit an Schulen eine Orientierung gebende und Unterstützung bietende achtsame Klärung des Bereichs der Intensivpädagogik, die zu einer Handreichung oder zu mehr Informationen und Ideen zum Umgang mit intensiv pädagogisch zu unterstützenden Schülern führen würde.

Nach meiner Erfahrung haben schon die ersten Wahrnehmungen eines neuen Schülers eine große Bedeutung zur eigenen Orientierung für die reflektierte Entwicklungsbegleitung und den Aufbau und die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung. Die Priorität der Un-

terrichtsinhalte erhält eine andere Gewichtung und Schulnoten und bereits behandelte Unterrichtsinhalte stehen hinten an. Stattdessen bedeutet Schule und Unterricht eine ständige grundlegende auf einen Verstehensprozess ausgerichtete ergebnisoffene Diagnostik.

Indem ich mich als Professionelle mit meiner Intuition, meiner Haltung und Zielsetzung und meiner Rolle im System beschäftige, um zu analysieren, was und wie ich wahrnehme, wozu ich was beitragen kann, ob meine Einflussnahme überhaupt möglich ist und wobei zusätzliche Unterstützung notwendig werden sollte, können Fragen, Aufgaben und Impulse des Verstehensprozesses z.B. lauten:

Mögliche Fragen und Aspekte	Maßnahmen
<p>Mein erster Impuls? Am liebsten würde ich...</p> <p>Der erste Impuls könnte z. B. sein: „Oh, sieht der schwach und müde aus. Am liebsten würde ich ihn auf den Arm nehmen.“</p> <p>Oder auch: „Wie springt der denn mit seiner Mutter um? Am liebsten würde ich ihm den Mund zukleben.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vergegenwärtigung und Analyse des Problems • mögliche Überraschungs- und Gegenübertragungsprozesse überprüfen • Reflexion im Team
<p>Was macht das Kind/der Jugendliche?</p> <p>Was macht die Gruppe?</p> <p>Wie reagieren andere Personen auf den Schüler: Kollegen, Schulleitung, Eltern?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „freischwebende Aufmerksamkeit“ • Diagnostik • Aktenlage sichten
<p>Gibt es Möglichkeiten, mechanisierte Abläufe zu unterbrechen? Worauf spricht der Schüler an?</p>	<p>Zugangsmöglichkeiten testen: Reframing, 'im eigenen Saft schmoren lassen', spiegeln, paradoxe Interventionen, kurze klare Ansagen u.a.</p>

<p><u>Kann</u> er nicht, oder <u>will</u> er nicht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „freischwebende Aufmerksamkeit“ • Diagnostik
<p>Wie lässt sich der eigene Auftrag oder eine Zielsetzung definieren? Beispiel: Ich will erreichen, dass Schüler XY Schwimmzeug mitbringt und schwimmen lernt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis- und Beziehungsorientierte Herangehensweise • sich auf Vorstellung des Schülers einlassen
<p>Bestehen Ressourcen, die aktiviert werden können? Mit welchen Netzwerkpartnern kann zusammengearbeitet werden?</p>	<p>Verschlüsselte Interessensbekundung des Schülers wahrnehmen und mit ihm zusammen, Möglichkeiten der Umsetzung herausfinden und Kontakte herstellen.</p>
<p>Gibt es Wege für Entspannung und Entlastung?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • aus der Situation heraustreten • Personen- und Zuständigkeitswechsel • Nähe und Distanz (Rückzugsmöglichkeiten)

Tabelle 2

Eine Abänderung des in dieser Arbeit zitierten Axioms von Baumann verdeutlicht den Umgang mit den Schülern und diese permanente, alle Situationen begleitende, auf einen Verstehensprozess ausgerichtete Diagnostik:

„Nur wenn ich die individuelle Logik hinter dem Verhalten, die Motive und den Sinn, welche das störende Verhalten des Schülers hat und schafft, im Kontext des Individuums, seiner Biographie und seiner Wahrnehmung der aktuellen Lebenssituation her verstanden habe, muss ich in meinen Interventionen nicht einfach gegen das Symptom ankämpfen, versuchen, unerwünschte Verhaltensweisen abzustellen und vermeintlich erwünschte Verhaltensweisen herbeizuführen, sondern kann mit dem jungen Menschen in einen Förderprozess einsteigen, gegen den er sich nicht wehren muss.“ (Baumann 2015, 16)

In diesem Zusammenhang ist nicht die Veränderung von Persönlichkeit das Ziel,

„sondern vielmehr Veränderungen oder Erweiterung von Wahrnehmungen, inneren Bildern, Stimmungslagen, Handlungsmustern, das Ersetzen ungeeigneter Lösungsstrategien durch sinnvollere u.ä., und zwar in der Regel bezogen auf bestimmte Situationen, die der Klient mit herkömmlichen Möglichkeiten nicht bewältigt.“ (Pütter 2004, 271).

Es ist vorstellbar, dass ein bestimmter Jugendlicher mit psychischen Auffälligkeiten in einer anderen Zeit, in einem anderen Land, in einer anderen Funktion besser zurechtkommen würde. Da er aber als Schüler in Essen lebt, sind solche Vorstellungen zur Reflexion, zur Ideenentwicklung, als Grundlage für „Reframing“ und zur eigenen Entlastung und Stressregulierung brauchbar.

Auch wenn der Schüler in einem anderen Umfeld, z. B. in einer herzlichen, gut organisierten Pflegefamilie aufwachsen würde, könnte er schon durch die Tatsache, dass über die zuständigen Erwachsenen ein anderer direkterer Zugang zu ihm möglich wäre, wahrscheinlich ein gänzlich anderes Ansehen erlangen.

Dieses Wissen um die Kontextabhängigkeit und normativen Vorstellungen des Betrachters im Umgang mit Verhaltensstörungen trägt zwar zum systemischen Verstehen der Problematik bei, ist aber in akuten schwierigen Situationen im regulären Schulalltag nur bedingt tauglich, da kaum beeinflussbar. Für die Selbstinstruktion im Umgang mit schweren psychischen Auffälligkeiten im Schulalltag eignet sich folgende Sichtweise:

Nach Winkel

„unterscheidet sich die psychische Anomalie vom psychischen Gesundsein weniger qualitativ als quantitativ, d.h. der gesunde und der kranke Mensch sind oft denselben Erschütterungen ausgesetzt und leben aus einer gemeinsamen psychischen Brüchigkeit heraus. Der Kranke reagiert lediglich ungewöhnlicher, extremer, graduell verschiedener, eben quantitativ anders, und *darin* liegt sein spezielles Kranksein. »Für den Psychiater.... Besteht kein so gewaltiger Unterschied zwischen dem >Verrückten< und dem >Normalen<, sondern nur ein Unterschied hinsichtlich des Grades und der Deutlichkeit«, schrieb der große Suizidforscher *Karl Menninger* (1978, S: 129). Und was für den um Heilung bemühten Psychiater gilt, ist für den um Bildung sich bemühenden Pädagogen nicht weniger bedeutsam...“ (Winkel 2016, 8)

Deshalb widmet sich die Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen mit dem Konzept der Spielräume den Handlungsalternativen, die die Möglichkeit anders zu sein als `normal`, auffassen.

Statt sich den vielfältigen Verstrickungen eines „Normierungsdrucks“ auszusetzen, bevorzugt diese Problemlösung einen mehrperspektivischen Zugang,

„der auch gesellschaftskritische und (neuro-)psychoanalytische Positionen mit einbezieht und die beobachtbaren „Symptome“ im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung hervorhebt und die in ihnen sichtbar werdenden positiven Anpassungsleistungen dieser Kinder und Jugendlichen betont.“ (Strömer 2016, 58)

Lehr-, Lern- und Veränderungsprozesse `passieren` auf der Grundlage von Beziehungen und gegenseitigem Vertrauen, welche unter schwierigen Bedingungen entstehen. Dabei kann nach Reich nie allein von den Lehrenden bestimmt werden, was zu den Lernenden jeweils passt. Es besteht vielmehr die Notwendigkeit, „die Pass-Formen stets neu mit allen Beteiligten zu ermitteln, situativ anzupassen, individuell zu differenzieren und zu variieren“ (Kersten Reich 2012, 38) oder, wie es Strömer ausdrückt: „Die gemeinsame Suche nach Lösungen für problematische Lebens- und Handlungsweisen kann nur im Konsensverfahren, im Prozess des gemeinsamen Aushandelns entwickelt werden.“ (Störmer 2014, 106)

Nachdem nun diejenigen Punkte formuliert wurden, die für die beiden unterschiedlichen Spielräume der Schüler- und Lehrerseite als jeweils hilfreich angesehen werden und zu passen scheinen, soll es im folgenden Kapitel um das Zusammenspiel von Professionellen und Kindern und Jugendlichen im Dialog gehen. Wobei bei einer „gemeinsamen Daseinsgestaltung“ (Kobi 2004) verschiedene `Stolpersteine`, wie z. B. Übertragungs- und Gegenübertragungskonstellationen zu beachten sind, die zum gegenseitigen und gemeinsamen Scheitern führen können.

2.3 Bewegungsorientiertes Zusammenspiel als Dialog

Erziehung ist ein stimulativer,
kein instruktiver Vorgang

(Kobi 2004)

Der „gemeinsamen Daseinsgestaltung“ und dem Zusammenspiel von Professionellen und Kindern und Jugendlichen im Dialog geht die Entwicklung einer Haltung voraus, die den täglichen Umgang miteinander bestimmt.

Von dem ursprünglichen Begriff der Gruppenfähigkeit im Arbeitstitel dieser Arbeit wurde abgewichen, weil der Begriff sich als problematisch erwies und im wissenschaftlichen Diskurs bis auf wenige Ausnahmen kaum Verwendung findet.

Auf den Begriff der „Förderung“ wurde im Titel zu Gunsten des Begriffs „Verbesserung“ verzichtet, weil eine wesentliche Aufgabe der Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen darin gesehen wird, kritische Gesamtverhältnisse durch eine „gemeinsame Daseinsgestaltung“ (Kobi 2004) in einen besseren Zustand zu überführen, und nicht nur beim einzelnen Schüler anzusetzen, sondern das eigene System und seinen Umgang mit schweren psychischen Auffälligkeiten zu hinterfragen. Dabei stammt der Begriff der Förderung nach Hamsen „aus dem Bereich der Sonder- oder Heilpädagogik, die sich vom allgemeinen pädagogischen System dadurch abgrenzt, dass sie nicht die Frage nach besser oder schlechter in den Vordergrund stellt, sondern danach, ob bei Kindern ein spezieller Förderbedarf vorliegt oder nicht.“ (Hamsen 2003, 86)

Für Jugendliche mit derart schweren Beeinträchtigungen und vielfachen Erfahrungen des Scheiterns, der Abwertung und Ausgrenzung wird in der Fachliteratur bereits auf Anzeichen einer Verbesserung geschlossen, wenn sich ihre Situation nicht noch weiter verschlimmert und sich ihre systematisch negativen Entwicklungsverläufe und die Diskontinuität ihrer Schulbiographien unterbrechen lassen.

Bei der Verwendung des Begriffs „Fördern“ ist unterschwellig auch eine hierarchische einseitige Richtung vorgegeben, von jemandem, der fördert, zu jemandem, der einen Förderbedarf hat. Ähnlich wie Hillenbrand (2015, 172) es als das Grundproblem der Erziehung darlegt, werden pädagogische Absichten und Lerninhalte durch eine andere Person an das

Individuum herangetragen. Wobei die pädagogische Intention nicht die Wirksamkeit der Handlung garantiert, sondern lediglich einem Versuchen (vgl. Oelkers 1984, 29) gleichkommt. Denn der Schüler kann sich seiner Erziehung sowie seiner Förderung entziehen, und der Lehrer kann ihn trotz aller Bemühungen nicht erreichen.

Denn wenn Störungen einseitig als individuelle Eigenschaften konzipiert und behandelt werden, kann es vorkommen, dass die Professionellen in eine 'Förderfalle' geraten, weil die Schüler mit dem Förderbedarf ihre Förderung nicht zulassen oder nicht darauf eingehen können. Manche empfinden Zuwendung und Förderung sogar als Bedrohung, vor der sie sich schützen, oder gegen die sie sich zur Wehr setzen müssen.

Je nach den „institutionellen und strukturellen Bedingungen, unter denen Professionelle mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeiten müssen“ verstärkt das System von Schule und Klassenunterricht dem „einem Wiederholungszwang folgenden Beziehungsgestaltung der schwierigen Jugendlichen“. (v. Freyberg & Wolff 2009, 18)

Dabei können zwei Fehlannahmen dazu beitragen, dass pädagogische Interventionen zum gegenseitigen Scheitern führen:

Fehlannahme 1: Schüler leiden unter ihrer Situation und wollen sie verändern

Die Begriffe "leiden" oder "Leidensdruck" finden im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen in einigen Literaturbeiträgen Verwendung und können dazu beitragen, bei Pädagogen Rettungsfantasien auszulösen. Denn sie signalisieren häufig, dass dem Kind oder dem Jugendlichen sofort Hilfe zukommen muss, um sein Leid²⁵ zu lindern und ihm den Druck zu nehmen. Ein Impuls, der übersieht, dass das gezeigte Verhalten, so bizarr es sich äußert und so einschränkend und selbstzerstörerisch, es sich auch für die Schüler auswirkt, nicht abgelegt werden kann. Zum einen liegt es daran,

„dass sie kaum selbst unter ihren seelischen Störungen leiden. Ihr biographisch aufgebautes psychisches Abwehrsystem ist darauf angelegt, Angst und Hilflosigkeit nicht fühlen und erleiden zu müssen, sondern beim Anderen hervorzurufen. So vielfältig und vieldeutig auch immer Symptome der psychischen Störungen sein mögen, ihnen gemeinsam ist, dass sie »Anstoß« erregen und das auch sollen.“ (v. Freyberg & Wolff 2009, 48)

²⁵ Dabei wird indirekt von einem Veränderungs- oder zumindest Mitwirkungswillen der Betroffenen ausgegangen und die Kontextabhängigkeit und der Sinn oder Grund des Verhaltens übergangen oder nicht genügend berücksichtigt.

Die Verhaltensstörungen können nicht aufgegeben werden, weil sie sich als `sinnvolle´ Überlebensstrategie herausgebildet haben. Oft sind auch Alternativen nicht bekannt und nie gelebt worden, und bei den Schülern haben sich emotionale, soziale und kommunikative Fehlentwicklungen manifestiert. Nach Baierls Ausführungen wirken sich psychische Störungen so gut wie immer negativ auf die Kommunikationsmöglichkeiten eines Jugendlichen aus. (vgl. Baierl 2014, 68)

Auch Verhaltensweisen und Einstellungen, die vom Schüler selbst als schädigend erkannt worden sind und von denen er weiß, dass sie offensichtlich „Entwicklung und Lernen und wachsende Reife und erwachsene Autonomie sabotieren“, (v. Freyberg & Wolff 2009, 48) werden fortgesetzt, weil sie unverzichtbar sind. Nachhaltige Veränderungen sind innerhalb dieser Bedingungsgefüge nur möglich, wenn verlässliche und bessere Alternativen zur Verfügung stehen.

Zum anderen hat das Verhalten bestimmte Funktionen im Lebenskontext übernommen, die ganz unterschiedlichen Bezügen und Hintergründen entsprechen und einen jeweiligen Zweck erfüllen: Beispielsweise, dass es die Ehe der Erziehungsberechtigten kittet, weil die Beschäftigung mit den Schwierigkeiten und Problemen des Kindes davon ablenken, sich um die eigenen Angelegenheiten zu kümmern. Auch Zuwendung, Fürsorge, die Möglichkeiten Kontrolle oder Macht auszuüben und das Gefühl der Sicherheit durch die Vorhersehbarkeit der Reaktionen der Mitmenschen, können damit erreicht werden.

Fehlannahme 2: “Der Mythos vom Neuanfang“

Die beiden Autoren, v. Freyberg & Wolff, sind bei ihren Untersuchungen der Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher immer wieder auf Professionelle gestoßen, die den Möglichkeiten, sich vorab über die Vorgeschichte des Jugendlichen zu informieren und auf bereits vorhandene Erfahrungen von anderen Professionellen zurück zu greifen, nicht nachgekommen sind. Sie begründeten dieses beabsichtigte Vorgehen damit, dass sie dem Jugendlichen unvoreingenommen gegenüberstehen und ihm eine Chance des Neuanfangs ohne Stigmatisierung bieten wollten. Für dieses Phänomen fanden v. Freyberg & Wolff die Bezeichnung: “Der Mythos vom Neuanfang“. (v. Freyberg & Wolff 2009, 152)

Nach m. E. gibt es noch eine weitere Gruppierung von Einrichtungen, Schulen und Klassenlehrern, die *dem Mythos vom Neuanfang* in einer anderen Form unterliegen. Ihnen sind Aktenlage, Konflikte und Vorgeschichten bekannt und sie sind beim Neuanfang häufig über-

rascht, wie umgänglich und `nett´ sich der neue Schüler verhält. Sie führen das auf ihren eigenen Einfluss, auf den guten Zugang bei der Beziehungsaufnahme, ihren anderen Bedingungenrahmen mit einer besser passenden Arbeitsweise u.a. zurück.

In der Regel hält dieser Eindruck nicht lange und in immer wiederkehrenden Wiederholungsschleifen treten die alten Verhaltensmuster wieder auf, teilweise mit destruktiven Energien und heftiger Eskalation bis zum erneuten Beziehungsabbruch, sodass der Neuanfang, der eigentlich alles zum Besseren wenden sollte, erneut eine Episode des Scheiterns wird.

Störungen enthalten nach Gerspach (1998) immer eine soziale Mitteilung und sind sowohl als Schutz als auch als Bewältigungsversuch zu lesen. In nicht durchschauten individuellen und institutionellen Konfliktgeschichten „proviziert und strukturiert das unbewusste Abwehrsystem der Jugendlichen die latente abwehrende Haltung der Professionellen“ (v. Freyberg & Wolff 2009, 18) und beide verstricken sich in Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken.

Wenn sich auf der einen Seite Schüler nicht anpassen können, und die Bemühungen der Pädagogen auf der anderen Seite ins Leere laufen, bietet der Versuch eines *Zusammenspiels als Dialog* eine Ebene, um sich mit einer wechselseitigen gegenseitigen Anpassung von beiden Seiten anzunähern und zu begegnen.

„Dies erfordert vom Erzieher eine hohe Bereitschaft sowie die Fähigkeit sich auf einen Jugendlichen und dessen Wirklichkeit einzulassen. Zudem erfordert es die Bereitschaft – und institutionelle Freiheit –, bei Jugendlichen mit ungewöhnlichen Gedankengängen auch ungewöhnliche Interventionen durchzuführen.“ (Baierl 2014, 67)

Das bedeutet keine Gleichwertigkeit aber eine stärkere Einbindung der Erwachsenen in Gruppenprozesse bei gleichzeitiger „Entschlüsselung“ (Ertle 2009, Schrapper 2004) bzw. pädagogischer Diagnostik der Verhaltensweisen der Schüler, die lediglich umgelenkt werden, wenn sich eine Fehlentwicklung der Gruppenprozesse anbahnt.

Indem vielschichtige spiel- und bewegungsorientierte Lernumgebungen angeboten, verschiedene Alternativen bereitgehalten, auf Vorschläge und Wünsche von Schülern eingegangen, auf Mitbestimmung, Selbsttätigkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung gesetzt und verhandelt wird, kommen Dialoge auf. Was nicht gleichzusetzen ist mit ständigen, nicht enden wollenden Diskussionen, sondern die Aspekte von Soziabilität betrifft.

Denn Soziabilität zeichnet sich nach Klawe (1996) u.a. durch die Bereitschaft aus, über Konflikte und unterschiedliche Interessen mit anderen in Kommunikation zu treten und eigene Interessen argumentativ in Entscheidungsprozesse einzubringen und die Interessen anderer zu akzeptieren. Soziabilität ist zugleich auch Solidarität zur Erreichung gemeinsamer Ziele. Gerade dieser Aspekt ist in bewegungsorientierten Spielen vielfach vorhanden oder ggf. gezielt unterzubringen.

Dabei schätzen Kinder und Jugendliche trotz allen Rebellierens „haltgebende Lebenswelten“ (Speck 1991) sehr und erkennen es an, wenn die pädagogischen Professionellen bereit sind, sich mit ihnen auseinander zu setzen, „Bedingungen zu stellen, Konflikte einzugehen, mit Fehlverhalten zu konfrontieren und Konsequenzen einzufordern“ (Baierl 2014, 68). Denn „Sicherheit erleben Kinder und Jugendliche durch nachvollziehbare, bewusst gesetzte und konsequent eingehaltenen Grenzen, an denen man nicht nur wachsen und sich reiben kann, sondern die Orientierung und Halt anbieten“. (Müller/Stein 2015, 225)

Halten und das Setzen angemessener Grenzmarkierungen kann nach Heinemann (2015, 159) verschiedene Bedeutungen annehmen: Halten im Sinne eines Containing, Festhalten am Vereinbarungsrahmen gegen Manipulationsversuche und Umdeutungstendenzen, Halt geben z. B. bei Verlusterlebnissen und Behinderungsverarbeitungen und ein Halten in Form einer abrupten Grenzziehung, ein Halt-Stopp-Zeichens bei Gefährdungen im Sinne eines Anhaltens.

Durch das gemeinsame Spielen kommt es zu einer beobachtbaren Veränderung von Alltagsroutinen. Die Professionellen sind zwar weiterhin für die Gewährung von Sicherheit und Grenzsetzungen zuständig, der Umgang gewinnt aber an Lebendigkeit und Leichtigkeit und das Miteinander ändert sich beim gemeinsamen Spielen und in Bewegung häufig, sodass oft nicht mehr eindeutig festzustellen ist, wer von wem lernt.

„Ein Interaktionsprozess, bei dem die Rollenverteilung unklar bleibt (Wer >bildet< wen?), der unplanbaren Wechseln unterliegt (Wer ist der Erfahrendere, wer der Erfahrende?). Und schließlich, bei dem das Produkt beide bereichert, den Anstifter und den Macher. Solche Prozesse schaffen einen Zusammenschluss der Beteiligten wie keine Art von Kooperation sonst.“ (Selle 1990, 27)

Insofern soll das *bewegungsorientierte Zusammenspiel* die Bildung implizierter Beziehungsstrukturen zwischen Schülern und Lehrern und Schülern und Schülern im Laufe der

Zusammenarbeit aktivieren und zu „*Vermittlungen des Selbst*“²⁶ für den Umgang mit anderen (Sesink 2002) beitragen. Das kann durch die gegen- und wechselseitige Regulierung im Prozess und durch die Berücksichtigung der beiden beschriebenen Fehlannahmen und ihrer destruktiven Auswirkungen `passieren`.

Nach Krenz umfasst diese Vorgehensweise auch weitere Bereiche der Soziabilitätsbildung „die eigene Erfahrung und Handlungsaktivität führt dazu, auch andere Kinder besser zu verstehen“ (Krenz 2005, 117). Zum anderen hindern „die von Kindern erlebte Handlungsaktivität bei allen Vorhaben [...] Kinder daran, in eine typische *Konsumentenhaltung* zu fallen“. (ebd. 112)

In Bezug auf die fortwährende Mangelerfahrung der Schüler beschäftigt sich die Zusammenführung der Spielräume der Professionellen und der Kinder und Jugendlichen mit einer weiteren, in der Fachliteratur wenig genannten pädagogischen Intervention und greift den Aspekt des Versorgens und des sich Kümmerns auf.

Caldwell und Joyce (2016, 44) berichten, dass Winnicott kurz vor seinem Tod, in einem Vortrag im Oktober 1970, seine persönliche Weiterentwicklung während seiner psychoanalytischen Arbeit mit Kindern beschrieb. Darin erinnerte er sinngemäß an seinen Überzeugungswechsel von einem dogmatischen Analytiker, zu einem, der eine andere Therapieform schätzen gelernt habe, *die eine Köchin machte, indem sie dafür sorgte, dass regelmäßig Essen auf den Tisch kam und die Bettdecken warm genug waren*. Er sprach von einer Therapieform, die das biete, *was sich normalerweise im Rahmen einer Familie abspielt*.

Obwohl wir einen großen Teil des Tages gemeinsam in der Klasse E+ leben und dort auch gemeinsam kochen und essen, wird nicht versucht ein Familienleben zu adaptieren. Letztlich bezieht sich der Aspekt des Versorgens²⁷ und des sich Kümmerns, primär auf das Grundbedürfnis nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppierungen sowie des emotionalen Aufgehobenseins und wird vom Lehrer aus gesteuert. Insgesamt ist davon auszugehen, dass ein „guter Ort“ mit einer „gemeinsamen Daseinsgestaltung“, an dem alle versorgt sind und Mängel möglichst weitgehend behoben werden können, auch zu einem erweiterten Aufkommen gegenseitiger Wahrnehmung und Rücksicht-

²⁶ Darmstädter Vorlesungen, Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D. W. Winnicotts

²⁷ Die Beachtung von Hygiene-, Ernährungs- und Gesundheitszustand u.a. sind im Prozess selbstverständlich inbegriffen. Bei Bedarf werden sie mit den Erziehungsberechtigten besprochen und auf eine Regulierung hingearbeitet.

nahme beiträgt. Innerhalb einer solchen Umgebungsgestaltung ist bewegungsorientiertes Spiel ein

„initiiierbarer und inszenierbarer Auslöser, um etwas erfahrbar zu machen, um eingefahrene Routinegeläufigkeiten abzustreifen und unproduktive Verhaltensweisen zu durchbrechen, es den (Sinn-) Zusammenhängen zu entziehen und anderen Sinnen und nicht erwarteten Formen des Zugriffs auszusetzen.“ (Zapke 1995, 17).

Mit den „*nicht erwarteten Formen des Zugriffs*“, die beabsichtigen, Schülergruppen in Bewegung und in gemeinsame kommunikative Auseinandersetzungsprozesse zu versetzen, beschäftigen sich die in Teil III folgenden Kapitel. Gleichzeitig geht es darum, die möglichen Auswirkungen dieser Vorgehensweise zu evaluieren. Doch zunächst werden im folgenden Kapitel, „Aspekte des Gelingens“, initiiierbare und inszenierbare Auslöser vorgestellt, die dazu beitragen können Scheitern zu verhindern, und die als Abwehrmaßnahmen gegen hindernde Einflüsse, Eigeninitiative und Selbstwirksamkeit aufbauen.

2.4 Aspekte des Gelingens

„Lernen beginnt [...] dort und dann,
wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt
und das Neue noch nicht zur Verfügung steht.“

(Meyer-Drawe 2008, 15)

Mit dieser Lücke werden die Schwierigkeiten und Widerstände der Jugendlichen der Lerngruppe E+ angesprochen, Lernsituationen anzunehmen und Veränderungsprozesse zuzulassen. Lernen kann nämlich riskant sein, es erfordert „die Fähigkeit, eine Phase der Verunsicherung aushalten und überstehen zu können“ (Katzenbach 2005, 92).

Weil Veränderungen, auch Verbesserungen, immer mit Stress, unangenehmen Phasen der Unsicherheit, Brüchigkeit, Irritation und der Aussicht auf weitere, vielfach bereits gemachte, negative Erfahrung des eigenen Versagens einhergehen, werden sie befürchtet, abgewehrt und vermieden. Angst, Abwehr und Stress `fressen´ aber nicht nur Energie, sondern haben überdies die Eigenschaft, Lernerfahrungen zu verhindern, indem sie den Vorgang der Mentalisierung blockieren. Mentalisierung wird als Fähigkeit verstanden, sich selbst von außen, und den anderen von innen zu sehen. Diese Fähigkeit geht unter Stress verloren. (vgl. Kühn und Dupont 2016)

In diesem Zusammenhang erscheint die Anmerkung wichtig, dass die Abänderung und Umdeutung des Buchtitels: *Kinder, die hassen* von Redl und Wineman (1979) in *Jugendliche, die nicht passen* zunächst nur ein Wortspiel war. Doch es geht dabei um eine relevante Unterscheidung: Bei keinem der hier beschriebenen Schüler ist Hass ein entscheidendes Kriterium zur Deskription typischer Eigenschaften. Das Hauptkriterium heißt: Angst.

Die meist mit großem Energieaufwand ausgeführten, intensiven, unangenehmen und manchmal unerträglichen `kompensatorischen Handlungen´ der Jugendlichen folgen einem unbewussten `heimlichen Plan´ und sind darauf angelegt, eigene Ängste und die eigene Perspektiv- und Hilflosigkeit zu bekämpfen bzw. nicht spüren zu müssen. Insofern macht das Verhalten Sinn, so bizarr, kontraproduktiv und beeinträchtigend es auch sein mag, und kann nicht ohne weiteres aufgegeben oder verändert werden.

Deshalb ist das Moment der Angstfreiheit, der Sicherheit und Geborgenheit ein entscheidendes Kriterium für Lernprozesse dieser Gruppierung. Ein Beispiel dafür wird in folgender unerwarteten Begebenheit beschrieben:

Arabisch essen gehen

Der abschließende Programmpunkt eines Tagesausflugs war der Besuch eines arabischen Restaurants um die Mittagszeit. Der Tisch war reserviert, die Speisekarte mit einer reichhaltigen Auswahl schon 14 Tage vor dem Termin ausgehängt und mehrmals diskutiert worden, Getränke inbegriffen und an diesem Tag ausnahmsweise auch Cola erlaubt. Vorlieben und eventuelle Nahrungsmittelunverträglichkeiten waren besprochen worden und ließen sich integrieren.

Alles wurde aus der Klassenkasse bezahlt und war als eine willkommene Abwechslung von dem sonst üblichen Kantinenessen und dem eigenen Kochen im Hauswirtschaftsunterricht gedacht, aber bereits auf der Hinfahrt gab es beim Warten an der Straßenbahnhaltestelle Widerstände und Unmut.

Fünf von zwölf Schülern äußerten, dass sie eigentlich keinen Hunger hätten, und ob sie trotzdem mit zu dem Restaurant fahren müssten. Warum wir sie zwingen würden, dahin zu fahren, wir könnten uns für das Geld ja auch Pizza bestellen und es uns im Klassenraum gemütlich machen.

Auch das Einkehren, das Betreten der Räumlichkeiten und das Platznehmen an dem großen Tisch waren mit großer Anspannung und Schwierigkeiten verbunden. Einige Schüler blockierten erst den Eingang, liefen mehrmals rein und wieder hinaus, behielten ihre Jacken an und ihre Taschen um und setzten sich quer zum Tisch vorne auf ihre Stuhlkanten, wie um jederzeit aufspringen und weglaufen zu können.

Als der Ober kam und die Getränkebestellung aufgenommen werden sollte, rutschten zwei Schülerinnen auf der Bank hin und her und flüsterten: „Können Sie das für mich bestellen? Ich kann das nicht sagen.“ Fünf Jungen wollten gar nichts bestellen. Einer von ihnen wehrte herum und trat das ihm gegenüber sitzende Mädchen vor das Schienbein. Danach sprang er auf und verließ mit wüsten Beschimpfungen das Lokal. Von draußen klopfte er an die Fensterscheibe, zeigte den Stinkefinger und verschwand. Nachdem seine Mutter telefonisch informiert wurde, kehrte er nach einiger Zeit zurück, setzte sich wortlos und mit hochgezogenen Schultern wieder an den Tisch und blieb auch auf Ansprache hin stumm.

Für die fünf 'Nichtbesteller' wurden Tellerchen mit verschiedenen Füllungen und Pasten sowie Fladenbrot geordert, von denen sie erst zaghaft und dann zunehmend aufgeschlossener nippten und sie nach und nach leerten. Alle anderen waren mit den von ihnen bestellten Gerichten zufrieden, unterhielten sich und allmählich löste sich die angespannte Stimmung.

Das Festhalten an eigentlich überwunden geglaubtem Verhalten durch die Schüler, die wegen ihrer Schulvermeidung und Angststörungen die Klasse E+ besuchten, zeigte, dass die Probleme nicht behoben, sondern lediglich in einen anderen Kontext verschoben waren. Die Schüler, die bisher nicht in die Schule kamen und zu Hause/im Bett blieben, wenn sie Schwierigkeiten befürchteten und dann auftrumpften: „Sie haben mir gar nichts zu sagen. Sie sind nicht meine Mutter.“, trauten sich nun in einem fremden Stadtteil nicht in ein Restaurant und wollten lieber in ihrer gewohnten Umgebung, dem Klassenraum, bleiben bzw. zum Essen dorthin zurückkehren.

Diesem Wunsch nach absoluter äußerer Sicherheit und dem Verharren in alten Mustern konnte in dieser Form natürlich nicht entsprochen werden. Eigentlich hatten wir mit einem Konflikt in dieser Form auch nicht gerechnet, sondern eine interessiertere offenere Einstellung und Genussfähigkeit erwartet. Das Beispiel macht somit auch pädagogisch-diagnostische Fehleinschätzungen alltäglicher, scheinbar selbstverständlicher Situationen deutlich, die man erkennen und einkalkulieren muss, um ihnen ermutigende korrigierende positive Erfahrungen entgegenzusetzen.

Denn den Umgang „mit verschiedenen Situationen, die verschiedene Anforderungen an uns stellen, kann man lernen. Man kann ihn lehren, indem man Menschen mal in diese, mal in jene Situation bringt“ (Dörner 2011, 309) und „eine Art Training im Umgang mit Unsicherheit“ und eine „Einübung in Unabwägbarkeiten“(Bilstein 2001, 285) vornimmt.

Angst wird nach dem Biologen Dong-Seon Chang (2016) geringer, je mehr Erfahrungen wir mit dem Fremden und Unbekannten machen. Allerdings werden die gleichen Reize je nach Kontext und den Erfahrungen eines Menschen unterschiedlich wahrgenommen. Wahrnehmung aber ist ein aktiver Prozess, der durch Reflexion beeinflussbar ist. Als beste Methode zur Angstregulierung stellt sich heraus, eigene positive Erfahrungen zu machen.

Misstrauen und Angst dem Unbekannten gegenüber waren evolutionär sinnvoll und sicherten das Überleben, mit der Folge, dass wir uns Negatives wesentlich stärker merken als Positives. So braucht es z.B. fünf Komplimente, um einen einzigen abfälligen Kommentar aufzuheben. Im Schulalltag lässt sich diese Ungleichgewichtung permanent feststellen. Bei dem Spiel `Stadt-Land-Fluss`, das wir durch die Kategorien Beleidigung und Kompliment erweitert hatten, fiel beispielsweise auf, dass negative Begriffe viel bekannter und gebräuchlicher sind als positive.

Zudem scheint Freundlichkeit innerhalb einer Hierarchie den oben Angesiedelten zuzustehen, weil sie latente Wertungen von anderen vornimmt. Das Recht Wertschätzungen auszusprechen scheint rangabhängig zu sein und wird nicht von jedem akzeptiert. Außer-

dem werden lobende und aufmunternde Kommentare und Komplimente teilweise als provokante Aktionen oder Anmaßung missverstanden, weil sie der zugrundeliegenden negativen Erwartungshaltung nicht entsprechen und sich ihr spontaner Gebrauch als erklärungsbedürftig erweist.

Um negative Selbstüberzeugungen durch positive Erfahrungen aufzuheben, sollte es bei der Vermittlung korrigierender Erfahrungen im pädagogischen Miteinander nicht nur um die Herausforderung gehen, sich auf neue, sich ständig verändernde Situationen und Konstellationen einzustellen und damit flexibel umgehen zu können, sondern auch um direkte und unmittelbare positive Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und des Erfolgs. Vor allem aber zielt die Erfahrung eines gelingenden Umgangs auf Soziabilität, Sicherheit, innerpsychische Autonomie und eine stabile Vorstellung von sich und den anderen.

„Sicherheit erleben Kinder und Jugendliche durch nachvollziehbare, bewusst gesetzte und konsequent eingehaltene Grenzen,> <die einerseits Begrenzungen und andererseits Berührungspunkte darstellen. In die Gestaltung der schulischen Strukturen und Grenzsetzungen müssten Kinder und Jugendliche möglichst weitgehend einbezogen werden, um das notwendigerweise Dialogische des Erziehungsgeschehens zu berücksichtigen und ein Entwicklungsfeld für Autonomie zu eröffnen.“ (Müller /Stein 2015, 225)

Die angestrebte innerpsychische Autonomie „steht nicht nur für die Entwicklung von Authentizität, Aktivität, eigenem Willen, eigener Motivation und Kompetenz, sondern auch für die Akzeptanz des Anderen, für kooperative Bezogenheit, für Gemeinschaftlichkeit und für Verantwortlichkeit“ (Speck 1997, 148)

In diesem Zusammenhang stellt die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und/oder betreuenden Professionellen oft eine besondere Herausforderung dar und erfordert umfangreiche Netzwerkarbeit. Denn viele Menschen im Kontext von Jugendlichen mit schweren psychischen Auffälligkeiten leben ebenfalls unter erschwerten Lebensbedingungen, öffnen sich neuen Umständen nur schwer und verharren oft in ihrer schwierigen aber vertrauten Situation. Deshalb werden Veränderungen nicht ausschließlich begrüßt und stellen oft auch für die erwachsenen Bezugspersonen eine Phase der Verunsicherung dar, die lieber vermieden wird. Wie das Beispiel einer überbehütenden alleinerziehenden Mutter zeigt:

Autonomiebestrebungen

J. ist 15 Jahre alt und sehr dick. Sobald er sich nur ein bisschen bewegt, läuft ihm der Schweiß in Strömen von der Stirn und die Rückseite seines T-Shirts zeigt große dunkle Nässeflecken.

Seine T-Shirts haben die Größe XXXL, sind aber trotzdem an Hüften und Bauch genau wie die farblich passenden Jogginghosen zu eng und stets in Pastelltönen gehalten. Über den Schaft der hohen halb geöffnet gebliebenen Turnschuhe quellen die dicken Unterschenkel hervor. Die Schuhe haben einen Klettverschluss, da er nie gelernt hat, eine Schleife zu binden. Sie sind von seinem unsicheren schweren Watschelgang schräg abgelaufen. Seine Gesamterscheinung ist die eines Riesenbabys.

Meistens schreibt ihm seine Mutter in sein Mitteilungsheft, dass er am Sport- und Schwimmunterricht nicht teilnehmen soll, weil er Husten, Schnupfen, Fersensporn etc. hat. Davon weiß J. allerdings gar nichts. Er macht alles mit, was die anderen Jungen machen und kämpft, und rennt und schwitzt.

Als feststeht, dass sich sein Verhalten und seine Leistungen so verbessert haben, dass er zum Schuljahresende in die Stammschule wechseln wird, um seinen Hauptschulabschluss zu machen, bringt er Frühstücksboxen mit Obst- und Gemüsespalten mit und nimmt rapide ab.

Vignette 12

Die Schüler und ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten agieren bei ihren Angstbewältigungsversuchen oft mit Misstrauens-, Verleugnungs- und Spaltungstendenzen, was den individuellen und institutionellen Umgang mit ihnen zusätzlich erschwert und den Dialog wiederum zum Entgleisen oder Erliegen bringen kann.

Störmer weist zu den Ursachen und Auswirkungen dieser Angst auf,

„dass die Möglichkeit des Sich-in-Beziehung-setzen-Könnens dort verloren geht, wo der Dialog mit anderen Menschen entgleist, bzw. gar nicht erst zustande kommt. [...] Aus dieser Entgleisung resultiert Angst, und mit dieser Angst einhergehend entstehen kompensatorische Handlungen zur Reduzierung eben dieser Angst. Dadurch bedingt wird ein Sich-in-Beziehung-setzen-Können erschwert bzw. gänzlich unterbunden. Als wesentliches Moment der sich in einem Dialog strukturierenden Bindung zu anderen Menschen wird die Angstfreiheit gesehen und folglich wird dem Dialog hinsichtlich der Entwicklung des Menschen eine große Bedeutung zugewiesen. In der Umkehrung jedoch kommt es dort für einen Menschen

zu erheblichen psychosomatischen und psychischen Entwicklungsstörungen, wo der Dialog sowohl quantitativ als auch qualitativ unzureichend abgesichert werden kann – also quasi entgleist.“ (Störmer 2014, 383)

Gerade Kinder und Jugendliche, die „in ihrem Denken und Fühlen sich selbst und anderen gegenüber“ (Zimmermann 2016, 50) schwer beeinträchtigt sind, benötigen zur Entwicklung von innerer Autonomie und zur Stabilisierung ihres Selbst verlässliche und intensive Dialoge und Auseinandersetzungen mit den pädagogischen Beziehungspersonen.

Eine fördernde Umgebung, die Kombinationen aus Beziehung, Bewegung, Gestaltung und gemeinsamen Spiel enthält, dient der optimalen „Vermittlungen des Selbst“ (Sesink 2002) und ist Erfahrungsfeld für kooperative Bezogenheit und Akzeptanz des Anderen. Nach Hamsen (2003) weist Hölter mit der Bezeichnung „Bewegung als soziales Phänomen“ auf die soziale Facette einer bewegungsorientierten Förderung hin, die sich praktisch und pädagogisch an der „Lebens- und Bewegungswelt“ (ebd., 88) und den aktuellen Bedürfnissen des Einzelnen und der Gruppe orientiert. Damit entsteht die Möglichkeit, eine situative flexible Anpassung umzusetzen, die allen Beteiligten wohlmöglich zusätzlich noch Freude, Erfolge und Entwicklungsschritte bereitet.

Gleichzeitig können mit pädagogischer Unterstützung innerhalb eines Halterahmens Handlungsmöglichkeiten für schwierige Situationen und eine Art `Depot` von alternativen Verhaltensmöglichkeiten und Variationen für den Alltag angelegt und spielerisch ausprobiert werden, auf die eventuell nach Bedarf zurückgegriffen werden kann. Dabei geht es aber nicht nur darum, „ein möglichst großes Repertoire an Bewältigungsstrategien zu erwerben, sondern vor allem darum, dass diese Strategien situationsangemessen ausgewählt werden können.“ (Mackowiak 2016, 122) Dazu gehört auch, Dinge und Zustände wie z.B. Langeweile einmal aushalten zu können, obwohl man nicht weiß, wozu sie führen. Situationen, um Unsicherheit und Langeweile zuzulassen und um zu lernen, damit umzugehen, sind bei vielen Schülern schnell herbeigeführt und zu beobachten.

So fällt es bildschirmfixierten Kindern und Jugendlichen mit Bewegungsmangel, eingeschränktem Erlebnissradius und sozialer Isolation (vgl. Zimpel 2013) schwer, Zeitspannen ohne Handy-, Playstation-, Computerdisplays und andere Bildschirme zu überstehen. Wenn sie sich alleine oder gemeinsam mit anderen Schülern in einer Halle voller Möglichkeiten und Material mit anschließender Turnhalle und umgebendem grünem Außengelände beschäftigen sollen, bekommen sie, so ein Originalausspruch eines Schülers „Kopfschmerzen vor Langeweile“. Denn wer

„all dies nicht lernen kann, weil er von den ‚Teletubbies‘, den ‚Teenage Mutant Hero Turtles‘ und den ‚Extreme Dinosaurus‘ aufgezogen wird, entwickelt sich zum „Kind-Erwachsenen“: Zu einem Menschen, dessen intellektuelle und emotionale Fähigkeiten sich nicht im Laufe seiner Geschichte entfaltet haben“. (Gaschke 2000)

Auch Daniel Pennac schreibt in seinem Buch „Schulkummer“, einer Verbindung aus autobiografischen Kindheitserinnerungen und Erfahrungen aus seinem Lehrerdasein, dass er, als der Schüler und entmutigter Versager, der er einst war, diese heutige Epoche großartig finden würde,

„die ihren schlechten Schülern zwar keine Zukunft, dafür aber reichhaltig Geräte bietet, mit deren Hilfe sie die Gegenwart außer Kraft setzen können! Er wäre die ideale Beute einer Gesellschaft, die eine Großleistung vollbringt: fettleibige Heranwachsende zu produzieren, indem sie sie entkörpern.“ (Pennac 2013, 269)

Die Gewöhnung an den Konsum von vorgefertigten Programmen ist oft so stark ausgeprägt, dass Lehrer nach kurzer Zeit von ihren Schülern dazu aufgefordert werden, ihnen endlich Arbeitsblätter auszuhändigen, deren Bearbeitung sie dann allerdings verweigern. Werden solche Zustände von den Professionellen ausgehalten und wird nicht ständig ‚Programm geliefert‘, kann es bei den Schülern zu Äußerungsformen kommen, die ihre eigentlichen Bedürfnisse nach nicht gemachten Kindheitserfahrungen offenbaren:

Buden bauen

Über Jahre fiel auf, dass Schüler im Alter von 12 bis 17 Jahren, die neu in der Gruppierung waren, nach einer Eingewöhnungszeit zu irgendeinem Zeitpunkt anfangen, eine Bude zu bauen.

Je nachdem, ob sie im Klassenraum oder in der Turnhalle bauten, nahmen sie dafür Tische und Stühle oder Stufenbarren und Tischtennisplatten, schoben sie zusammen und deckten sie mit Decken und Tüchern oder mit Matten ab, installierten eine Tür, konstruierten eine Wehranlage zum Beschießen von Feinden und fanden Mitspieler.

Der Innenraum wurde gemütlich ausstaffiert und etwas zu essen und zu trinken mit hineingenommen. (Kerzenlicht wurde gewünscht, aber nicht erlaubt)

Nicht jeder Mitschüler durfte sich der Anlage nähern. Lehrer hingegen wurden eingeladen und gebeten Gastgeschenke mitzubringen. Die Beschäftigung mit Um- und Ausbau der Behausung dauerte unterschiedlich lange, von drei Stunden bis zu mehreren aufeinander folgenden Tagen.

Bei allen Schülern kam der Bau einer Bude nur ein einziges Mal vor und wurde nicht wiederholt.

Vignette 13

Volmer weist in seiner Dissertation auf einen Beitrag von Hammer (1995) hin, der feststellt, dass entwicklungsgestörte Kinder im freien Spiel auf Bewegungs- und Spielformen zurückgreifen,

„die eigentlich ihre entwicklungsfördernde Kraft schon in früheren Entwicklungsstufen hätten entfalten müssen, und dass sie nun versuchen, „die ungelösten Krisen ihrer Vergangenheit zu bewältigen, um sich damit neue Entwicklungschancen für die Zukunft zu eröffnen“ (132).“ (Volmer 2011, 85)

Solche nachträglichen Reifungsprozesse, in denen Entwicklungsphasen nachgeholt werden, die nicht erfolgreich durchlaufen werden konnten, weil sie früh unterbrochen und gestört wurden, kommen nicht von ungefähr. Es bedarf bestimmter Umgebungsmomente, durch die sie in Gang gesetzt bzw. initiiert werden können.

Zum einen braucht es für selbsttätige Handlungen dieser Art eine räumlich verstandene „fördernde Umwelt“ und verschiedene Anreize, die aus der Architektur, den Differenzierungsmöglichkeiten, den vielseitigen, variablen Nutzungsmöglichkeiten der Ausstattung und

den Möglichkeiten, flexibel unterschiedliche Lernbereiche, Kommunikations- und Bewegungszonen, Rückzugsorte und Atmosphären schaffen zu können, stammen.

Zum anderen wird der Spielraum des Menschen nach Scheuerle von der Erfahrung des Nichts eröffnet. „Schöpferische Leistungen können sich immer nur entfalten, wo Freiräume entstehen, in denen anderes *nicht* mehr ist.“ (Scheuerle 2016, 65)

Damit besteht die Notwendigkeit eines Zeitraums der Leere, der Lücke, der Muße. Also einer Situation, die von vielen Schülern massiv verhindert wird, weil sie durch „eine Vielzahl an Eigenleistungen, zu denen uns die Umwelt einlädt“ (ebd.) nicht zur Ruhe kommen.

Die Erfahrung eines umgänglichen gelingenden Miteinanders innerhalb einer fördernden Umwelt geht aber nicht nur mit Begriffen wie Wohlgefühl, Entspannung und Erholung einher, sondern hat auch mit der Koexistenz von Widersprüchen und Ambivalenzen zu tun, mit Spannungen, Missstimmungen und Konflikten. Damit eröffnet sich die Möglichkeit eine wesentliche Grundlage der Identitätsbildung und des menschlichen Zusammenlebens kennenzulernen: Die Ambiguitätstoleranz²⁸.

Ich bevorzuge dazu als „Inszenierung und Rahmung von für die Lernenden **selbst** relevanten Entdeckungskontexten“ (Klepacki, Zirfas 2009, 118) die Herstellung einer Umwelt mit einer Werkstatt- oder Atelieratmosphäre, in der ganz viel nebeneinander und nebenbei passieren und entstehen kann. Jeder macht seine Sache und bekommt aber gleichzeitig mit, was die anderen tun.

„Als besonders hilfreich können hier kognitives Verstehen der eigenen Situation in einer Atmosphäre des Wohlbefindens sowie die Beziehung zu anderen in der Gruppe und das Erlernen von neuen Verhaltensstrategien angesehen werden.“ (Hölter 2013, 30)

Das bietet die Möglichkeit der Veränderung durch wechselseitige Impulsgebung und die Integration passender Bestandteile in die eigene Ausdrucksform. Es impliziert aber gleichzeitig auch schwierige Situationen der Abgrenzung mit latenten Widersprüchen, die für die Schüler eine Herausforderung bedeuten: Bei sich selbst bleiben, etwas fokussieren, reagieren, offen sein und zugleich ausblenden und zurückstellen, was stört oder unwesentlich ist.

²⁸ Unter Ambiguitätstoleranz versteht man in der Theorie der Identitätsbildung von Krappmann (2000) die Fähigkeit, Widersprüche zwischen den Erwartungen anderer und den eigenen Bedürfnissen auszuhalten und nicht alle mehrdeutigen oder unklaren Situationen als bedrohlich bzw. angstauslösend zu empfinden.

Denn Veränderung kann entstehen, wenn Fremdes, Andersartiges, etwas, womit man nicht gerechnet hat, erfahren werden und wenn es bestehen bleiben kann, ohne dass es abgewehrt und bekämpft werden muss.

Diesen Globalzusammenhang hat Winnicott mit einem Satz zusammengefasst, der sinngemäß beinhaltet, dass man Dinge liegen lassen muss, damit die Kinder die Gelegenheit haben, sie selbst zu finden. Das individuelle `Selberfinden´ ist ein wesentlicher und lebendiger Vorgang, denn es hat die Intensivität eines jeweils eigenen Zugangs, der berühren und bei dem ein kreativer Funke auf Mitschüler überspringen kann.

Es ist nicht einfach gegen die hohe Abwehr- und Vermeidungshaltung der Schüler anzukommen und trotzdem fördernde Atmosphären herzustellen. Wenn es aber gelingt und angenommen wird, gestaltet es sich zum Selbstläufer und alles wird leichter und freundlicher.

„Nach Böhme (1992) sind Atmosphären die Bezogenheit von Umgebungsqualitäten und menschlichen Befinden aufeinander. Dazu muss der Mensch „wesentlich als Leib gedacht werden, d.h. so, dass er in seiner Selbstgegebenheit, seinem Sich-Spüren, ursprünglich räumlich ist: sich leiblich zu spüren heißt zugleich spüren, wie ich mich in einer Umgebung befinde, wie mir hier zumute ist“ (Böhme, Kunstforum, 1992).“ (Zapke, 1995, 23)

„Heiko Herwald thematisiert eine zusätzliche soziale Komponente der Atmosphäre, die dort entsteht, wenn eine Sache zum gemeinsamen Handeln zwingt.

„In solchen Formen sozialer Kooperation entstand oftmals eine atmosphärische Qualität, die ich als **soziale Sinnlichkeit** bezeichnen möchte. Sie entstand jeweils in Situationen, die sowohl durch hohe Konzentration der körperlichen und geistigen Kräfte als auch durch lustvolles Handeln...“ (Herwald, 1990, 111) gekennzeichnet war. (ebd., 39)

Zum anderen braucht es für die Nachholung von „Primärerfahrungen in symbolischer Form“ (Onions/Browner 2016, 206) ein „pädagogisches Milieu“, damit sich Jugendliche dieser Altersgruppierung (12-17 Jahre) überhaupt trauen, sich in dieser Entwicklungsphase mit Mitschülern auf ein solches `Niveau´ zurück zu begeben. Sich Trauen geht mit Vertrauen, Sicherheit und der Gewissheit einher, dass man tun, handeln, etwas bewirken und leisten kann. Dafür bietet sich der „situationsorientierte Ansatz“ (Krenz 2000) an, der zwar aus der pädagogischen Früherziehung und Kindergartenpädagogik kommt, aber die Möglichkeit

beinhaltet, unmittelbar auf akute Anlässe, Anliegen, Interessen und Bedürfnisse von Einzelnen und der jeweiligen Lerngruppe einzugehen und hoch flexibel das zum Unterrichtsgegenstand zu machen, was gerade ansteht.

Hinzu kommt, dass die Zugänge die Möglichkeit bieten, Schüler aus ihren gewohnten Vorgehens- und Verhaltensweisen heraus zu befördern und ihnen die Vergleichsmöglichkeiten mit bekannten Situationen zu entziehen. Diese Verfremdung geschieht mit der Absicht, dass sie sich zusammen mit anderen, unbewusst und angstfrei auf 'unbekanntem Terrain' bewegen und sich Nachmentalierungs- und Veränderungsprozessen aussetzen, ohne es zu merken.

„Denn in liminalen, sprunghaften, friktionalen und fragmentarischen Situationen werden „andere“ Anfänge und Anschlüsse der Wahrnehmung, Interpretationen und Handlungsmuster erforderlich. Die Individuen werden „gezwungen“, sich selbst und die Welt anders zu verstehen und neue Darstellungs- und Handlungsformen zu entwickeln.“ (Klepacki & Zirfas 2009, 117)

Angeht der Vielschichtigkeit und der Pluralität der unterschiedlich komplexen Schwierigkeiten wird sich mit den folgenden *Aspekten des Gelingens* an dem orientiert, was funktionieren könnte bzw. schon einmal erfolgreich war. Gleichzeitig wird versucht, durch Akzentuierung, Verdichtung und Konzentration der einzelnen Aspekte eine Optimierung zu erreichen:

Aspekt	Kurzinformation und Bedeutungsfragmente
Ermöglichung	s. dazu Kapitel 2.1: Die Möglichkeit anders zu sein, zur Ruhe zu kommen, zu verhandeln, nachzureifen usw.
Entschlüsselung	Diagnostische Aspekte mit der Fragestellung: Was ist? Was fehlt? Warum? (Ertl 2007; Schrapper 2004) Dazu mahnt Freud im Vorwort zu Aichhorns "Verwahrloste Jugend" (1925) „die Erziehungsarbeit nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung zu verwechseln und sie nicht durch die Psychoanalyse ersetzen zu wollen.“

Erfolgs- erlebnisse	<p>Erweiterungserfahrungen machen, da Lernen selbstverstärkend wirkt.</p> <p>Erfolgs-erlebnisse ermöglichen, Veränderungen wirklich zu spüren und sie nicht nur zu durchdenken und zu besprechen.</p>
Einflussnahme	<p>Soweit möglich und vor Ort prägnant (vgl. Baierl 2014)</p> <p>Elternarbeit, Netzwerkarbeit</p> <p>„sich kümmern“ (vgl. Winnicott)</p>
Ermu- tigung	<p>Bestärkungskultur ⇔ Bewertungskultur</p> <p>Potentiale betonen, Dinge, die gut geklappt haben hervorheben</p> <p>Mit Situationen umgehen können, evt. auch Trost, Behinderungsverarbeitung, Trauerbegleitung (z.B.: „Wann geht denn dieser Scheißautismus endlich weg?“)</p> <p>etwas Besonderes, Außergewöhnliches machen: Schulbuch, Brettspiel entwickeln und auf Messe vorstellen</p>
Entlastung, Entzerrung, Entspannung	<p>Ballast abwerfen, sich erst einmal um wesentliche Dinge, wie z.B. Alltagsstrukturierung kümmern</p>
Ertragen	<p>Eine solche Haltung bedeutet einzusehen, dass es schnelle Konfliktlösungen oft nicht geben kann. Aushalten sollte aber nicht das Bemühen und Ringen um einen verstehenden Zugang verhindern, sondern hat eher mit der Vorbildfunktion des Lehrers im Sinne von Speck und mit dem Bestehen von „Verlässlichkeitstests“ (vgl. Kinne 2013, Baumann 2015 u.a.) zu tun.</p>

<p>Entwicklungsbegleitung</p>	<p>s. dazu Kapitel 2.2: <i>Pädagogische Handlungsspielräume</i></p> <p>In dieser Arbeit wird hauptsächlich der Begriff der Entwicklungsbegleitung verwendet und der Ansatz der Entwicklungsbegleitung vertreten, der im Dialog stattfindet und eher Angebote macht und eine Auswahl bietet, als dass der Lehrer sich für geplante Unterrichtseinheiten und eine bestimmte Förderung entscheidet und sie mit den Schülern durchführt.</p> <p>Erziehung geht nicht, da es ein Eigenprozess in Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit der Schüler (vgl. Hammer) ist.</p> <p>Autonomie, Verselbständigung</p> <p>Punktesystem (s. Kap. 3.1)</p>
<p>Eigenverantwortung</p>	<p>„Die Therapie leistet der Patient; der Therapeut sorgt nur für das Klima, für das Wetter.“ (Erickson in Zeig 1986, 180) d.h. <i>Diagnostische Offenheit</i> und den Blick für das, was der Jugendliche an Anregungen braucht und was Relevanz hat, um ihn dabei zu unterstützen, seine eigene Entwicklungsarbeit zu leisten - keine Behandlung, kein Programm im Sinne von „mach mal“ oder „lass mal bleiben“.</p>

Tabelle 3: E+ Aspekte des Gelingens

Die hier skizzierten *Aspekte des Gelingens* können mit dazu beitragen, dass gemeinsames Lernen funktioniert. Als primäre pädagogische Aufgabe bezeichnet Zimmermann aber die „professionell reflektierte Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen“ als konzeptionelle Grundlage der Diagnostik sowie der pädagogischen Arbeit selbst:

„Die Beziehungsreflektion durch die Fachkraft dient somit dem Verständnis der (beeinträchtigten) Entwicklung, durch die Gestaltung der Beziehung werden korrigierende Erfahrungen ermöglicht.“ (Zimmermann, 2016, 52)

Im Hinblick auf jugendliche Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten und deren erhöhte Schwierigkeiten in Gruppenkonstellationen mit Gleichaltrigen kann die hier angestrebte Pädagogik als „Ermöglichung von *korrigierenden Beziehungserfahrungen*“ (ebd.) und das Lernen als Verhaltensänderung angesehen werden. Wie gemeinsame kommunikative Auseinandersetzungsprozesse und korrigierende Beziehungserfahrungen spielend in Bewegung gesetzt und mögliche Auswirkungen evaluiert werden können, kommt in den praktischen Interventionen und der Spurenmessung in den folgenden Kapiteln in Teil III zur Anwendung und Darstellung.

Teil III: Praktische Interventionen und Evaluation des Konzepts

3 Durchführung einer Explorationsstudie

Bei den praktischen Interventionen, die in dieser Arbeit vorgestellt werden sollen, handelt es sich um einen komplexen Langzeitprozess mit starker Kontextabhängigkeit und teilweise ritualisierten Abläufen, die wiederum abwechseln mit Phasen der „offenen Planung“ des situationsorientierten Ansatzes und einem hohen Aufkommen von unerwarteten Einzelereignissen. Die unterschiedlichen und teilweise parallel verlaufenden interaktiven Interventionen erfordern flexible Zeiträume und Ermittlungen von Variablen zur steten neuen, situativen und individuellen Anpassung von *Mehrpersonensituationen* (Rauh 2010). Für das Forschungsvorhaben ergeben sich daraus grundsätzliche Handlungs- und Prozessprioritäten, die erfassen sollen, wie sich intendiertes soziales Lernen und Verhaltensänderungen abbilden.

Einerseits scheint es nicht sinnvoll, das gesamte Spektrum der Möglichkeiten in den Blick zu nehmen. Andererseits wird die Durchführung und Evaluation von erahnten, aber nicht vorhersehbaren und kontrollierbaren Vorgängen, nicht einfacher, wenn nur ein begrenzter Prozentschnitt oder ein Modul anberaumt ist.

Wie bei Videoaufnahmen zeichnet sich während des Durchführungszeitraums wohlmöglich gar nicht das ab, was dann ein halbes Jahr später deutlich als wesentlich veränderte Verhaltensweise zu beobachten sein könnte. Ertle begründet die mögliche zeitliche Verzögerung folgendermaßen:

„Man braucht sich kein X für ein U vorzumachen. Meist bedarf der Prozess der Forschung längerfristiger Konstanz daran zu arbeiten. Eine mögliche Begründung sehe ich einerseits in der schwierigen Lebenssituation einzelner Kinder, andererseits genauso in der ernsthaften Zuwendung an ihre Leistungsbereitschaft. Sie ist bis dato noch nie angesprochen worden.“
(Ertle 2009, 17)

In diesem Teil geht es zunächst um *Ausgangslage und Rahmenbedingungen* für die praktischen Interventionen und die Rolle und den Stellenwert von Bewegung und Spiel im be-

sonderen Klassenkonzept der Klasse E+. In einem weiteren Schritt folgen Erläuterungen zu dem Vorhaben, mit bewegungsorientierten Spielen positive Gruppenerfahrungen zu initiieren und zum gemeinsamen auf einander bezogenen Handeln zu aktivieren.

Als exemplarisch für die praktische Durchführung des bewegungsorientierten Spielkonzepts werden entlang des Beispiels des Strategiespiels „Informationsfluss“ Aspekte für eine Verdichtung von Lernsituationen in der Gruppe beschrieben. Das Spiel soll die Schüler zum gemeinsamen Handeln `zwingen`, weil sie bei den gestaffelten unterschiedlichen Aufgabstellungen nonverbal und verbal kommunizieren, sich austauschen und sich auf einen Lösungsweg einigen müssen, um das Ziel zu erreichen, mit dem Risiko, dass sich Schüler entziehen und das Spiel boykottieren.

Gleichzeitig werden Komponenten zur Gestaltung der Umweltbedingungen vorgestellt, die die Motivation stärken und die Akzeptanz der Spielangebote verbessern sollen. Anhand von konkreten Handlungs- und Prozessprioritäten des bewegungsorientierten Spielkonzepts wird verdeutlicht, wie der Kommunikationsaspekt und gemeinschaftliches Handeln im Dialog im Schulalltag als durchgängiges Prinzip implementiert wird und wie damit gearbeitet werden kann.

Die anschließende “Spurenmessung“ beinhaltet die Auswertung von Prozessen und Ergebnissen und überprüft, inwieweit die mit dieser Arbeit versuchte Problemlösung angemessen und praxistauglich war.

Die Arbeit schließt mit der Zusammenfassung und einem persönlichen Plädoyer für entwicklungsbegleitendes Forschen `im Feld`, für bewegungsorientiertes individualisiertes Lernen in Schulen und für die Schaffung vielfältiger gemeinsamer Spielräume.

3.1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Die Klasse E+ ist eine ausgelagerte altersgemischte Klasse der Nelli Neumann- Schule, einer städtischen Förderschule der Sekundarstufe I für emotionale und soziale Entwicklung in Essen.

E+ wurde 2001 gegründet und war für 14 Jahre in der ehemaligen Schlosserei von Heimstatt Engelbert, einer Einrichtung für seelisch behinderte Menschen in Essen-Frillendorf, angesiedelt.

Im Oktober 2015 erfolgte der Umzug in ein leer stehendes Schulgebäude nach Essen-Altendorf, in dem mehrere Räume, eine große aulaähnliche Halle und eine Küche zur Selbstversorgung zur Verfügung stehen. Angrenzend an ein großes Außengelände aus drei ineinander übergehenden Schulhöfen befinden sich die Turnhalle und dahinter der neu angelegte Niederfeldsee und die Fahrradtrasse durch eine Parkanlage bis zum ca. 2,5 km entfernten neuen Krupp- und Unigelände.

Die räumlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen bieten eine besondere Form der Entwicklungsbegleitung an einem "sicheren Ort". Beides sind Angebote, die insbesondere Schülern mit psychischen Auffälligkeiten und einem erhöhten Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung ermöglichen können, ihre systematisch negativen Entwicklungsverläufe zu durchbrechen und neue Entwicklungsperspektiven aufzubauen.

Diese Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die pädagogische Systeme zu überfordern drohen, stellt auch eine Entlastung für diese Systeme dar.

Die Gruppenzusammensetzung der Klasse E+ ist durch unterschiedliche Störungsbilder sehr heterogen und unterliegt außerdem einer permanenten Fluktuation, was im Laufe des Schuljahres immer wieder zu neuen Konstellationen führt. Eine weitere Heterogenität ergibt sich aus dem Altersunterschied der Schüler, die zwischen 11 bis 17 Jahre alt sind. Auch die aus diversen Testverfahren hervorgegangenen IQ-Werte und die Einschätzung ihrer schulischen Leistungsfähigkeiten liegen zwischen der Grenze eines Förderbedarfs der geistigen Entwicklung bis zur Hochbegabung.

Das Lehrerteam setzt sich aus zwei Sonderpädagoginnen und einem Sonderpädagogen zusammen und wird durch einen Diplomsporthelehrer ergänzt, der den Schwimmunterricht leitet. Dies ermöglicht mehr Flexibilität bei Vertretungssituationen und erweitert die möglichen Wochenstunden und Differenzierungsangebote. Hinzu kommt eine wechselnde An-

zahl an Integrationshelfern, die sich nach den jeweiligen Beantragungsmodalitäten einzelner Kinder und Jugendlicher richtet.

Zielgruppe:

- Schulvermeidende Kinder und Jugendliche im Alter von 11-17 Jahren, die durch ihr Anderssein, ihr Verhalten und einen in der Regel misslungenen schulischen Werdegang in den Bezügen der Stamm- oder Regelschule besonders Gefahr laufen, immer wieder Opfer zu werden und deshalb über längere Zeit (teilweise über zwei Jahre) nicht mehr die Schule besucht haben.
- Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten und Entwicklungsstörungen z.B. Persönlichkeitsstörungen, Autismus, ADHS, Depressionen, Traumatisierungen, Angststörungen u.a., die massive Probleme in der Kontaktaufnahme und in Grupsituationen mit Gleichaltrigen haben.
- Kinder und Jugendliche mit gescheiterter bzw. abgebrochener Schullaufbahn, gehäuften Beziehungsabbrüchen und einer hohen Diskontinuität in allen Lebensbereichen und/oder keiner passenden Anschlussmöglichkeit nach Klinikaufenthalten.

Darüber hinaus versteht sich die Klasse E+ als Übergangssituation, um Schülern, die in ihren momentanen Schul- und Lebensbezügen nicht zurechtkommen, eine Auszeit zu ermöglichen.

Unter dem Aspekt einer Unterbrechung festgefahrener Situationen können auch Übergänge (z.B. bei anstehender Heim- oder Internatsunterbringung, anstehender Diagnostik, anstehendem Schulwechsel usw.) geschaffen werden. Aufnahmen für solche absehbar kurzen Zeiträume hängen aber in besonderem Maße von der aktuellen Klassenzusammensetzung und dem Klassenklima ab.

Zielrichtung der Klasse E +:

Absolute Priorität haben der Aufbau sozialer Kompetenzen und die Verbesserung der Sozibilität, was zu einer veränderten Inhaltsvermittlung führt und einem Unterricht, der nicht den vollen Fächerkanon abdeckt.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt im projekthaften, individualisierten und spiel- und bewegungsorientierten Lernen. Die individuellen Lern- und Förderziele im Kontext individueller Lebensumstände und Entwicklungsmöglichkeiten sind somit auch Leitlinie der Entwicklungsbegleitung und deren Zielsetzung mit den Langzeitzielen:

- Misslungene Lern-, Lebens- und Selbstwertprozesse des Schülers durchbrechen, verändern oder neu aufbauen.
- Dem Schüler die Möglichkeit geben, eigene Potentiale und Talente zu entdecken, Interessen zu entwickeln und sich selber zu finden.
- Dem Schüler ermöglichen, lebenspraktische Fertigkeiten zu erlangen.
- Den Schüler so stärken, dass er am Unterricht der entsprechenden Jahrgangsklasse der Stammschule teilnehmen will und kann.
- Den Schüler so stärken, dass er nach der Schule in der Lage ist, an Maßnahmen und Ausbildungsgängen teilzunehmen und ihm einen Einstieg ins Arbeitsleben zu ermöglichen.
- In Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen, Jugendamt, Agentur für Arbeit, Therapeuten, medizinischen Diensten u.a. ein Netzwerk und Perspektiven für den weiteren Lern- und Lebensweg schaffen.

Aufnahmekriterien:

Die Schüler sollten in das Profil der Zielgruppe passen.

In der Klasse E+ können ca. 14 Plätze belegt werden. Die Vermittlung in die spezielle ausgelagerte Klasse erfolgt in der Regel über die Schulleitung bei der Anmeldung oder die Anfragen werden an das Lehrerteam gerichtet und mit der Schulleitung beraten. Die Schulleitung entscheidet in Absprache mit den Klassenlehrern über die probeweise Aufnahme.

Die Verweildauer und der Verbleib sind nicht befristet, sondern können unterschiedlich lang sein, da sie sich an der individuellen Bedarfslage und am Entwicklungsverlauf des einzelnen Schülers orientieren. Da nicht richtlinienkonform gearbeitet wird, ist es innerhalb der Rahmenbedingungen der Klasse E+ nicht möglich Schulabschlüsse zu erwerben.

Je nach Entwicklungsverlauf können und sollen die Schüler die Klasse E+ wieder verlassen, um an der Stammschule oder nach Rückschulung an der Regelschule die dort möglichen Abschlüsse zu erlangen.

Je nach Alter und Entwicklungsstand der Schüler können sie aber auch bis zum Ende ihrer Schulzeit in der Klasse verbleiben und werden individuell auf die Zeit danach vorbereitet.

Grundsätzlich gilt für die Verweildauer: *So kurz wie möglich und so lange wie nötig.*

Kurze Verweilzeiten sind aber angesichts der Problemkonstellationen der Jugendlichen mit jahrelangen Misserfolgserlebnissen, einem Mangel an tragenden Gruppenerfahrungen und mit psychischen Auffälligkeiten, oft nicht realisierbar. Ein weiterer zeitaufwändiger Aspekt ist die nachhaltige Sicherung erzielter Erfolge und die Stabilisierung der Emotionsregulierung.

Die Erziehungsberechtigten (und bedingt auch die Schüler) müssen mit den grundsätzlichen Rahmenbedingungen der Klasse E+ einverstanden sein:

- Fokussierung auf emotionale und soziale Entwicklung
- Kein Unterricht nach den Richtlinien, kein voller Fächerkanon, Textzeugnisse, keine Vergabe von Abschlüssen
- Rudimentäre Mitarbeit der Erziehungsberechtigten (Mitteilungsheft, Erreichbarkeit, Telefonate, Elterngespräche)
- Einverständnis mit den Grundregeln der Klasse
- Ausschluss vom Unterricht bei massiven Regelverstößen

Da durch die Alleinlage Möglichkeiten des teilweisen Ausschlusses aus dem Unterricht und die Unterrichtung in einer parallelen Lerngruppe entfallen, kann nach einem zeitweisen Ausschluss aus dem Klassenraum nur ein Ausschluss vom Unterricht für den Tag erfolgen und erteilt werden.

Rahmenvertrag:

- Einverständnis mit den grundsätzlichen Rahmenbedingungen
- Probezeit von mindestens einem Monat (individuelle Absprachen)
- Eventuell Festlegung von Zielen
- Eventuell Festlegung von äußeren Bedingungen (Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, Therapeuten, Integrationshilfen, Klinik u.a.)
- Eventuell Aufbau der Schulfähigkeit durch individuellen Stundenplan mit Kurzbeschulung und Absprachen zur Erweiterung

Es gelten die grundsätzlichen Aufnahmebedingungen der Förderschule:

Der Förderbedarf sollte festgestellt sein, bzw. ein Antrag auf Feststellung eingeleitet sein. In Absprache mit der Schulleitung und der Schulaufsichtsbehörde kann in begründeten Ausnahmefällen der AO-SF Antrag auch zur Aufnahme gestellt werden.

Die Schulakten sowie aktuelle Diagnostikunterlagen der Schüler sollten vorliegen

Das gilt besonders, wenn eine umfassende Diagnostik mit Beschulung in den letzten Schuljahren stattgefunden hat, oder die Schüler direkt aus der Schule für Kranke kommen.

Grenzen der Beschulbarkeit:

Schüler, deren Verhalten sich massiv gegen die Bedingungen des "sicheren Ortes" der Klasse richten, können zum Schutz der Mitschüler und auch der Lehrer nicht im Rahmen der Klasse unterrichtet werden. Das betrifft:

- Fremdgefährdung und Gewalt

Schüler mit Opfererfahrungen oder Schulangst können nur, wenn sie sich sicher fühlen, wieder Vertrauen in den Schulraum gewinnen. Körperliche Übergriffe, Mobbing oder fortwährende Abwertung durch Mitschüler sind nicht tolerierbar.

- Nichtsteuerbarkeit

Schüler müssen in der Lage sein, eindeutige, einfache, elementare Anweisungen der Lehrer umzusetzen. (Stoppsignale, vor die Tür gehen, Aufsuchen eines anderen Raumes oder Arbeitsplatzes)

- Dauerhafte Ablehnung mit massiver Abwehr

Mangelnde Behinderungsverarbeitung bzw. fehlendes Bewusstsein für die eigenen Probleme führt teilweise zu einer massiven Gegenwehr und Miss- oder Verachtung von Mitschülern, Lehrern und Regeln. In manchen Fällen wird diese Ablehnung von Eltern oder anderen Bezugspersonen geteilt und verstärkt, sodass es den Schülern nicht wirklich erlaubt ist, sich einzulassen und sich als Teil der Klasse zu fühlen.

Pädagogischer Ansatz:

- Jeder Schüler hat unabhängig von Verhalten und Werdegang das Recht anders zu sein und als Person ernst genommen und wertgeschätzt zu werden. Es sollte mit seinen Verhaltensweisen zunächst so angenommen und akzeptiert werden, wie er ist. Das Ziel ist nicht die Veränderung der Persönlichkeit, sondern die Veränderung seines Verhaltensrepertoires. Dabei helfen der Abbau von Druck und Möglichkeiten des Rückzugs.
- Jedes Verhalten hat einen verborgenen Sinn und stellt für den Schüler einen Versuch dar, Krisen zu bewältigen und Probleme zu lösen. Deshalb ist eine Achtung und Entschlüsselung solcher Lösungsversuche wichtig und als Teil von sinnvoller Problemlösung nutzbar.
- Der Unterstützungsbedarf des Schülers und der Belastbarkeit des Klassensettings sind bei der Betrachtung und Ausgestaltung der Rahmenbedingungen gleichrangig.
- Für den Schüler soll die Entwicklungsbegleitung so gestaltet sein, dass er sie für sich als passend erleben und annehmen kann. Gleichzeitig sollte das Klassensetting für alle anderen Betroffenen (Lehrer, Integrationskräfte und Mitschüler) auszuhalten sein.
- Grundlegende soziale Kompetenzen und Angstfreiheit sind Voraussetzung für gelingendes Lernen und Schulerfolg. Emotionale und soziale Entwicklung haben absoluten Vorrang vor Lernzielen einzelner Fächer. Denn bei einer positiven Entwicklung

können diese in der Regel weitaus besser nachgeholt werden, als wenn man versuchen würde, sie vor entsprechender Nachreifung zu vermitteln.

- Spielen in der Schule ist kein Zeitvertrieb, sondern ist ein emotional-sozialer Prozess und somit Kern der Arbeit, denn beim Spielen werden grundlegende soziale Kompetenzen benötigt und erworben.
- Alltagskompetenzen sollen möglichst auch in alltagsnahen Situationen gelernt werden und Gruppenkompetenzen möglichst in Gruppensituationen. Daher sind alltägliche Gruppenaktionen, wie Einkaufen, gemeinsames Essen, Busfahren, Schwimmen gehen, das Aufsuchen öffentlicher Orte und Institutionen kein Selbstzweck, sondern Teil des Lern- und Entwicklungsprozesses.
- Die Möglichkeiten vieler Schüler, sich selbst zu beschäftigen oder mit anderen gemeinsam etwas zu unternehmen, sind oft stark eingeschränkt. Daher besteht ein breites Angebot aus Spiel, Sport, Kunst, Musik, Medien, welches immer auch mit Raum, Zeit und Unterstützung durch Erwachsene verknüpft ist.
- Selbständigkeit soll trainiert werden, wie z.B. bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, um mobiler zu werden.
- Eigenverantwortlichkeit, Selbst- und Mitbestimmung entstehen in alltäglichen Lernsituationen und werden zunehmend eingefordert.
- Entwicklungsbegleitung und Unterbrechung der systematisch negativen Entwicklungsverläufe durch Aufzeigen von Handlungsalternativen, um schulischen Anforderungen anders begegnen zu können, als durch fortwährendes Scheitern.

Entwicklungsraum und "sicherer Ort":

Damit die Klasse E+ als "sicherer Ort" erfahren und Entwicklungsschritte ermöglicht werden können, haben folgende Kriterien ihre Bewandnis:

Es handelt sich um einen ausgelagerten eigenen Standort mit nur einer Klasse der Nelli-Neumann-Schule in der Erdgeschoss Etage eines zweistöckigen Flachbaus, einer ehemaligen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, das über einen längeren Zeitraum leer stand. Die Umgebung und das Außengelände sind insofern 'sicher', da es sich bei der Nachbarschule um eine Grundschule handelt, die vorwiegend ihren eigenen Schulhof nutzt. In der Etage darüber befinden sich sogenannte Quereinsteigerklassen (Flüchtlingskinder) im Grundschulalter, mit denen kaum Berührungspunkte bestehen. Von beiden Gruppierungen geht kein Bedrohungsrisiko aus.

Diese Alleinlage führt zu einer Umgebung mit zahlreichen Vorteilen und Möglichkeiten:

- Konfliktvermeidung auf dem Schulweg und dem Schulhof, da keine weiteren Schülergruppierungen anwesend sind.
- Leicht überschaubare Schüler- und Lehrerzahl, was durch weniger Bezugspersonen zu schnelleren und engeren Bindungen beitragen kann. Durch ein festes Lehrerteam mit zwei Lehrerinnen und einem Lehrer, die täglich immer mindestens zu zweit anwesend und zuständig sind, bestehen Möglichkeiten des Wechsels zwischen männlicher und weiblicher Bezugsperson und des Beziehungsaufbaus durch Nähe und Distanz. Zudem haben die Lehrer permanent die Möglichkeit zur Beobachtung und pädagogischen Diagnostik.
- Durch die räumliche Nähe werden Konflikte schnell deutlich und können prompt angegangen und aufgearbeitet werden
- Durch die Weite einer ganzen Etage existieren genügend Räume für Rückzugsmöglichkeiten, zur Differenzierung und zur individuellen Gestaltung und Nutzung der Lernumgebung mit Sofa, Computerecke, flexibler Tisch- und Sitzordnung, Angebot an Spiel- und Sportmaterial, Büchern, Comics, Kunst- und Werkutensilien, Musikinstrumenten.
- Turnhalle, Schulhöfe mit Basketballkorb und Tischtennisplatten und die Aula ähnliche Halle bieten die Möglichkeit für Bewegung, Toben, Spiel, Sport, Aggressionsabbau, Entspannung.
- Die Mittagsverpflegung im schulischen Ganzttag wird eigenständig
- durchgeführt, indem jeweils ein Lehrer aus dem Lehrerteam mit wechselnden Schülergruppierungen Planung und Einkauf tätigt und das Mittagessen für die ganze Gruppe zubereitet sowie mit den Schülern die Nachbereitung übernimmt.
- Einrichtung eines Verstärkersystems mit Tageszielpunkten, das als Währung fungiert. Mit ihren individuell gesammelten Punkten können die Schüler sich etwas 'kaufen', z.B. Befreiung von den Hausaufgaben (5 Punkte), Handyzeiten (3 Punkte) oder einen Tag schulfrei für 40 Punkte. Die Punkteliste ist erweiterbar. Wenn jemandem etwas einfällt, was er gerne für Tageszielpunkte erwirtschaften würde, kann es nach Absprache mit in die Angebotsliste aufgenommen werden. Da die meisten Schüler ihre Punkte schnell ausgegeben haben, sind sie oft 'klamm' und auf der Suche nach gemeinnützigen Tätigkeiten, um sich weitere Punkte zu erarbeiten. Für das Ausräumen der Spülmaschine gibt es z.B. einen Punkt. Auch bei einigen Spielen kann man als Einzelperson Punkte gewinnen oder jeder Schüler aus der Gewinnergruppe erhält einen Punkt.

- Selbstwahrnehmung, Selbst- und Mitbestimmung
- Aktive Suche nach eigener Beschäftigung, eigenen Fähigkeiten und nach eigener Erweiterung der Kreativität

Strukturen des Schulalltags nach drei wesentlichen Kriterien:

1. Feste Tages- und Wochenstruktur, Stundenplan

Zeitraum	Phase	Inhalt/Möglichkeiten
8.00 – 8:30	Frühaufsicht (optional)	S. können in die Aula und sich frei beschäftigen, wenn sie sich an die allgemeinen Regeln halten
8:30 – 9:00	Ankommen (obligatorisch)	Organisatorisches, Abgabe der Mitteilungshefte und der Hausaufgaben S. sind im Klassenraum und können sich frei beschäftigen; z.B. frühstücken, lesen, dösen sich unterhalten (Handy- und Bildschirmfreie Zone!)
9:00– ca.9:30	Einstieg	Besprechen der individuellen Tagesziele Gemeinsames „Warm-up“-Spiel (soziales Lernen)
9:30 – 10:30	Arbeitszeit	Individuelle Förderung meist am gemeinsamen Lerngegenstand in zwei Gruppen je nach Fächern unterteilt in Leistungs- und Basisgruppe
10:30 – 11:00	Individuelle Beschäftigung, Spiel, Pause	S. sind draußen Pausenkisten mit unterschiedlichem Sport und Spielmaterial
11:00 – 11:30	Lektüre	Zwei Lesegruppen mit einer von der Gruppe ausgewählten Lektüre; jeder liest eine Seite
11:30 – 13:00 oder 14:30 oder bis zum Mittagessen	Praktisches Arbeiten	Spiel, Sport, Werken, Musik, Hauswirtschaft, Schwimmen, individuelle und gemeinsame Projekte Mittagessen, Lernzeit, Besprechung der Tagesziele, Vergabe der Mitteilungshefte, Abschluss - je nach individuellen Stundenplan
14:30 – 15:00	Lernzeit	Vertiefungsphase für S. der Leistungsgruppe

Stundenplan der Klasse E+

2.Halbjahr 16/17

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag			
8.30 – 9.00	Organisatorisches, Einstieg, Frühstück					Beginn 9:15		
9.00 – 9.30	Tagesziele, Soziales Lernen (Spiel)							
9.30 – 10.30	Deutsch	Mathe	Englisch	Geschichte	Kunst	NW		
10.30 – 11.00	Spiel, individuelle Beschäftigung / Pause							
11.00 – 11.25	Lektüre und Freiarbeit							
11.30 – 13.00	Sport + Spiel	Sport + Spiel	Hauswirtschaft (Einkaufen, Kochen)	Deutsch SL	HW	Mathe SL	HW	FA / SL
					Mittag			LZ bis 12.45
13.00 – 13.30	Lernzeit			Mittag	Schwimmen			
13.30 – 14.30		Mittag		AG				
14.30 – 15.00		Lernzeit						

Nach dem Schwimmen können die Schüler um 14.45 Uhr an der Gesamtschule Holsterhausen entlassen werden oder mit uns zurück fahren (ca. 15 Uhr).

NW = Naturwissenschaften AG = Musik oder Möbelrestauration (Werken)

HW = Hauswirtschaft

AL = Arbeitslehre FA = Freiarbeit

SL = Soziales Lernen

LZ = Lernzeit für Schüler der Leistungsgruppe

2. Bewegung und Spiel

Diese sind einerseits durchgängig mit festen Terminen im Stundenplan verankert, werden andererseits zur Erweiterung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und zum Aufbau und zur Stabilisierung sozialer Kompetenzen „situationsorientiert“ eingebaut; z. B. wenn das Wetter so gut ist, dass man sich besser draußen aufhält.

3. Pädagogische Freiräume

Dieses Beispiel der *offenen Planung* nach der Wetterlage zeigt bereits an, wie die unter Kapitel 2.1.2 beschriebenen *Professionellen Handlungsspielräume* genutzt werden können. Dadurch, dass keine feste Bindung an Lehrplänen und Abschlüssen der Sekundarstufe I besteht, eröffnen sich Spielräume für eine flexible Handhabung und für Handlungsalternativen zu einem situationsorientierten, individuellen, schülerorientierten Lernangebot und für ein promptes Eingehen auf alle möglichen Situationen.

Die Darstellung der Ausgangslage und der Rahmenbedingen des Klassenkonzepts der Klasse E+ erfolgte, um zu einem besseren Verständnis der Bedingungen, unter denen die Entwicklungsbegleitung von jugendlichen Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten stattfindet, beizutragen. Gleichzeitig wird deutlich, welches Gewicht dem bewegungsorientierten Spiel innerhalb dieses Gefüges zukommt. In diesem Globalzusammenhang stehen die im nächsten Kapitel ausgeführten *Interaktiven Interventionen*, die am Beispiel des 'Strategiespiels' Informationsfluss aufgezeigt werden.

3.2 Interaktive Interventionen

„Das Kind auf dem interaktionalen Weg zu seiner Identität braucht einen Spielraum für eigene Versuche bewußten, überlegten Interagierens mit einem Erzieher, ebenso wie mit seinen Altersgenossen.“

Otto Speck (1984)

Das Ziel interaktiver Interventionen ist es, mit bewegungsorientierten Spielen positive Gruppenprozesse anzuregen und zum gemeinsamen, aufeinander bezogenen Handeln zu aktivieren.

Die Synonyme für interaktiv lauten: wechselwirkend, wechselseitig, korrelierend, verknüpfend, verbindend und beinhalten somit, miteinander in Kontakt zu sein, sich gegenseitig wahrzunehmen und sich im Verhalten und wechselseitigen Handlungen gegenseitig zu beeinflussen und aneinander auszurichten.

Ein Vorgang mit wechselseitigen, aufeinander bezogenen Bewegungsabläufen, wie z.B. ein Basketballspiel, funktioniert mit mehreren Schülern 'an der Grenze der Beschulbarkeit' aber nicht ohne weiteres. Schwierig in der Umsetzung sind vor allem die Begriffe: aktiv, wechselseitig, verknüpfen, verbinden, sich gegenseitig wahrnehmen und aneinander ausrichten. Ein Spielfluss impliziert ein „gemeinsames Ausloten der Interaktionsmöglichkeiten“ (Gieseemann 2010) und die Notwendigkeit des ständigen Bemühens aller Beteiligten, das komplizierte und vielschichtige (Beziehungs-)Gefüge in einem emotionalen Gleichgewicht zu halten und vorangehen zu lassen.

„Dies geschieht durch Verhandlungen, Fehlschläge und Korrekturen, Kursberichtigungen und Unterstützungsmaßnahmen, so dass sich die Regulierungsprozesse innerhalb eines bestimmten Gleichgewichts bewegen oder zu diesem zurückfinden können. Bei diesen Interaktionen übernimmt im „freien Spiel“ die Betreuungsperson, in der Therapie der Therapeut meist den größten Anteil der Regulierungsprozesse.“ (Gieseemann 2010, 66)

Dieses Zitat stammt aus therapeutischen Zusammenhängen und der Säuglingsforschung von Stern und bezieht sich auf 1:1 Situationen. Es lässt sich aber durch Umdeutungen auf

die Arbeit mit Gruppen übertragen, die im Idealfall nur einen Initialimpuls brauchen, und sich ansonsten selbst regulieren und ihr Gleichgewicht dadurch finden, dass im Spiel die Regeln klar sind und individuelle Bedürfnisse und Vorgehensweisen unmittelbar kommuniziert werden.

Die Erfahrung eines selbstregulierten Gleichgewichts innerhalb einer Gruppe ist insbesondere für Schüler wichtig, die darin nicht geübt sind, und deshalb ungeschickt, extrem oder gar nicht agieren.

Auch Rauh (2010) sieht die *Notwendigkeit von Gruppenerfahrungen* und empfiehlt, als Antwort auf die Förderbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung verstärkt gezielte Interaktions- und damit Erfahrungsmöglichkeiten in *Mehrpersonensituationen* anzubieten. Für Gerspach spielt sich jedes

„pädagogische Bemühen [...] als ein interaktives Geschehen zwischen zwei (oder mehreren) Subjekten ab, in denen das unwiederholbar Besondere der einzelnen (Lebens-)Geschichte – sozusagen als Subjekt-Gewordenes – mit einem solchen anderen korrespondiert. Die Plausibilität einer auf diese Interaktion gerichtete Intervention ergibt sich allein aus dem sinnhaften Verstehen des Besonderen. Der Übergang von den persönlichen zu den Sachthemen und deren Rückbezüglichkeit hängt maßgeblich vom Gelingen dieser Interaktion ab.“ (Gerspach 2010, 231)

Das Problem dabei ist weniger das Anbieten gezielter Interaktionen und in der Regel auch nicht die Annahme dieser Angebote. Meist besteht die eigentliche Schwierigkeit in Mehrpersonensituationen darin, die Interaktionen in Gang zu halten.

Auf der Suche nach einem Weg, mit dem der beschriebene Idealfall möglichst oft beschritten und erreicht werden kann und von den Schülern selbst angestrebt wird, spielte eine überraschende Erkenntnis eine Rolle bei der Beobachtung der Schüler bei dem Spiel, „Panzerknacker“ für zwei konkurrierende Gruppen.

Spielerklärung:

- Start ist an den Basisstationen hinter der Linie.
- Beide Gruppen haben je eine Karte mit einem vierstelligen Zahlencode, ein Rollbrett und eine mit Hütchen abgesteckte Bahn. Seitlich von der Mitte der Bahn steht ein Stuhl. Auf der Sitzfläche liegt ein gefaltetes Handtuch.

- Am Ende der Bahn befindet sich jeweils ein Kasten. Auf dem Boden hinter dem Kasten liegen abgedeckte Pappkarten.
- Die Schüler jeder Gruppe stellen sich in einer Reihe auf.
- Nach dem Anpfiff dürfen die jeweils ersten Schüler die erste Streckenetappe mit dem Rollbrett zurücklegen. An dem Stuhl müssen sie absteigen, das Handtuch entfalten und wieder auf die Sitzfläche legen. Dann dürfen sie weiterfahren und können hinter dem Kasten jeweils eine Karte aufdecken. Wenn die Karte in die Zahlenfolge des Zahlencodes der Basisstation passt, darf sie mitgenommen werden, wenn nicht, muss sie abgedeckt wieder abgelegt werden. Die Schüler der Gruppe, die zuerst den Zahlencode geknackt haben, sind die Gewinner.
- Auf dem Rückweg muss am Stuhl wieder angehalten, die Fingerabdrücke weggewischt und das Handtuch gefaltet auf die Sitzfläche gelegt werden.
- Ist ein Schüler bei der Gruppe angekommen, übernimmt der nächste das Rollbrett und fährt los.
- Wichtige Regeln: Es darf sich niemand ohne Rollbrett auf der Fläche bewegen. Alle Schüler müssen abwechselnd beteiligt sein. Niemand darf sich über das Spielfeld hinweg unterhalten oder die aufgedeckten Karten hochhalten und zeigen.

Die Schüler waren nach der Vorstellung des Spiels hoch motiviert und legten nach dem Anpfiff sofort los und fuhren hin und her, wechselten sich ab und mussten nur beim ordnungsgemäßen Falten der Handtücher manchmal ermahnt werden.

Einer rief immer, wenn er wieder bei seiner Gruppe ankam: „Ich hab´ die geknackt!“, achtete aber nicht weiter darauf, ob seine Botschaft auch ankam, denn die Rollbrettübergabe musste zügig vonstattengehen und die andere Gruppe hatte schon einen Vorsprung. Das Spiel hatte während des gesamten Verlaufs Tempo und eine hohe Spannung.

Irgendwann hatte eine der beiden Gruppen rein zufällig ihren Zahlencode vollständig beieinander und gewonnen.

Vignette 14

Das Spiel wurde von der damaligen Gruppierung als gelungen aufgefasst. Die Stimmung war gut, die Anforderungen optimal, die Motivation auch nach einem längeren Spielverlauf

hoch und am Ende wurden Spielergebnis und Gewinner akzeptiert. Das Verblüffende dabei aber war: Es gab keine Idee dazu, dass das Spiel eigentlich auf Kommunikation und die Entwicklung einer gemeinsamen Strategie angelegt war, bzw. der Hinweis des Schülers, der immer gerufen hatte, dass er die Karten geknickt habe, wurde nicht verstanden. Er selber versuchte aber auch nicht, diese Idee zu verfolgen, sich seinen Mitschülern verständlich mitzuteilen oder sie zu überzeugen.

Zunächst dachte ich die Wettbewerbssituation zöge zu viel Aufmerksamkeit ab und es bliebe im `Eifer des Gefechts` keine Zeit zur Kommunikation und die Schüler wären womöglich auch durch ihre verschiedenen Störungsbilder bei der Gewinnung einer Übersicht, Regulierung der Geschwindigkeit u.a. so beansprucht, dass Überlegungen und Logik keinen Platz fanden.

Da menschliches Handeln „vom ganzen Leib sowie von Veränderungen in der Umwelt angeregt und durch das Wechselspiel von Unterlassen und wieder Zulassen modifiziert“ (Scheuerle 2016, 212) wird, beschloss ich Abwandlungen *der Umwelt*, um zu untersuchen, ob sich die Handlungen der Schüler dadurch verändern würden, und wiederholte das Spiel mit der Gesamtgruppe ohne die Wettbewerbssituation – mit dem gleichen Ergebnis: Keine Problemstellung, keine Lösungsstrategie, aber viel Spaß, eine gute Stimmung und am Ende das Zufallsergebnis: Der Code war geknackt und alle zufrieden.

Im Laufe der Jahre habe ich dieses Spiel in immer wieder anderen Gruppen und Konstellationen durchgeführt, als Wettbewerb oder gemeinsames Gruppenergebnis, auf Zeit und mit Revanche, mit Rollbrettern, Pedalos, Teppichfliesen und mit vielen Unterbrechungsvarianten statt des Handtuchfaltens und oft während der Blockseminare von Studierenden beobachten lassen. Es stellte sich heraus, dass die meisten Schüler den spielimmanenten Kommunikationsauftrag `durchblicken`, ihn aber bewusst ignorieren, die heitere Gemeinschaftsstimmung genießen und das Spiel als Glücksspiel laufen lassen.

Somit machte das Spiel „Panzerknacker“ zwei generelle Sachverhalte deutlich, die m. E. nicht nur für Sport- und Spielsituationen, sondern für Unterricht, Schule und ihren Lebenskontext insgesamt bedeutsam sind. Es zeigte die primären Bedürfnisse nach einfachen positiven Gruppenerlebnissen und nach selbstverständlicher, gelingender Kommunikation, Verhandlungen und Dialogen unter und mit Gleichaltrigen.

Ich begann nach spezifischen Vorgehensweisen zu suchen, die sich zur Vermittlung und Steuerungsmöglichkeiten derartiger Kommunikations- und Interaktionssituationen im Schul-

alltag der Klasse E+ bewähren könnten. Sie sollten Ressourcen aktivieren und langfristige Regulierungsprozesse auslösen, um das emotionale und soziale Gleichgewicht innerhalb der Gruppe zu halten und bei den Schülern bewirken, dass sie solche Situationen wieder aufsuchen und zu ihrem Gelingen beitragen wollen.

Gut gelingende Gruppenprozesse sind für Lehrer und Schüler Ereignisse mit einer hohen Dichte an Intensivität und Präsenz der einzelnen Personen im Gruppengefüge. Wenn sich solche Ereignisse anbahnen, wird in Blick, Mimik, Haltung und Körperspannung eine Energie spürbar und sichtbar, an der man erkennen kann, wie sich auf einmal alle bemühen die Situation zu halten.

Als ginge es darum, einen Luftballon möglichst lange in der Luft zu halten, zeigen auch Schüler, die sich sonst verweigern („Das Spiel ist blöd, da mach ich nicht mit“) oder abbrechen („Ich bin raus!“ - und weg), Einsatz, Frustrationstoleranz und Anstrengungsbereitschaft und wollen es unbedingt erfolgreich abschließen.

Der Lehrer wird mit einer ständigen „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ hier ein wenig die Lautstärke dämmen, dort jemanden mehr hervorkommen lassen, zu einem anderen Zeitpunkt ein ‚deplatziertes Solo‘ unterbrechen und die Gruppe zusammenführen, wenn das Gefüge auseinander zu driften droht oder sich Einzelne entziehen.

Die Erfahrung: *Ich kann erfolgreich dazu beitragen, dass ein langer intensiver von allen Beteiligten gewollter Gruppenprozess funktioniert*, kann auf andere Situationen übertragbar sein.

Ein solcher Transfer²⁹ lässt sich am Beispiel des Spiels „Schlafkönig“ aufzeigen: Es wurde irgendwann in einer Morgenrunde eingeführt, in der sich statt Aufmerksamkeit füreinander lediglich Tumulte abzeichneten, und seitdem immer wieder gewünscht. Obwohl es als Ruheübung eigentlich nur die Anforderung enthält, sich ganz still zu verhalten, führt es bei den Schülern regelmäßig zu einem „Flow“³⁰.

²⁹ Nach Rittelmeyer geht man „in der Didaktik wie in amtlichen Unterrichtsplänen davon aus, dass Fähigkeiten, wie sie beispielsweise durch die Schulung einer erhöhten Aufmerksamkeit erworben werden, auch in anderen „Zusammenhängen (etwa dem Arbeitsleben oder dem geselligen Beisammensein) bedeutsam sind.“ Solche Übertragungen erworbener Kompetenzen auf andere Lebensbereiche werden als „Transfer“ bezeichnet. (Rittelmeyer 2010, 16)

³⁰ Csikszentmihalyi (1988) beschäftigte sich mit dem kreativen Prozess, der als „Flow“ erlebt werden kann. Er beschreibt den Zustand des „Flow“-Erlebens als eine äußerst befriedigende Fokussierung des Bewusstseins auf eine Tätigkeit, die während dieses Zustandes hervorragend gelingt, ohne dass sich die ausführende Person sich dessen bewusst- oder sich selbst gewahr wird, sodass die volle Aufmerksamkeit für den Prozess genutzt werden kann.

Ab einem vereinbarten Startzeichen wird die Zeit gestoppt und alle Schüler müssen sich ganz ruhig verhalten. Wie im Schlaf dürfen sie sich zwar noch leicht bewegen aber keine Geräusche mehr verursachen oder lachen und reden.

Um sich abzugrenzen, legen die meisten Schüler dazu ihren Kopf zwischen die Hände auf die Tischplatte und schließen die Augen, schon um keinen Blickkontakt mehr zu Mitschülern zu haben. Was zunächst nur zwei Minuten andauerte, bis der erste Schüler die Ruhe unterbrach und damit das Spiel beendete, war einige Male später mit 15 teilnehmenden Schülern für 17 Minuten möglich. Seitdem findet das Spiel nicht mehr so großen Anklang, macht sich aber ab und zu in anderen Bezügen bemerkbar. Es wirkt als hätten sich die Schüler intern zu einer weiteren Runde "Schlafkönig" verabredet:

Absolute Ruhe und Konzentration

Die Arbeitsphase lief bereits, als einem neuen Schüler im Rahmen seiner Anmeldung die Räumlichkeiten der Klasse E+ vorgestellt werden sollten.

Ich sah darin kein Problem, da die Schüler der Klasse E+ es gewohnt sind, dass sich ab und zu fremde Menschen in der Klasse aufhalten, um sich etwas zeigen oder erklären zu lassen oder um einfach nur zuzusehen oder für eine kurze Zeit dabei zu sein. Deshalb werden die Türen aller Räume extra mit einem Keil aufgehalten und stehen immer weit auf.

Schon als wir mit der ganzen Vorstellungsdelegation, bestehend aus dem neuen Schüler, seinem Integrationshelfer, seinen Eltern, dem Schulleiter und mir, den hallenähnlichen Flur betraten, fiel auf, dass aus den Räumen kein Laut vernehmbar war.

Wie bei einer Abiturklausur hatten sich die Schüler auf drei verschiedene Räume verteilt, saßen an ihren Tischen und arbeiteten so ruhig und konzentriert, dass man im sprichwörtlichen Sinne *eine Stecknadel hätte fallen hören können*. Meine beiden Teamkollegen stellten sich kurz vor und unterhielten sich dann leise weiter. Auch als ich der Delegation vor der Wandtafel das Punktesystem und den Stundenplan erklärte, ließen sich die Schüler nicht ablenken. Wenn ein Schüler aufsah, guckte ich in einen in sich gekehrten gedankenvollen Blick, der mich nicht wahrnahm und sich sogleich wieder dem Arbeitsblatt zuwandte.

Zwischendurch winkte mich der Schulleiter nach draußen auf den Flur und flüsterte irritiert: „Was ist das hier?“ Ich antwortete: „Konzentriertes Arbeiten. Und wahrscheinlich wird es noch eine Weile andauern.“

So war es auch. Denn als sich die ganze Delegation verabschiedete, war es immer noch absolut still und es schien so, als seien die offenstehenden Klassenräume leer.

Doch kommt es ab und zu `Machtspielchen´ mit der Umkehrung des erfolgreichen eigenen Beitrags zu gelungenen Gruppenprozessen und der immanenten Vergewisserung:

Bin ich wirklich so wichtig, dass ich das Spiel für die ganze Gruppe kippen kann und wollen die mich eigentlich dabei haben?

Dann wird demonstrativ die Teilnahme verweigert, obwohl ein wichtiger Part übernommen wurde und das ganze Spiel ins Stocken gerät. Wenn die Mitschüler ungeduldig warten und darauf drängen, dass es weiter geht, lassen sich die Verursacher der Boykotte bitten oder stellen Bedingungen für ihre weitere Teilnahme. Manchmal legen sie es aber darauf an, die anderen Personen auflaufen zu lassen und die Gruppe benötigt dann meistens einen Regulierungsprozess, der durch Erwachsene unterstützt wird. Denn in solchen festgefahrenen Situationen können immer wieder spezifische emotionale Befindlichkeiten durchschlagen, die nur im Kontext sicherer Beziehung eine Veränderung erfahren können:

Da sich das Selbstbild nur durch neue Erfahrungen ändert, verfolgen Therapien den Ansatz der Konfrontation mit Situationen, die die Menschen bisher gemieden haben. Konfrontationen mit neuen Erfahrungen lassen sich gestalten, d.h. bewusst einsetzen, modellieren, dosieren und begleiten. Wobei die Arbeit des Lehrers bei der Vermittlung von neuen Erfahrungen eher der eines Regisseurs oder Dirigenten ähnelt.

„Als vorwiegend stiller Rahmengeber sorgt der Erwachsene für die Entwicklung einer Kommunikationskultur, in der die Würde des Einzelnen respektiert wird. Angelehnt an Foulkes sieht Brandes (2008, 12) die pädagogische Aufgabe darin, [...] die Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern zu fördern und im Sinne der Integration von Heterogenität Spielräume auch für individuelle Abweichungen vom jeweils Gemeinsamen der Gruppe zu eröffnen.“ (Opp und Otto 2016, 68)

Denn die Schüler haben jeweils ihre eigene individuell verschiedene Art und Weise Handlungen durchzuführen und füllen ihre Beiträge und Parts mit ihrem jeweiligen Willen und Können, auch in Abhängigkeit von Tagesform und Störungsbild. Von daher fällt ein und dasselbe Spiel immer anders aus.

„Aneignung und Bewältigungsleistung von innerer und äußerer Realität folgt einer Eigengesetzmäßigkeit, die keine gradlinige Ableitung zulässt. Aufgrund der Einzigartigkeit dieser Prozesse lässt sich weder mit hinreichender Gewissheit voraussagen wie auf bestimmte Gegebenheit reagiert

wird, noch ist eine bestimmte innere Entwicklung bei dem einzelnen Jugendlichen von außen steuerbar.“(Ahrbeck/Willmann 2010, 139)

Intention und pädagogische Grundhaltung:

Das hier vorgestellte einzelne Spiel „Informationsfluss“ als exemplarischer Teil des entwickelten bewegungsorientierten Spielkonzepts zur Verbesserung der Soziabilität stellt keine spezielle Methode für den Unterricht mit einer bestimmten Gruppierung dar, sondern befasst sich mit einer pädagogischen Grundeinstellung, die darum bemüht ist, den pädagogischen Alltag in seinen Bezügen möglichst handlungs-, erfahrungsintensiv und interaktiv zu gestalten und sich im Wesentlichen darauf zu konzentrieren, was Kinder und Jugendliche stärkt.

Dabei geht es nicht darum, etwas Unerwünschtes zu beseitigen, sondern Situationen zu schaffen oder aufzugreifen, in denen sich ein vielschichtiges alternatives Verhaltensrepertoire im Umgang mit anderen erfolgreich erfahrbar machen lässt.

Während `Kritiker und Ignoranten´ mit Aussagen wie: „Die Formulare für die Lernstanderhebung haben wir für eure Schüler gar nicht mitbestellt. - Ihr spielt ja nur“, kundtun, dass sie dieses breitgefächerte Angebot als oberflächlich und belanglos ansehen oder sich noch nicht damit beschäftigt haben, beabsichtigt dieser Ansatz, dass Kinder und Jugendliche „durch Spielen intrinsische Ziele und Kompetenzen entwickeln und lernen, wie man Entscheidungen fällt, Probleme löst, Selbstkontrolle ausübt, Regeln folgt, Gefühle reguliert, Freundschaften schließt und mit anderen auskommt.“ (Glomp 2014, 68)

Die Gefahr fehlgeleiteter Interventionen, ungenutzt vorbeiziehender Chancen und vergeudetener Energien besteht insofern nicht, da es z. B. bei ehemaligen Schulverweidern und Schwänzern bereits eine Verbesserung ihres bisherigen Verhaltens darstellt, wenn sie nur anwesend sind.

Vorzüge und Akzentuierung der interaktiven Interventionen sind die stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen der Jugendlichen, die Orientierung an den jeweiligen Potentialen und Multiproblemlagen der Schüler und das Initiieren einer Beziehungskommunikation, bei der immer auch eine intrinsische Motivation ausgelöst und etwas existenziell Wichtiges und Neues herauskommen kann.

In diesen Prozessen kann viel passieren: Etwas, was beiläufig einen entscheidenden Impuls auslösen, einen Affekt hervorrufen oder Sinn zu stiften vermag. Eventuell kann etwas wirksam werden, womit der einzelne Jugendliche sein Verhalten dauerhaft ändern oder woran er sich beständig orientieren kann. Es reicht aber, wenn die Einzigartigkeit von Prozessen nur angestoßen wird, wenn dabei Erfahrungen eröffnet werden, wie im folgenden Beispiel:

Obstsalat

Das Spiel bietet viele Möglichkeiten für denjenigen, der in der Mitte steht und das Motto stellt. Denn das kann z.B. ganz neutral lauten: „Alle, die schwarze Schuhe anhaben...“ Und alle, bei denen das der Fall ist, wechseln ihre Plätze. Dabei bleibt eine Person übrig, weil ein Stuhl fehlt.

Damit ist klar, wer als nächstes in der Mitte steht und vielleicht etwas erfragt, indem er z.B. sagt: „Alle, die sich heute Morgen die Zähne nicht geputzt haben...“ Wenn einem gar nichts einfällt, oder wenn eine gänzlich andere Sitzordnung in die Gruppe kommen soll, ruft man einfach „Obstsalat“ und alle müssen ihre Plätze wechseln.

F. ruft in den Kreis: „Alle, die mich hassen...“ und niemand regt sich.

Weil keine Bewegung ins Spiel kommt, müsste F. normalerweise ein zweites Motto stellen. Dazu ist er aber nicht in der Lage. Er ist auf einen Stuhl außerhalb des Spielkreises gesunken, fährt mit fahrigten Händen an seine Stirn und stammelt immer wieder: „Das versteh ich nicht, an meiner alten Schule hassten mich alle.“

Das Spiel geht schon mal ohne ihn weiter. Ich wende mich an ihn und sage: „Na ja, Hass ist auch ein starkes Gefühl. Wenn du: Alle, die mich lieben ansagen würdest, würde wahrscheinlich auch keiner aufstehen.“

F. schüttelt sich, steht auf, begibt sich sehr energisch wieder in den Kreis und legt es darauf an, schnell die nächste Abfrage zu machen.

Die lautet dann: „Alle, die mich ganz gut leiden können...“

Mehr als die Hälfte aller Teilnehmer wechseln ihre Plätze.

F. ist gerührt. Er zwinkert mit den feucht gewordenen Augen und wird ganz still.

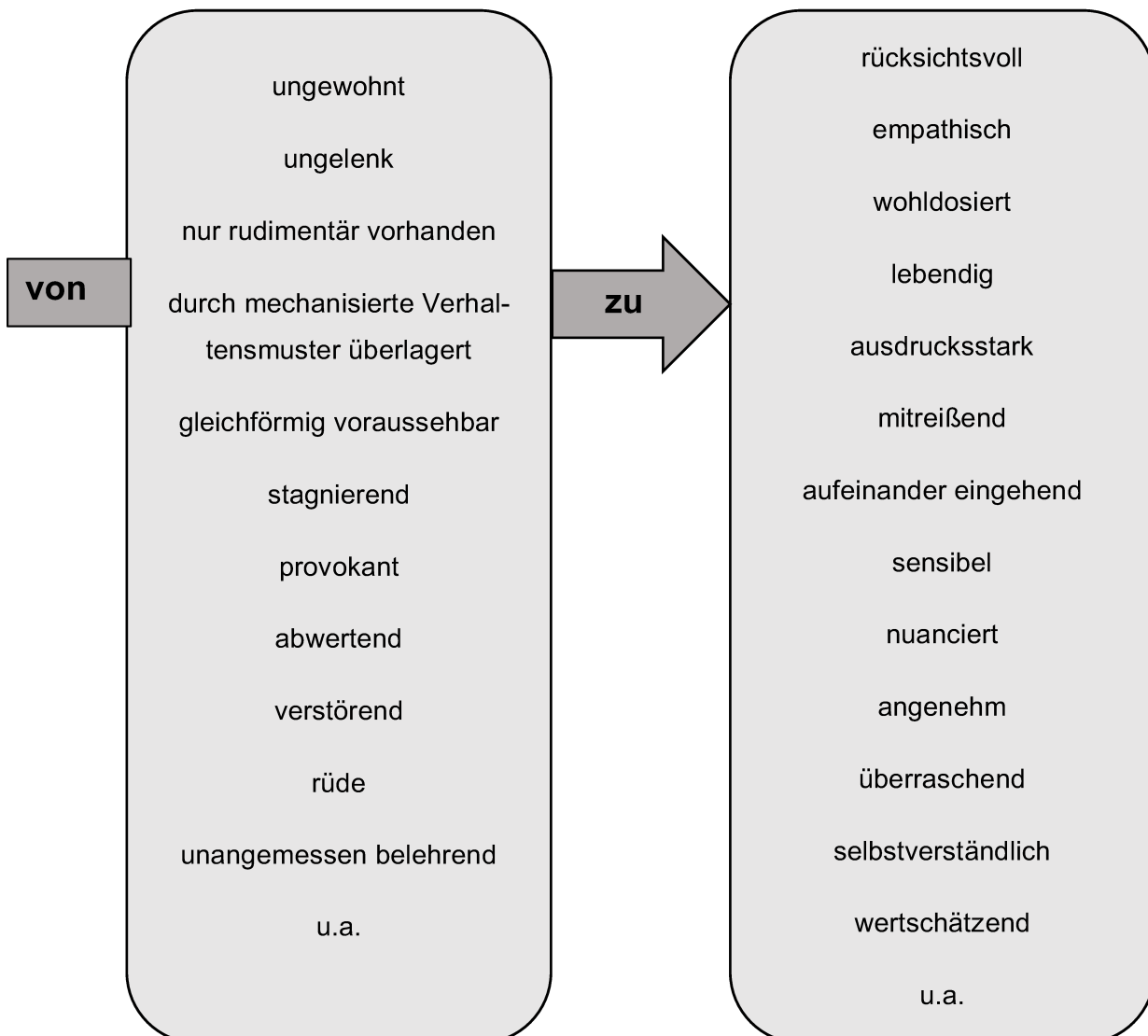
Kurze Zeit später beginnt er darüber zu sprechen, dass er ja in den

Ferien Geburtstag habe. Wann denn da ein geeigneter Tag sei, um selbstgebackenen Kuchen auszugeben?

Diese Spielwende war überraschend, nicht vorhersehbar und einzigartig. Letztlich aber nur durch die Herstellung und Gewährung bestimmter Gegebenheiten möglich, die durch tägliches Spielen ausgelöst werden.

Gleichzeitig liegt darin aber der Reiz des Spielens und der Begegnung mit anderen Menschen. Denn, wenn sich in einer Umkehrung des Zitats von Ahrbeck und Willmann, die Situation ergeben würde, dass mit hinreichender Gewissheit vorausgesagt werden könnte, wie auf bestimmte Gegebenheit reagiert wird, und wie eine bestimmte innere Entwicklung bei dem einzelnen Jugendlichen von außen steuerbar ist, wären Spiele und andere Menschen auf Dauer ziemlich uninteressant.

Bei dem Aspekt der Nachreifung und des Nachvollzugs nicht gelebter (frühkindlicher) Phasen handelt es sich um keine Reparatur, sondern um ein aufbauendes Verfahren, das mit einer Erweiterung des Repertoires und mit einem höheren Aufkommen von Dialogen einhergeht. Dieses macht sich in der Kommunikation, in der gegen- und wechselseitigen Wahrnehmung und der Ansprache untereinander bemerkbar und verändert sich:



Ähnlich einer Rezeptur beim Kochen gibt es für Spiele aber *Komponenten zur Gestaltung von Umweltbedingungen*, die einen Zugang erleichtern und eine Korrektur während des Prozesses ermöglichen, letztlich aber keine Gewähr bieten, dass die praktische Umsetzung vor Ort unter den Bedingungen der jeweiligen Gruppenkonstellation tatsächlich klappt. Deshalb können sie nur als Angebote gesehen werden. Ob die Jugendlichen damit etwas anfangen können, entscheiden sie selber, indem sie es zulassen können, mitmachen oder es unterlassen oder gar bekämpfen.

Beispiele für Möglichkeiten einer Gewährung und Herstellung bestimmter Gegebenheiten sowie möglicher Komponenten zur Gestaltung von Umweltbedingungen zeigt die folgende Tabelle auf:

Möglichkeiten der Anpassung an das individuelle Vermögen	(Adaption) oder eine Veränderung und Umdeutung von Rahmenbedingungen (Modifikation) je nach Adressaten und Situation (vgl. Hölter 2011, 132) Es wird z. B. berücksichtigt, dass nicht jeder Schüler Rollbrett fahren kann und will, und deshalb eine Auswahl an unterschiedlichen Fortbewegungsmöglichkeiten bereitgestellt.
Selbstwirksamkeit	Die Person hat spürbar selbst etwas geleistet und diese Leistung ist nicht durch Zufall zustande gekommen oder dadurch, dass sie extra leichte Aufgaben bekommen hat.
Passung	Umgebungsbedingungen und Anforderungen so anpassen, dass der Schüler damit etwas anfangen kann.
“Offene Planung“	Eine Vorgehensweise, die nicht mit pädagogischen Improvisationen gleichzusetzen ist, sondern dem Anspruch einer professionellen Unterstützung und dem Gebot einer sorgfältigen Analyse und einer alternativen Planung des pädagogischen Handelns unterliegt; d.h., es muss vorher klar sein, warum was und mit wem gemacht wird, welche Materialien sich dafür eignen und welche alternativen Handlungsmöglichkeiten bei aufkommenden Schwierigkeiten und Störungen zur Verfügung stehen.
Ritualisierung	Spielen als gewohnte selbstverständliche tägliche Tätigkeit
Beziehung	Emotionsregulierung, Markierung, Resonanz, Feedback, Grenzsetzung

Andere Lehrerrolle, Mitbestimmung und Partizipation	Lehrer und andere Erwachsene als mitspielende und mitlernende Begleiter von Schülern im verhandelndem Dialog
unspezifische Faktoren (vgl. Hölter, Grawe, Redl u.a.)	z.B. Humor, Atmosphäre, Beziehung

Tabelle 4: Komponenten zur Gestaltung von Umweltbedingungen

Am Beispiel des selbst entwickelten komplexen Spiels „Informationsfluss“ soll verdeutlicht werden, wie der Kommunikationsaspekt (verbal und nonverbal) und die Notwendigkeit gemeinschaftlichen Handelns künstlich verdichtet werden können.

Allein die Ankündigung, dass es sich bei dem Spiel „Informationsfluss“ um ein `Strategiespiel` handelt, bewirkt bei den meisten Schülern eine positive Grundeinstellung und den Hinweis auf eine interessante Herausforderung, weil sie einen Zusammenhang zu so bezeichneten Computerspielen vermuten, die zu ihrer Bewältigung strategisches und taktisches Geschick erfordern.

Oft stimmt die Motivation aber nicht mit der Tagesform überein, d.h., die Fähigkeit bestimmte Fertigkeiten abzurufen und einzusetzen, wie z.B. einen Spielfluss mitzugestalten, die der Schüler zu einem anderen Zeitpunkt bereits gezeigt hat, ist nicht immer vorauszusetzen.

Gleichzeitig erfordert die Durchführung des komplexen Spiels weitere Kompetenzen und enthält zahlreiche Anforderungen an die Schüler z.B.:

- Gegenseitige Wahrnehmung, Achtung aufeinander
- Gemeinsame Rhythmen und Bewegungsablauf finden
- Trotz `Störattacken` konzentriert bei sich bleiben (z.B. den gesuchten Zahlencode behalten und sich nicht *aus dem Konzept bringen lassen*)
- Regeln beachten
- Sich beteiligen, wechselseitig agieren und es gemeinsam schaffen wollen
- Gegenseitige Rücksichtnahme, z. B. Schüler mitnehmen, die Schwierigkeiten haben oder langsam sind
- Sich austauschen und sich auf eine von mehreren Spielvarianten einigen
- Eigene Vorstellungen äußern und durchsetzen u.a.

Informationsfluss

Das Spiel besteht aus einer Zusammenführung mehrerer Spiele. Unter anderem ist auch die komprimierte Form des bereits vorgestellten Spiels "Panzerknacker" dabei. Bei der Reihung entstehen Übergänge, die mit neuen Anforderungen und Vorgehensweisen verbunden sind und in irgendeiner Art und Weise kommuniziert werden müssen. Die Kommunikation und das Verhalten bei der gemeinsamen Bewältigung der Anforderung sind sehr aufschlussreich und finden unter besonderer Beachtung und Darstellung des Verhaltens von drei Schülern statt. Um das Verhalten dieser Schüler im Spielverlauf besser verfolgen zu können, werden sie kurz vorgestellt:

- Hintergrundinformation zu den drei Schülern T., B. und M.

T. (15) war zum Durchführungszeitpunkt des Spiels bereits seit drei Jahren Teilnehmer der Klasse E+. Als er in die Klasse kam, wirkte er sehr kindlich, verhielt sich extrem albern und distanzlos und verfügte kaum über Möglichkeiten der Abgrenzung und Emotionsregulierung. Er reagierte auf alles und jeden, fühlte sich jederzeit gemeint, bedroht oder provoziert und wurde immer wieder Opfer und zum Spielball seiner Mitschüler. Sein Organisations-, Arbeits- und Lernverhalten wies starke Entwicklungsverzögerungen auf, und er zeigte keine altersangemessene Selbständigkeit. Ständig verlor er z. B. seine Sachen: Handys, sein Schülerticket, Pullover, Jacken Taschen, Mitteilungsheft und zum Wochenende mussten ihm mehrmals große Tüten mit seinen Kleidungsstücken mitgegeben werden, die sich alle im Klassenraum angesammelt hatten. Bei Spielen drängte er sich häufig in den Mittelpunkt, und er wollte immer als erster anfangen, obwohl er teilweise gar nicht wusste, worum es ging.

B. (14) ist als akuter Fall durch eine Ärztin des Gesundheitsamtes in die Klasse übermittelt worden und seit einem dreiviertel Jahr Teilnehmer in E+. Er hatte massive Ängste mit Schlafstörungen, verschiedene Zwänge und Depressionen entwickelt und war nicht mehr in der Lage, zur Schule zu gehen. Mit dem Prozess des Kennenlernens wurde deutlich, dass B. kaum Vorstellungen von sich als Schüler hat. Er hat keine Ideen und Wünsche, bzw. er kann sie nicht äußern und ausdrücken. Sowohl Stimmung, Mimik, Körperspannung, Haltung als auch Tonlage seiner Stimme und Formulierungen sind gleichbleibend monoton und nuancenarm. Was er mit einem Blick wie ein weidwundes Tier zeigen kann, sind Ärger, Widerwillen, Misshmut und Ablehnung Mitschülern und Anforderungen gegenüber. Darunter fällt eigentlich alles,

außer Zeichnen und Arbeitsphasen mit ganz konkreten Aufgabestellungen. Ansonsten weiß B. nicht, was er tun kann und was von ihm erwartet wird. Seine Mitschüler bezichtigt er, dass sie beim Kochen ins Essen spucken und beim Schwimmen ins Wasser pinkeln. Während der ganzen Zeit hat man ihn noch nie essen, trinken oder lachen sehen. Die Erlaubnis, bei Spielen mit viel Körperkontakt und Berührungen nicht mitzumachen, hat dazu geführt, dass B. sich mehr und mehr entzieht und nur noch Ersatztätigkeiten verrichten will. Er sagt aber, er fühle sich in der Klasse wohl und möchte auf jeden Fall bleiben.

Auch **M.** (12) ist seit knapp einem dreiviertel Jahr in der Klasse. Trotz langjähriger starker Medikation konnte er an seinen bisherigen Schulen immer nur stundenweise beschult werden. Angstzustände und manische Schübe mit stimm- und wortgewaltigen Ausbrüchen mit starkem Ausagieren unter Bewegungsdrang wechseln sich ab. Nach solchen Anfällen, die nicht fremdgefährdend sind, ist M. immer ganz verlegen, entschuldigt sich, räumt auf und weiß nicht mehr, was ihn getrieben hat. Seine Familie und er sind sehr verzweifelt und befürchten, dass sie sich irgendwann gegenseitig nicht mehr aushalten können und dass M. die Schule nicht mehr besuchen darf.

- Spielbeschreibung:

Das Spielfeld wird mit unterschiedlich farbigen Hütchen und einer Bank in insgesamt **vier Abschnitte** unterteilt. Die Gesamtgruppe versammelt sich hinter der Startlinie. Die **erste Aufgabenstellung** besteht daraus, sich der Körpergröße nach hintereinander aufzustellen. ***Es darf dabei nicht gesprochen werden!***

Die Schüler entscheiden, wann sie fertig sind. Das Ergebnis wird mit einer Messlatte auf Richtigkeit überprüft! (Wenn Schüler exakt gleich groß sein sollten, stellen sie sich nebeneinander auf.)

1. Beginnend mit der kleinsten Person betreten die Schüler nacheinander das Spielfeld, nehmen sich ein Buchstabenschild und hängen es sich um.

Die **2. Aufgabenstellung** lautet: Bildet aus euren Buchstaben ein oder mehrere Worte und stellt euch so auf, dass das Wort oder die Worte gut lesbar sind. Es sind mehr Buchstaben als Personen vorhanden. Es dürfen Buchstaben ausgetauscht werden. Es dürfen aber nicht mehr und nicht weniger Buchstaben zum Einsatz kommen, als die Anzahl der Personen in der Schülergruppe beträgt. Ihr entscheidet, wann ihr fertig seid.

3. Aufgabe: Euch stehen **6 Kugelbahnstäbe** und **2 Golfbälle** zur Verfügung. Am Ende des Spielfeldes steht ein Eimer, in den beide Golfbälle mit Hilfe der Stäbe gebracht werden sollen. Alle Schüler müssen abwechselnd beteiligt sein. Die Bälle dürfen nur zum Start mit den Händen berührt werden. Fällt ein Ball aus der Bahn, muss an der Startlinie erneut begonnen werden. Der Abschnitt ist bewältigt, wenn sich **beide Bälle im Eimer** und die **6 Kugelbahnstäbe in der pinkfarbenen Box** neben dem Eimer befinden.

4. und letzte Aufgabe: Unter dem Eimer liegt ein vierstelliger Zahlencode. Der Gesamtgruppe stehen **zwei Rollbretter** und **sechs Teppichfliesen** zur Verfügung. Hinter der Bank am Ende des Spielfeldes liegen abgedeckte Pappkarten. Mit dem Rollbrett **oder** mit jeweils drei Teppichfliesen dürfen jeweils zwei Schüler die Strecke zurücklegen. An der Bank müssen sie absteigen und können jeweils **eine Karte** aufdecken. Wenn die Karte in die Zahlenfolge passt, darf sie mitgenommen werden, wenn nicht, muss sie abgedeckt wieder abgelegt werden. Es darf sich niemand ohne Rollbrett oder Einsatz der Teppichfliesen auf der Fläche bewegen. Alle Schüler müssen abwechselnd beteiligt sein. Niemand darf sich über das Spielfeld hinweg unterhalten.

Das Spiel ist beendet, wenn die Gruppe die richtigen Zahlen des Zahlencodes beim Eimer abgelegt und die Rollbretter und Teppichfliesen zu den anderen Materialien (Box, Buchstabenschilder etc.) gebracht hat.

Kurze Reflexionsphase

- Spielverlauf

Das Spielfeld war beim Eintreffen der 9 Schüler in die Turnhalle bereits vorbereitet und so organisiert, dass bei der Vorstellung alle Stationen, deren Abfolge und die zum Einsatz kommenden Materialien gut sichtbar waren.

Wie üblich waren die Schüler bei den Erklärungen unruhig, einige unterhielten sich und M. rief mehrmals: „Ja, ist ja gut. Können wir jetzt endlich mal anfangen?“

Nachfragen ergaben sich keine. Dafür fingen die ersten an, an der Startlinie herum zu rangeln. Besonders T. schien aufgedreht, bewegte sich ausladend, sprach laut, lachte viel und berührte seine Mitschüler, indem er sie an der Schulter packte und zu sich her-

umdrehte, um ihnen etwas mitzuteilen. Wohingegen B. die ganze Zeit mit herunterhängendem Kopf und Schultern und ausdrucksloser Miene abseits auf einer Stelle stand, die Kapuze seines Pullis über den Kopf gezogen hatte und alles aus den Augenwinkeln beobachtete.

Mit dem Anpfeiff verstummten alle Schüler und stellten sich wortlos und zielstrebig per Handzeichen und mit ein paar Knuffen der Größe nach hintereinander auf. Der größte und älteste Schüler lief die Reihe entlang und überprüfte zwei Mal die Aufstellung, indem er die flache Hand auf die Köpfe der Mitschüler legte, verglich, nickte und sich dann als letzter ganz hinten der Reihe anschloss und mit einer Art Knicks das fertige Ergebnis präsentierte.

Einige Schüler blickten sich um, nickten ebenfalls und zeigten durch Winken an, dass sie die erste Aufgabe als beendet ansahen. Für den ganzen Vorgang brauchten die Schüler nur ca. 3 Minuten. Als ich mit der Messlatte zur Überprüfung kam, hatte die Gruppe schon angefangen sich wieder aufzulösen, stellte sich aber schnell noch mal auf und die Reihenfolge stimmte.

Beim Aufstellen hatte B. beide Hände zu Fäusten geballt und tief in den Bauchtaschen seines Kapuzenpullis vergraben, die Ellenbogen stellte er dabei aus und blickte mich trotzig und auffordernd an.

T. hingegen hatte sichtlich Schwierigkeiten mit der Auflage, dass nicht gesprochen werden durfte. Er schaffte es aber diese Spieletappe wortlos zu überstehen, obwohl er die ganze Zeit breit grinste, zu verschiedenen Mitschülern Kontakt aufnahm, sie schubste und anfang, seinen Vordermann zu kitzeln.

Nunmehr wieder sprechend, wurde die nächste Station direkt in Angriff genommen. Ohne Plan und Absprache schoss M. als kleinster Schüler direkt auf die Buchstabenschilder los. Die hingen verteilt am Gestänge des Stufenbarrens. Dort hatte sich unbeabsichtigt aber gut sichtbar das Wort „SCHNEE“ gebildet. Das registrierten aber weder M. noch die anderen Schüler. M. rannte am Stufenbarren vorbei und pflückte irgendeinen Buchstaben, der ganz außen hing bei vollem Tempo ab und drehte eine große Runde durch die Doppelturnhalle. Dabei ließ er das Buchstabenschild am Band wie einen Windvogel hinter sich her flattern. Zum Glück folgten die anderen Schüler diesem Vorgehen nicht, sondern wählten ruhig und überlegt nacheinander ein Buchstabenschild, entwirrten die Fäden und hängten es sich um.

M. stieß auch wieder zu der Gruppe, hatte das Schild aber mit der Rückseite nach außen gekehrt vor seinem Bauch baumeln und versuchte Mitschüler zum Fangenspielen zu animieren, indem er ihnen einen Hieb versetzte und dann lachend weglief.

Zwei Schüler hatten das Wort „IN“ gebildet. Für sie schien der Spielabschnitt damit erfolgreich abgeschlossen zu sein. Sie stellten sich abseits und schüttelten den Kopf über das chaotische Durcheinander der verbleibenden Mitschüler.

B. stand abseits, blickte auf das Spielfeld und drehte gedankenverloren an der Kordel seines Buchstabenschildes. T. lief hin und her, legte seine Arme um zwei Schüler und versuchte sie zu den anderen zu führen, die mit ihren Schildern in der Hand in ein Gespräch verwickelt waren. Darunter befand sich auch M., der aber wüst schimpfte und immer wieder den Vogel zeigte, ohne jemanden Bestimmten zu meinen.

Inzwischen hatte sich herausgestellt, dass T. das Wort „INSTRUMENT“ bilden wollte und Schwierigkeiten hatte, seine Mitschüler zu gruppieren und sie zu überzeugen ihre Schilder auszuwechseln. Dabei hatte er übersehen, dass nur ein N vorhanden war und die Regel nicht beachtet, die besagte:

Es sind mehr Buchstaben als Personen vorhanden. Es dürfen Buchstaben ausgetauscht werden. Es dürfen aber nicht mehr und nicht weniger Buchstaben zum Einsatz kommen, als die Anzahl der Personen in der Schülergruppe beträgt.

Die Anzahl der Personen betrug - 9, das Wort INSTRUMENT aber hat 10 Buchstaben. Was aber nicht zum Tragen kam, weil die beiden Mitschüler mit dem Wort IN nicht bereit waren, mit anderen zusammen ein längeres Wort zu bilden und M. inzwischen wie Rumpelstilzchen die Hallenseite längs auf und ab hüpfte und schrie: „Und das soll Sport sein. Wo ist das Sport? Fußball ist Sport, aber nicht so´n Scheiß.“

Jetzt hätte ich allmählich eingreifen müssen, wenn nicht der älteste Schüler, zwar ein bisschen rabiät, aber im Ganzen besonnen und zielstrebig, für Ordnung gesorgt hätte. Unter allgemeiner Zustimmung erkannte er das Wort „IN“ der beiden als gelöst an, ließ sich Schilder zeigen, gruppierte, fragte nach dem Einverständnis, schickte einzelne Schüler zum Tauschen der Buchstaben an den Stufenbarren und allmählich entwickelten die Schüler, die sich vorher hatten hin und her bewegen lassen, Eigeninitiative und beteiligten sich aktiv. Bis die Worte: LEER, BIS und IN erschienen. Selbst M. hatte er einfangen können, ihm das B richtig herum um den Hals gehängt und ihn neben sich postiert.

Im Vergleich zu diesem Spielabschnitt, klappte der nächste Auftrag völlig komplikationsfrei und routiniert. Lediglich zu Beginn mussten zwei Schüler kurz ermahnt werden, die die Kugelbahnstäbe wie Stöcke zum Stockkampf benutzen wollten. Dann setzten alle die zwei Golfbälle gleichzeitig in die Vertiefung des ersten Stabs, verfolgten hoch konzentriert den Lauf der Bälle, wechselten punktgenau und stellten sich vorne wieder an.

Einmal fiel ein Ball herunter. Die ganze Gruppe lief im Pulk zum Ausgangspunkt, fing erneut an und brachte mit virtuoser Geschwindigkeit und Eleganz und bei geringer Lautstärke beide Bälle in den Eimer und die Materialien in die Box und genoss, sichtlich stolz, das souveräne Ergebnis.

Der letzte Spielabschnitt, das bereits beschriebene Spiel „Panzerknacker“ mit der Adaption von Teppichfliesen als Alternative zum Rollbrett, verlief so wie immer: Alle beteiligten sich, auch B. und M., Motivation und Stimmung waren bis zum Spielende gut, eine Strategiemöglichkeit wurde nicht erkannt. Dafür hatte ein Schüler besonders viel Glück und jedes Mal, wenn er eine Karte aufdeckte, war es eine zum Code passende. Er erzählte noch länger freudestrahlend davon, dass er selten so viel Glück auf einmal habe, und wie stark er dazu beigetragen habe, dass der Code geknackt wurde.

Die Reflexion fand in Form einer kurzen Bewertungsphase statt. Es wurde `mit den Füßen abgestimmt`, indem sich die Schüler zu einer von drei Bodenmatten bewegten und sich dort positionierten. Die Matte ganz links bedeutete „gut“ oder „Ja“, die Matte in der Mitte „soweit in Ordnung“ oder „vielleicht“ und die Matte rechts „mies“ oder „nein“.

Erstaunlicherweise positionierte sich M. auf die Frage: *Wie war das Spiel für dich?* auf der linken Matte. Nachdem er vorher mehrmals zwischen den Matten hin und her gesprungen war und noch zögerlich tat, stellte er sich kerzengerade und akkurat mitten auf die Matte.

Auch auf die Frage: *Würdest du dieses oder ein ähnliches Spiel noch einmal spielen wollen?* war er wieder bei „ja“. Als auch seine Mitschüler Nachfragen zu seinen Meinungsäußerungen während des Spiels stellten und meinten, dass sie sein Verhalten während des Spiels aber ganz anders gedeutet hätten, sagte M.: „Na ja, man kann ja nicht gegen alles sein. Und wenn wir zwischendurch mal Fußball spielen ist das schon in Ordnung.“

Die Gruppe machte bei der Frage: *Habt ihr euch ausgetauscht und zusammengearbeitet?* darauf aufmerksam, dass die Zusammenarbeit bei den verschiedenen Spielab-

schnitten unterschiedlich ausfiel: Also teils ja, teils nicht so richtig, aber noch ausreichend gut.

Sicher abrufbar sind Zielsetzung und positive Ergebnisse beim Spielen nicht, aber Motivationswirkung und Intensivität der Situationen kommen umso verdichteter und unmittelbarer zum Tragen, je mehr unterschiedliche Facetten der Persönlichkeit und der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen erfasst, einbezogen und abgedeckt werden können. Diese Form der Unmittelbarkeit ist, so verstanden, keine Projektpädagogik und kein Training, sondern eine durchgängige fortwährende Vorgehensweise. Dabei besteht die Aufgabe der `professionellen Spielleitung´ darin, diese Prozesse so zu lenken, zu begleiten, zu forcieren oder auch abubrechen, dass sie zu einer reflektierten Erweiterung der Entwicklung (der eigenen und der, der Schüler) führen.

Das erfordert eine hohe Präsenz und Flexibilität, um in Beziehungs- und Spielgestaltung adäquat zu agieren sowie eine ständige Bereitschaft, Aufnahmefähigkeit, Hintergrundwissen, Erfahrung und Intuition gegenwärtige Momente vielfältigster Art zu erspüren, zu deuten und auf ihre Auswirkungen auf den Einzelnen und die Gruppe hin zu überprüfen, um schnell umfassende Entscheidungen treffen zu können. Dafür besteht nach Rauh eine weitere eigene Kompetenz darin

„fachkundig und situationsangemessen intervenieren zu können, um Störungen vorzubeugen, zu beenden oder ihre Ausweitung zu begrenzen. Die sichere Handhabung eines Sets von Handlungsstrategien, -methoden und -techniken zur Strukturierung und Führung der Klassengruppe ist hierfür unerlässlich. Allerdings muss betont werden, dass die Frage nach der passenden Intervention der Analyse der äußeren Situation und des eigenen emotionalen Status nachgeordnet ist.“ (Rauh 2010, 223)

Dass es nicht immer vorher geplanter verdichteter Interventionen bedarf, zeigen andere Beobachtungen nicht organisierter „Freier Spiele“ der Schüler, die viel mit Stöcken, Fundmaterialien, Pfeil und Bogen und Maskerade zu tun haben.

Ein aus dem Großzusammenhang genommenes Beispiel für ein gelungenes Einzelergebnis des situationsorientierten Ansatzes (vgl. Krenz) und für den Übergang zu selbsttätigen Arbeiten und Eigeninitiative von Schülern mit eigentlich prekärem Verhalten soll diese pädagogische Haltung verdeutlichen:

Stockkampffregeln

Einmal löste die Aktion „Stöcke suchen im Wald“ bei einem Unterrichtsgang eine große Zufriedenheit und die Bereitschaft aus, diese Stöcke mit dem sich im Klassenraum befindenden Werkzeug mit langwierigen aufwendigen Schnitzereien zu verzieren. In der eintretenden entspannten Arbeitsatmosphäre während des Holzschnitzens konnten die Schüler sich in Ruhe etwas von dem Lehrervortrag annehmen, der beinhaltete, warum es zwar Spaß machen kann, aber trotzdem öffentlichkeitswirksam kontraproduktiv und ökologisch nicht verantwortungsvoll ist, während des Unterrichtsgangs auf Brennnesseln und Wegbepflanzungen einzuprügeln und eine Spur der Verwüstung zu hinterlassen. (Anm.: Vor Ort prompt unterbunden)

Eingestimmt auf Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein sprachen die Schüler danach von sich aus über Sicherungsmaßnahmen und strenge Regeln für geplante Stockkämpfe.

Auch Vorgehensweisen bei Zuwiderhandlungen, für Verstöße und eventuelle Verletzungen wurden thematisiert, nach DIN3- Papier, Eddings und Klebeband verlangt, die Ergebnisse festgehalten und als Infoplakat für allgemeingültige Stockkampffregeln an der Wand befestigt.

Vignette 17

Zusammenfassung:

In dieser Arbeit wird mit der Vorstellung eines Spiels nur ein exemplarischer Ausschnitt aus einem täglich stattfindenden Gesamtprozess des bewegungsorientierten Spielkonzepts wiedergegeben, der aber pädagogische Absichten, eine begleitende Diagnostik und individuelle Tendenzen aufzeigt, mit denen dann im Bedingungsgefüge der Klasse weiter gearbeitet werden kann.

Diese direkte Kontextbezogenheit zum regulären Schulalltag macht m. E. den Hauptunterschied zu Kompetenztrainings aus. Denn die Schüler werden nicht unter einem bestimmten (meist defizitären) Gesichtspunkt einem (Übungs-)Programm unterzogen, wie z. B. beim Anti-Aggressions-Training für jugendliche Straftäter, sondern ihre aufkommenden Probleme und Schwierigkeiten können direkt durch eine kontinuierliche Entwicklungsbegleitung „situationorientiert“ im jeweils offenen individuellen Lern- und Lebenskontext reguliert und mit Unterstützung eventuell gelöst werden. Gleichzeitig können aber auch ihre bisher versteckten Potentiale entdeckt, verhinderte Talente entwickelt, Interessen geweckt, Begabungen gesehen und die Schüler dabei unterstützt werden, zu sich selbst zu finden.

Bewegungsorientiertes Spielen vollzieht sich dabei vor unterschiedlichen Hintergründen und eröffnet verschiedene Möglichkeiten für die Professionellen, die Schüler und alle Prozessbeteiligten:

- Bewegungsorientiertes Spielen wird zum Diagnostikinstrument für Professionelle, da es den direkten stringenten Zusammenhang des Erkennens und Verstehens von Auffälligkeiten (vgl. Popp und Methner 2016, 156) und der Anpassung von entwicklungsbegleitenden Maßnahmen in der sonderpädagogischen Praxis und Forschung enthält.
- Bewegungsorientiertes Spielen weist gleichzeitig Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung von allen beteiligten Personen untereinander auf.
- Bewegungsorientiertes Spielen trägt bei Schülern, die bisher nicht über hinreichende Erfahrungen mit *Mehrpersonensituationen* verfügten, zur Identitätsentwicklung innerhalb einer Gleichaltrigengruppierung bei.

Da auch Beobachtung und Intervention eng mit der subjektiven pädagogischen Haltung zusammenhängen, ist stets zu hinterfragen, was und wie ich als Professionelle wahrnehme, weil es die eigenen Möglichkeiten, zu verstehen, zu handeln und zu intervenieren beeinflusst. (vgl. Barthelmess 2016) Diese Vorgehensweise beinhaltet eine ständige prozessbe-

gleitende Reflexion und Evaluation von möglichen Auswirkungen der Handlungen auf die Praxis.

Am Beispiel der drei Schüler T., B. und M. werden die drei Aspekte Diagnostikinstrument, Beziehungsgestaltung und Identitätsentwicklung innerhalb einer Gleichaltrigengruppierung anhand der Beobachtungen ihres Verhaltens nach dem Spiel *Informationsfluss* folgendermaßen festgehalten:

T. hat in allen Entwicklungsbereichen (Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten) große Fortschritte und eine Stabilisierung seiner Nachreifeung gezeigt. Beim Spiel *Informationsfluss* fiel besonders im zweiten Abschnitt, bei seinen Bemühungen mit seinen Mitschülern zusammen das Wort INSTRUMENT zu bilden, auf, dass er inzwischen über Fertigkeiten verfügte, selbständig Ideen zu entwickeln, die zu einer Problemlösung beitragen und seine Interessen situationsangemessenen mit und unter Gleichaltrigen durchzusetzen.

Die Beobachtung dieser Spielsequenz führte in der Lehrerteambesprechung mit dazu, seine Rückschulung in das Stammsystem anzubahnen.

Dort befindet sich T. seit geraumer Zeit und versucht einen Hauptschulabschluss zu erreichen, und es scheint die richtige Entscheidung getroffen worden zu sein.

Den trotzigem Blick, den **B.** während des Spiels auf mich richtete, und mit dem er mich auffordernd anschaute, deutete ich folgendermaßen: Er will gesehen und es soll beachtet werden, dass er mitmacht, obwohl es ihm nicht zusagt. Diese Direktheit ist für seine Verhältnisse schon fast provokant und ein klares konfrontatives Beziehungsangebot.

Auch während des Spiels kam **M.**'s innere Zerrissenheit und starke Erregbarkeit zum Tragen. Sie wurde aber mit einer erstaunlichen Gelassenheit als gegeben hingenommen und nahezu fraglos ertragen. Die kritischen Äußerungen der Schüler in der Bewertungsphase wurden sachlich vorgetragen und könnten M. die widersprüchliche Auswirkung seines Verhaltens bekannt gemacht haben. Insgesamt wurde er trotz seines problematischen Verhaltens von der Gruppe aufgefangen und gehalten, und konnte sowohl das Spiel als auch den Schultag regulär und ohne Aus-

schluss beenden. Dazu hat sicherlich zusätzlich beigetragen, dass danach Fußball gespielt wurde.

Trotz der Spezifik, die mit beeinflusst, warum diese Vorgehensweise bei den Schülern bestimmte Verhaltensweisen auslösen kann, die andere Herangehensweisen nicht leisten, sind die Wirkfaktoren der Veränderungen z.B. für Klassenklima, Atmosphäre, Verminderung von Ängsten, Verbesserung der Kommunikation, Motivation, Anbahnungen von Freundschaften u.a. schwer zu erfassen und unspezifisch.

Die Vorgehensweise beabsichtigt, die schulische Realität für eine spezielle Schülergruppe umzugestalten, oder zumindest wichtige Kriterien zu einer neuen Akzentuierung aufzuzeigen, sowie die Initiierung von Prozessen zur Gestaltung eines Methodengebildes zur Problemlösung zu verfolgen, die die Unterbrechung permanenten Scheiterns und den Aufbau eines gelingenden Miteinanders bei Schülern mit *schweren psychischen Auffälligkeiten* bewirken soll. Es wird größtenteils einem Programmkonzept nachgegangen, dessen zeitliche Verortung nicht einfach ist und an manchen Stellen diffus bleiben wird, weil eine wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit schwer belasteten Schülern „eine grundlegende, auf einen Verstehensprozess ausgerichtete Diagnostik“ (Baumann 2015,16) ist, die auch unbekanntes Vergangenes, schwieriges Gegenwärtiges und befürchtetes Zukünftiges berücksichtigen muss. Das ist im Schulalltag immer wieder mit der Beschäftigung mit Rückblenden und den als aussichtslos erscheinenden Zukunftsperspektiven verbunden, die nicht ständig besprochen, aber mitgedacht und wozu Ideen entwickelt werden müssen, da sie wesentlich sind. Denn nur

„wenn ich die individuelle Logik hinter dem Verhalten, die Motive und den Sinn, welche das störende Verhalten hat und schafft, im Kontext des Individuums, seiner Biographie und seiner Wahrnehmung der aktuellen Lebenssituation her verstanden habe, muss ich in meinen Interventionen nicht einfach gegen das Symptom ankämpfen, versuchen, unerwünschte Verhaltensweisen abzustellen und vermeintlich erwünschte Verhaltensweisen herbeizuführen, sondern kann mit dem jungen Menschen in einen Förderprozess einsteigen, gegen den er sich nicht wehren muss.“
(Baumann 2015,16)

Von daher ist das Untersuchungsanliegen dieser Arbeit nicht mit rahmenden Konturen eines zeitlich festgelegten Moduls anlegt worden, sondern weist an manchen Stellen Zeit-

sprünge und Informationseinschübe auf. Insofern sind bei gegenwärtigen Veränderungsprozessen keine Ausgangs- und keine Endpunkte auszumachen. Denn es ist davon auszugehen, dass die Schwierigkeiten mancher Schüler schon vorgeburtlich einsetzten, bzw. dass es sich um Generationskonflikte handelt, die schwer zu fassen und zu durchbrechen sind.

Ich habe z.B. nur fragmentarische Kenntnisse darüber, was bei Schüler F. (Vignette 2, *Mittagstischregeln*, Kap.1) in seiner frühen Kindheit zwischen drogenabhängigen Erwachsenen vorgefallen ist. Er selber äußerte auch nie Erinnerungen, triggerte³¹ aber in bestimmten Situationen, die frühe Gefühlsebenen ansprachen und in denen es um Versorgung, Fürsorge und Nahrungsmittel ging und zeigte ein manifestiertes gestörtes Essverhalten, was er auch mit Alternativangeboten nicht ablegen konnte. Für seine persönliche Entwicklungsbegleitung in der Klasse E+ wurde dieses Verhaltensphänomen für seine Verweildauer als ein „Überlebensversuch“ verstanden. Insofern wurde es mit einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ verfolgt und damit umgegangen, indem er es als selbstverständlich beibehalten konnte, weil er es noch brauchte.

Im Laufe der Zeit stellten sich bei ihm Verhaltensveränderungen ein, die sich innerhalb der Teilnahme in der Klassengemeinschaft und auch innerhalb der Gruppe des Kinderheims, in dem er lebte, als Verbesserungen bemerkbar machten. Er meldete sich z.B. freiwillig zu zusätzlichen Unterrichtseinheiten im Nachmittagsbereich, wurde beim Fußballtraining immer besser im Tore schießen und blieb bei dem Besuch außerschulischer Lernorte dabei. Das war eine Verbesserung, denn in der Anfangsphase wurde er immer nur von weitem vom vereinbarten Treffpunkt aus gesehen. Er gesellte sich aber nicht zu der Gruppe, sondern ließ sich nur kurz blicken und stieg in die nächste Bahn oder verschwand auf der Rolltreppe und nahm so an verschiedenen Veranstaltungen nicht teil, sondern tat nur so, als sei er da gewesen, indem er erst zum Zeitpunkt der Beendigung der Veranstaltung zu Hause eintraf.

Die Veränderungen waren Schwankungen unterworfen, die gehäuft nach Besuchszeiten im Haushalt seiner Mutter eintraten. F. war danach wie ausgewechselt. Wenn das Fußballspiel in der Turnhalle nicht in seinem Sinne verlief, trat er mit Tränen in den Augen die Hallentür auf und wieder zu, warf seine Turnschuhe auf das Dach und zertrümmerte sein Handy, um danach bitterlich weinend zusammenzubrechen, weil vorerst kein Ersatz dafür anstand. Ein

³¹ Trigger sind Auslöser psychischer Reaktionen durch `Erinnerungssplitter` an unbewusste oder verdrängte Erfahrungen, die die Person in die Gefühlslage von Ohnmacht, Panik, Angst, Ekel u.a. zurückversetzen. Bei dem Auslöser kann es sich z. B. um einen bestimmten Geruch, eine Melodie, Enge, Dunkelheit, die Stimmung einer Situation u.a. handeln und der direkte Zusammenhang ist oft nicht erkennbar.

paar Tage später war für ihn die Welt wieder in Ordnung; einer der Freunde seiner Mutter hatte ihm ein neues ausgehändigt. Als seine Mutter sich in eine Klinik begab, um wegen ihrer Heroinsucht am Methadonprogramm teilzunehmen, war F. nicht mehr erreichbar. Er lief herum wie ein gehetztes Tier, konnte sich nicht im Klassenraum aufhalten, sich nicht setzen, sondern nur laufen und laufen. Dabei lief er den Freunden seiner Mutter über den Weg und schloss sich der Trinkerszene an. – Sein leiblicher Vater war vor Jahren im Entzug gestorben, er selbst mit dem Fetalen Alkohol Syndrom zur Welt gekommen.

Schülern wie ihm ist das Zitat von Gerspach zu Beginn der Einleitung gewidmet:

„Die eigenen Grenzen ertragen zu lernen, ist die vielleicht wichtigste wie schwierigste Aufgabe des Pädagogen“

Die Darstellung seines `Falls` dient aber auch der Veranschaulichung, wie stark sich in der Praxis der Intensivpädagogik in manchen Fällen Wirk- und Störfaktoren der pädagogischen Einflussnahme entziehen und ein `Eigenleben` führen können. Dieses Beispiel hat aber wenig mit der eingeschränkten Objektivität von Lehrern zu tun, wie sie Speck 1984 deklarierte:

„Im permanenten, zumeist in der täglichen Normalbeobachtung ablaufenden impliziten diagnostischen Prozeß registriert der Lehrer oder Therapeut – mehr oder weniger bewußt – die sich einstellenden Veränderungen im Verhalten. Er orientiert sich in seinem Planen und Handeln eigentlich – implizit – ständig an dem, was er an Veränderungen, Widerständen oder Anpassungen, wahrnimmt. Die Unzulänglichkeit solcher Nebenbei-Analyse des Lehrers liegt auf der Hand: Seine Wahrnehmungen sind an seine subjektiven Vorsatzlinsen gebunden. Als abweichend gilt das, was gegen seine – vielfach impliziten – Regeln und Normen verstößt, im übrigen sieht er bei weitem nicht alles und schließlich: „Sehen ist Glauben“ (White/Liberty 1976, 33). Gerade in problematischen Situationen ist der Lehrer oder Erzieher belasteter Teilnehmer mit eingeschränkter Objektivität.“ (Speck 1984, 101)

Angesichts solcher Vorbehalte wäre es natürlich möglich, reflexartig in die Gegendarstellung überzugehen und zu kontern, dass ein Wissenschaftler natürlich auch nicht alles sieht, und dass seine Wahrnehmung lediglich durch andere subjektive Vorsatzlinsen gefiltert wird. Besonders die Vorwürfe der Unzulänglichkeit der pädagogischen Diagnostik und der eingeschränkten Objektivität bei Regel- und Normverstößen wiegen schwer, machen aber einer-

seits deutlich, wie unsicher das Terrain ist, auf dem ich mich wissenschaftlich mit dieser Explorationsstudie, mit einer Kombination aus Praxisentwicklungsforschung und ethnographischer Einzelfallstudie, bewege. Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, sich mit dem `Schliff der *subjektiven Vorsatzlinsen*` zu beschäftigen und zu überprüfen, ob sie ihre Funktion erfüllen. Denn in dieser Arbeit ging es darum, genauer hinzusehen und für etwas, was nicht passte, etwas anderes Passenderes zu finden und zu erproben, ob damit die notwendige angemessene Passung und praktische Bewährung zur Problemlösung im Schulalltag gelingt.

Die in Kap. 2.3 dokumentierten Erfahrungen weisen auf, dass es nicht ausreicht, wenn sich Professionelle eine passende fördernde (Lern-)Umgebung ausdenken und sie durchführen, sondern dass sich für die spezielle Gruppierung eher fortwährende Prozesse einer wechselseitigen und gegenseitigen Anpassung und die pädagogische Haltung einer Entwicklungsbegleitung eignen, um systematisch negativ verlaufende Entwicklungen von Jugendlichen mit verschiedenen Störungsbildern zu unterbrechen, um Dialoge und Lernen zu ermöglichen und um ein gelingendes Miteinander zu erreichen. Dafür musste ein Medium gefunden werden, das es vermag, alle genannten Kriterien gleichermaßen abzudecken, um eine „fördernde Umwelt“ und ein „pädagogisches Milieu“ zu gestalten, und den Bedingungsrahmen erfüllen, den Baumann mit zwei zentralen Fragen und einem wesentlichen Zusatz folgendermaßen ausführt:

„Wie kann Hilfe so gestaltet sein, dass der junge Mensch sie für ihn als passend erleben kann und somit nicht gegen sie kämpfen muss? Und wie kann ein Setting so gestaltet sein, dass alle anderen Betroffenen (Erwachsene wie auch ggf. der Sozialraum und andere Kinder) diese aushalten können?

Beide Fragen sind als absolut gleichwertig zu betrachten.“ (Baumann 2015, 13)

Nach einem Beitrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1998) ist es nach Antonovskys Modell der Salutogenese für die physische und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen und für Menschen generell wichtig, eine Welt zu schaffen,

- die konsistente Erfahrungen ermöglicht,
- für Belastungsausgleich sorgt,

- und die eigene Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse zulässt, was mit der Entwicklung und Implementierung eines bewegungsorientierten Spielkonzepts in den Schulalltag der Klasse E+ versucht wurde.

In der folgenden Auswertung der Prozesse und Ergebnisse wird die Angemessenheit und praktische Bewährung der Problemlösung anhand einer „Spurenmessung“ wiedergegeben.

3.3 "Spurenmessung" - Auswertung von Prozessen und Ergebnissen

Unter Bezugnahme auf die methodologischen Überlegungen (Kap.1.3) zur „Spurenmessung“, die zu Beginn der Arbeit beschrieben wurden, sind Spuren:

„einerseits bestehende Abdrücke, denen man folgen kann, in der Hoffnung nicht allzu weit auf Irrwege zu gelangen, da auch andere Personen scheinbar erfolgreich diesen Weg eingeschlagen haben. Andererseits sind Spuren auch Erinnerungen und Erfahrungen, die während eines Prozesses bei anderen und bei einem selbst Eindruck hinterlassen haben. Wissenschaftliches Forschen erfolgt in ebendiesem Kontext.“ (Wintzer 2016)

Bei dem Begriff der „Spurenmessung“ handelt es sich um eine Wortschöpfung von Moser, die in der folgenden Tabelle, von Grassl übernommenen und 2013, als unwesentlich abgeänderte Methoden-Matrix von Moser zur Anschauung des Einsatzes qualitativer Forschungsmethoden für ein Studienformat an der Schnittstelle von Theorie und Praxis, vorgestellt wurde:

	Herstellung von Situationen	Erfassung vorliegender Handlungen	Informationen aus der Projektumwelt
Faktenwissen (Tatsachen und Situationsbeschreibungen)	<ul style="list-style-type: none"> • qualitatives Experiment • Test 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview • Beobachtung • Spurenmessung 	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturanalyse • Quellenanalyse • schriftliche Befragung • Spurenmessung
Ereigniswissen (singuläre Ereignisse und Prozesse)	<ul style="list-style-type: none"> • qualitatives Experiment • Expertinnen-/Expertenbefragung 	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll • Projektjournal • Feldtagebuch • Beobachtung • Interview • Fragebogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentenanalyse • Expertinnen-/Expertenbefragung
Regelwissen (Normen und Werte)	<ul style="list-style-type: none"> • qualitatives Experiment • Rollen-/Planspiel • Krisenexperiment • Gruppendiskussion • projektive Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> • standardisiertes oder offenes Interview • Beobachtung • Soziometrie 	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentenanalyse • Expertinnen-/Expertenbefragung • schriftliche Befragung

vgl. Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*, Freiburg i.Br. S. 128.

Die Bedingungen und Voraussetzungen für die Evaluation dieser angewandten Fallstudie am Einzelfall der speziellen Gruppierung von jugendlichen Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten sind, wie bereits angekündigt, alles andere als ideal. Dieses Risiko ist mit der Entscheidung für einen subjektorientierten ethnographischen Zugang und eine interne Selbstevaluation aber bewusst in Kauf genommen worden.

Zum einen, um vorhandene schulische Mikroprozesse *an der Grenze der Beschulbarkeit* besser darstellen zu können, zu denen der direkte Kontakt und Möglichkeiten der Einflussnahme und Zugang zu `objektiven' Akten und Datenmaterial (s. o. Dokumentenanalyse) durch meine Funktion als ehemalige Entwicklerin der Klasse und als eine der Klassenlehrerinnen aus dem Lehrerteam der Klasse E+ bestehen. Damit bezieht die Arbeit ihre Problemstellung aus der Praxis und ist

„nicht in deduktiver Weise aus der Theorie abgeleitet, sondern in dem genannten Spannungsfeld ermittelt und im Hinblick auf die Komponenten des Feldes (Aufgabe, Kontext, wissenschaftliche Erkenntnis sowie eigene Erfahrungen und Intentionen) begründet.“ (Fuhr 2002, 87)

Zum anderen eignen sich die Beispiele und Ergebnisse dazu, um als Forscherin Auswirkungen über den Prozesscharakter von verschiedenen (Um-) Gestaltungs- und Veränderungsprozessen zu ermitteln, weil sie als kurz fixierte Momentaufnahmen exemplarische Ausschnitte aus einem langjährigem Fließprozess heraus enthalten und erfahrbar werden lassen, wie und unter welchen Bedingungen gemeinsames Lernen gelingen kann.

Im Rahmen der Evaluation soll nun beurteilt werden,

- ob die Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen durch ein bewegungsorientiertes Spielkonzept die Verbesserung der Soziabilität und die beabsichtigte Passung für die Zielgruppe erbringen,
- ob die Professionellen, die in dem intensivpädagogischen Bereich einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unter den veränderten Rahmenbedingungen arbeiten, davon einen Mehrwert haben, bzw., ob sie es hinsichtlich seiner Zielsetzung als brauchbar ansehen,
- ob und wie sich Resultate der unterschiedlichen Problemlösungen darstellen lassen, bei denen keine eindeutigen Bezüge und Bewertungen von Sachzusammenhängen in Form von Wirkfaktoren herzustellen sind.

Denn wie in dem vorangehenden Beispiel des Schülers F. aufgezeigt, dessen positive Entwicklung nach Besuchen zu Hause bei der Mutter immer wieder einbrach, können spür- und

beobachtbare Verbesserungen der Soziabilität auch durch gänzlich andere hoch komplexe Vorgänge und Verursachungsfaktoren hervorgerufen worden sein, die viel elementarer und existenzieller sind, und deren Brisanz die Auswirkungen von Spiel und Bewegung in der Schule weit zurückdrängen oder sie gänzlich überdecken.

Vielleicht hat z. B. die Mutter einen neuen Partner, mit dem der Schüler sich blendend versteht und die wirtschaftliche Lage der Familie profitiert auch davon? Oder die Medikation ist nach einer stationären Diagnostikphase in der Kinder- und Jugendpsychiatrie umgestellt worden und der Schüler kann sich erheblich besser kontrollieren und konzentrieren?

Gleichzeitig gibt es ganz viele Beispiele von Erfahrungen und Eindrücken, die Spuren hinterlassen haben, die auf eine Verbesserung der Soziabilität und eine Unterbrechung der kontinuierlich negativ verlaufenden Entwicklungen hinweisen. Sie sind durch bewegungsorientiertes Spiel erst möglich geworden, weil Spiel und Bewegung die einzige Form waren, überhaupt einen Zugang zu Kindern und Jugendlichen zu erhalten, die ansonsten nicht zugänglich waren. Diese Spuren sind nicht messbar, sondern

„eher „unspezifisch“, d.h. Wirkungszusammenhänge können zwar vermutet werden und sind auch plausibel, aber im empirischen Sinne nachweisbar sind sie nicht (vgl. hierzu u.a. EGGERT/LÜTJE 1991, HÖLTER 1995, ZIMMER 1996, KRAH 2000).“ (Hölter 2001, 90)

Sie lassen sich bei der Klientel auch nicht mit gängigen wissenschaftlichen Methoden der qualitativen Forschung ergründen und festhalten, bzw. die Ausführungen der Schüler sind nicht verwertbar, weil sie entweder völlig `unkonventionell` ausgefüllt oder boykottiert werden:

Ein Schüler schrieb als Antwort auf jede Frage eines Fragebogens immer nur "Arschloch" (s. Anlage). Von anderen wurden die Vorderseiten von Fragebogen ignoriert und auf die freien Rückseiten wirre Geschichten geschrieben, die mit Zeichnungen versehen wurden, in denen Pokemons und andere Gestalten vorkamen. Oder die Fragen wurden mit „weiß nicht“, „vielleicht“ und Querstrichen `beantwortet`. Das sind dieselben Antworten, wie man sie auf Fragen in leitfadenunterstützten Interviews erhält, auf die auch nur einsilbig reagiert wird.

Um etwas `Verwertbares` anzuführen wurden entlang des Beispiels des Strategiespiels „Informationsfluss“, das die Schüler zu gemeinsamen Handeln `zwang`, Aspekte für eine Verdichtung von Lernsituationen in der Gruppe beschrieben.

Eine solche kurze exemplarische Sequenz von nur einem Spiel ist eine künstlich hergestellte, stark fokussierte Momentaufnahme, die alle möglichen ebenfalls wahrgenommenen Randerscheinungen ausblendet. Mit ihr ließen sich, im Gegensatz zum Gesamtforschungsprozess, unmittelbare linear-kausale Zusammenhänge eingrenzen und überprüfen. In dieser Ausnahmesituation war der Ort insofern verdichtet und abgegrenzt, weil er sich ausschließlich auf das Spielfeld der Turnhalle bezog. Auch dadurch, dass der zeitlich begrenzte Spielablauf nur funktionierte, wenn alle ihren Teil dazu beitrugen, war es möglich, sich darauf zu konzentrieren, das zu beobachten und zu beschreiben, was die drei Schüler T., B. und M. jeweils machten, und wie sie ihren Part ausfüllten. Bei ihnen erfolgten mit der begleitenden pädagogischen Diagnostik und der intensiven Wahrnehmung der eigenen emotionalen Reaktionen auf das beobachtete Schülerverhalten direkte Konsequenzen und Weichenstellungen für die weiteren Vorgehensweisen.

Besonders bei T. wurde mit den Anforderungen dieses Spiels seine positive Gesamtentwicklung deutlich. Und so konnte er in das Stammsystem wechseln, nachdem sich das Lehrerteam in der Teambesprechung bildlich vorgestellt hatte, wie sein Verhalten bei diesem Spiel vor einem Jahr ausgesehen hätte, und welche Kompetenzen er sich mittlerweile angeeignet hatte, die für einen Wechsel sprachen.

Auf Grund und vor dem Hintergrund von gemeinsamen Vorerfahrungen konnten konkrete Verhaltensänderungen der drei Schüler benannt werden, die auf latente Lernprozesse schließen ließen, die durch dieses Spiel angesprochen und gezeigt wurden; das galt besonders für T., aber auch für alle anderen beteiligten Schüler.

Indem direkt dargestellt werden konnte, wann und wie durch Ignorieren, Gewährenlassen, Umlenken interveniert wurde, war es möglich einen unmittelbareren Zusammenhang herzustellen. Auch wenn es bei der Reflexion über bestimmtes Schülerverhalten mehr um eine Veränderung des Lehrerverhaltens ging, indem z.B. Selbstinstruktionen erteilt wurden, führte das zu einer stärkeren Zuwendung zu einzelnen Schülern und weiteren Ideen zu einer Beziehungsgestaltung, was sich im Zusammenspiel und gemeinsamen Dialog auch auf die Gesamtgruppe auswirkte. Denn indem die Äußerungsformen der Schüler B. und M. genauer in den Blick genommen wurden, um zu ergründen, was ihr Verhalten abgebildet hat, kommen auch die 'erwachsenen' Verhaltensweisen von Begleitpersonen, beispielsweise das des großen ältesten Schülers, der die Teilnahme von M. überhaupt erst möglich gemacht hat, deutlicher und kontrastreicher zum Vorschein. Ertle weist zu diesem Zusammenhang in einem eigenen Forschungsprojekt auf:

„Forschen in diesem Sinn wendet sich zwar zunächst meist an einen einzelnen auffälligen Schüler. Das Projekt hat aber auch die Erkenntnis erbracht, dass entschiedene Zuwendung und die ausgesprochene Würdigung rätselhaften Versagens auch Mitschüler wach macht. Bei Lernverweigerern ist die Gruppe fast immer mit dem einzelnen identifiziert. Kinder haben dafür bessere Ohren als wir vermuten.“ Ertle 2009, 17)

Des Weiteren gibt es viele Ereignisse und Vorkommnisse, die darauf hinweisen, dass die Entwicklung der Schüler besser verläuft als vor ihrer Teilnahme in der Klasse E+, und dass sich ihr Gemeinschaftsverhalten erkennbar positiv verändert hat.

„Zeigt sich in den beobachtbaren, individuellen Fähigkeiten eine (messbare) Veränderung – das heißt eine beobachtbare Differenz im Zeitverlauf -, dann hat Lernen zuvor stattgefunden. Wie solches Lernen den jeweils vorangegangenen Realverläufen im Einzelnen zuzurechnen ist, bleibt allerdings im Dunkeln.“ (Wiesemann 2006, 171)

Bei den folgenden Beispielen handelt es sich um eine unsystematische Aufzählung von Situationen, die Hinweise und Hintergrundinformationen zu solchen Veränderungen enthalten:

Fallbeispiel	Veränderungshinweise
<p>Mehrere Schüler hatten vorher große Schwierigkeiten mit dem Schulbesuch und den Mitschülern. Einige sind mehr als zwei Jahre nicht zur Schule gegangen.</p>	<p>Dieselben Schüler sind morgens schon lange vor Unterrichtsbeginn da, um sich zu treffen, um einen Platz auf dem Sofa zu 'ergattern' und um sich zu unterhalten und zu spielen. Einige von ihnen wären auch um 7 Uhr schon im Schulgebäude; vor acht Uhr ist das wegen der fehlenden Aufsicht aber nicht erlaubt. Denn der Unterricht beginnt erst um 8:30 Uhr und die Lehrer sind erst ab ca. 8 Uhr im Haus.</p>

<p>Der ehemalige Schüler T. zeigte schwere psychische Auffälligkeiten und im Umgang mit Mitschülern oft grenzwertiges Verhalten.</p>	<p>Bei der diesjährigen Berufsfelderkundung haben wir uns nach sechs Jahren zufällig wieder getroffen. Er hatte eine Vollausbildung zum Tischler absolviert und so kam es, dass er der Anleiter meiner derzeitigen Schüler an der Bohrmaschine war. Er erzählte mir sofort, dass er das Buch, das wir 2010 entwickelt und herausgegeben haben, immer noch hat, und dass er wohl damals als ADHS-Schüler ein unausstehlicher 'Kotzbrocken' gewesen sei.</p>
<p>Es erscheint schon fast paradox, wenn ehemalige Schulverweider, die über zwei Jahre lang nicht zur Schule gegangen sind, 40 Tageszielpunkte einlösen, um sich einen Tag schulfrei einzukaufen.</p>	<p>M., der Schüler aus Vignette 3, der seine alkoholabhängige Mutter schon als Sechsjähriger nachts aus der Kneipe holen musste, plante seine 'Ausgaben' besonders gründlich. Da man auch für einen Punkt fünf Minuten eher gehen kann, fand er eine Lösung, mit der sein Punktekonto nur mit 30 Punkten für einen schulfreien Tag belastet wurde.</p>
<p>Manchen Schülern kann beim Aufblühen zugehaut werden. Sie verändern ihre Stimmlage, Körperhaltung und ihr Gesamtverhalten. Vor allem aber der Gesichtsausdruck hellt sich auf.</p>	<p>Kollegen aus der Schule für Kranke, die zur Hospitation die Klasse besuchten, erkannten nach einem halben Jahr ihre Schüler nicht wieder, so sehr hatte sich die Ausstrahlung der Jugendlichen verändert.</p>
<p>Achtung und Respekt im Umgang miteinander und mit Dingen der Umgebung sind bei den Schülern der Klasse E+, erstaunlich stark ausgeprägt.</p>	<p>Die im Jahr 2008 von ehemaligen Schülern gebauten Figuren hielten sieben Jahre lang, bis sie zum Umzug abgebaut werden mussten. Der Spülbeckenstöpsel (Frosch mit Rettungsring) ist nach 15 Jahren immer noch da. - Ansonsten herrscht an Schulen ein hohes Vandalismus-Aufkommen und gerade die Stöpsel von Spülbecken werden ständig entwendet.</p>

<p>S., war der Schüler, der das Regenwetter so liebte und keine Linien betreten konnte.</p>	<p>Er machte nach seiner dreieinhalb jährigen Teilnahme in der Klasse E+ an der Stammschule seinen 10 B Hauptschulabschluss mit Qualifikation und begann danach eine Ausbildung zum Industriekaufmann.</p>
<p>Im vergangenen Jahr wollte der WDR einen Beitrag über meine Arbeit in der Klasse E+ drehen.</p>	<p>Nahezu alle Erziehungsberechtigten erteilten ihre schriftliche Einwilligungserklärung zur Teilnahme, obwohl es um psychische Probleme ihrer Kinder ging.</p>
<p>F., der Junge mit der wahnhaft getönten, narzisstischen Persönlichkeitsentwicklung, dessen schulischen und familiären Ressourcen gänzlich erschöpft waren, blieb bis zur Beendigung seiner Schulpflicht in der Klasse E+.</p>	<p>Weil er bei einem Schülerpraktikum einen sehr guten Eindruck im Praktikumsbetrieb, einer Betriebskantine der Stadt, hinterlassen hatte, konnte er dort, nach einer Maßnahme der Agentur für Arbeit zur Berufsreifeentwicklung, anfangen zu arbeiten. Besonders sein kreativer Sprachgebrauch, seine große Fremdwörterkenntnis und die entwaffnenden Begründungen bei verbalen Auseinandersetzungen blieben in Erinnerung.</p>

Das Verhalten vieler Schüler äußert sich bei ihrer Ankunft in der Klasse E + als extrem ungewöhnlich und kann bei den meisten im Laufe der Zeit auf ein umgängliches oder zumindest erträgliches Maß reguliert werden. Die folgende Vignette ist ein Beispiel für den Umgang miteinander:

Abschied

F. hatte wieder einmal seine Mitschüler derart provoziert und mit spitzfindigen Bemerkungen in Wut und Rage gebracht, dass kein Unterricht mehr möglich war. Er war gerade dabei, sich milde lächelnd in Position zu setzen, um sein Werk zu genießen, als ich ihn anfuhr: „Kannst du mir mal sagen, warum du das hier alles veranstaltest und was das soll?“

Er hob nur eine Augenbraue, schaute mich leicht belustigt an und antwortete: „Weil ich die dicke Luft zum Atmen brauche.“

Als das Ende seiner Schulzeit nahte, versuchte er seine ganzen Verfehlungen aufzuarbeiten, um nach seinem Weggang nicht nur einen bleibenden, sondern guten Eindruck zu hinterlassen.

Das tat er, indem er an den Wochenenden sein Mitteilungsheft bei Musikbegleitung von vorne bis hinten durchlas, um seinen Schulalltag Revue passieren zu lassen und um mit mir bestimmte Passagen noch einmal zu besprechen. Anscheinend wollte er sich so quasi entschuldigen. Auch der Eintrag vom 22.11. wurde noch einmal thematisiert:

F. hielt einen längeren Vortrag über meine pädagogische Inkompetenz und war auch sonst sehr auf Konfrontation aus. Um `seine Drähte abzukühlen`, musste er zwischendurch mal nach draußen vor die Tür.

Charmant bis zum Äußersten!

PS.: F. scheint es nicht zu ertragen, dass der neue Mitschüler keine Hochachtung vor ihm zeigt.

Zapke

Vignette 18

Die vielen positiven Momente und Ereignisse sind alle singuläre Erscheinungen, Einzelerfahrungen und individuelle Begebenheiten aus einem langen Fließprozess, der sich zu einem subjektiven Gesamteindruck mit subjektiven Empfindungen für die untersuchte Lebenswelt zusammenballt. Durch die gemeinsame *Daseinsgestaltung* im *Zusammenspiel als Dialog* hat diese Lebenswelt ihre Grundstimmung, ihre Atmosphäre und ihre Lebensformen verändert.

Die Ergebnisse der Falldarstellung machen deutlich, dass das bewegungsorientierte Angebot von den Jugendlichen angenommen wird. Auch die Totalverweigerer lassen sich auf wechselseitige Kontakt-, Kommunikations- und Beziehungsaufnahmen mit Gleichaltrigen ein. Gleichzeitig kommt es durch das gemeinsame bewegungsorientierte Spielen in den Entwicklungsbereichen: Emotion, Sozialverhalten, Kommunikation und Wahrnehmung zu einer beobachtbaren Zunahme von Kompetenzen, zu einer nachhaltigen Reduktion des schulischen Problemverhaltens und damit zu einer höheren Allgemeinzufriedenheit auch im sozialen Umfeld.

Durch die Resonanz, die von Schülern, Erziehungsberechtigten, Integrationshelfern, Kollegen und Personen anderer Institutionen (Schule für Kranke, Jugendamt, Gesundheitsamt u.a.) ausgeht, wird der positive subjektive Gesamteindruck im Alltag bestätigt, sodass vielleicht für dieses Konzept der korrigierenden Gruppenerfahrungen und der Vermittlung von Soziabilität eine Beschreibung von Speck in Anspruch genommen werden kann:

„Was hier als basales pädagogisches Kommunikationsgeschehen in verschiedenen aufeinanderfolgenden pädagogisch-therapeutischen Phasen und sich weithin überdeckenden Dimensionen beschrieben worden ist als pädagogisches Klima der emotionalen Geborgenheit und Akzeptierung, als Regel- und Ordnungssystem, als Modellsystem für soziales Lernen und Verhalten und als Spielraum für bewußtes Interagieren auf der Basis eigener Verantwortlichkeit, all das sollte Zustände und Bedingungen für Befindlichkeiten kennzeichnen, die im Sinne von *Fromm* (1977) mehr auf der **Seinsebene** anzusiedeln wären. Dabei mag manches im Sinne einer naturwissenschaftlichen Kritik unpräzise und anfechtbar sein. Es bleibt sicherlich nur durch kommunikatives Erleben erfahrbar.“ (Speck 1984, 113)

Fazit:

Bei keinem der Schüler kann dargestellt werden, wie seine Entwicklung an anderen Schulen und in anderen Gruppierungen verlaufen wäre, und ob er sie ohne die Teilnahme an dem entwickelten bewegungsorientierten Spielkonzept, welches hier in den Vordergrund der konstruktiven Forschungsaktivitäten gestellt wurde, ähnlich positive Entwicklungen ge-

nommen hätten. Denn es existiert immer nur eine Version und keine Vergleichsmöglichkeiten zu einem Leben.

Zu dem Zeitpunkt ihrer Aufnahme in die Klasse E+ zeichnete sich in den Schülerleben nicht viel Positives ab und die Kinder und Jugendlichen waren in einer schlechten psychischen Verfassung. Durch die Umgestaltung der schulischen Rahmenbedingungen, die Herstellung einer anderen Umgebung und durch eine beharrliche spiel- und bewegungsorientierte Entwicklungsbegleitung wurden Erfahrungsprozesse initiiert, die zu einer Vergegenwärtigung und Veränderung der eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen beitragen konnten. Es haben sich entscheidende Verbesserungen eingestellt und die Schüler sind in die Intensivität eines guten Gruppengefühls und in einen Dialog hinein und aus ihrer Isolation herausgekommen - auch wenn die Wirkfaktoren dafür nicht eindeutig identifizierbar sind. Wahrscheinlich ist auch der unspezifische Hauptwirkfaktor der Pädagogik dafür mit zuständig, der sich nur unterschwellig äußert und von Hölter folgendermaßen beschrieben wird:

„Mit der sozialen Unterstützung ist wiederum eng der unspezifische Wirkfaktor Beziehungsgestaltung verbunden, der nach allen bisherigen empirischen Analysen das entscheidende Kriterium für Gelingen oder Misslingen von Fördermaßnahmen darstellt. (vgl. KRAH 2000, HÖLTER 2001)“
(Hölter 2001, 90)

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis und ethnographische Forschungstätigkeiten in der Schule

„Eine Schule, die »lernt«,
auch ihren nicht angepassten und nur schwer beschulbaren
Kindern und Jugendlichen ein guter Ort zu sein,
ist sicher auch ein besserer Ort für alle anderen Schüler
und wahrscheinlich auch für die Lehrer.“

(v.Freyberg und Wolff 2009, 50)

Bereits im Titel der Arbeit lässt sich mit der Eröffnung, Spielräume an den Grenzen der Beschulbarkeit, die Tendenz zu schwierigen schulischen Bedingungen erahnen. Im Untertitel wird die Zielgruppe durch jugendliche Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten präzisiert und weist mit der Verbesserung der Soziabilität auf die Dimension der pädagogischen Aufgabenstellung hin, der mit der Entwicklung und Implementierung eines bewegungsorientierten Spielkonzepts begegnet werden soll.

Das Thema Spielen in der Schule ist nicht neu. Bereits 1992 brachte Benita Daublebsky unter diesem Titel ein Buch heraus und Spielen in der Schule wurde von verschiedenen Autoren erforscht und geprägt (Schäfer 1986, Joachimsen 1984, Einsiedler 1999 u.a.). Neu an der vorliegenden Untersuchung ist der Zusammenhang der Problemstellung: Schule und psychische Störungen (Steinhausen 2010). Denn das Forschungsanliegen dieser Arbeit beschäftigt sich mit dem Vorhaben, die prekäre Schulsituation einer speziellen Zielgruppe verändern zu wollen. Wobei sich Veränderungen durch eine höhere Anwesenheit der Schulverweider, eine verbesserte Kommunikation und Soziabilität, ein gelingendes Miteinander im Schulalltag sowie durch eine Unterbrechung permanenten schulischen Scheiterns von Professionellen und Schülern abzeichnen sollten.

Der Zugang zu den Schülern war herausfordernd, aber möglich. Schwieriger gestaltete es sich, mit ihnen Arbeitsbündnisse und eine gelingende Beziehungsgestaltung einzugehen, die sie in die Lage versetzte, längere Zeiträume konfliktfrei gemeinsam mit Mitschülern im Dialog zu lernen. Es galt herauszufinden, ob und wie sich die Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen durch bewegungsorientiertes Spiel förderlich auf die Situation auswirkten.

Ziel dieser Explorationsstudie war es zunächst, ein theoretisches Verständnis der Schwierigkeiten von jugendlichen Schülern mit schweren psychischen Auffälligkeiten in Gruppierungen mit Gleichaltrigen zu entwickeln.

Es war bereits schwierig eine Bezeichnung für die Schülergruppierung und ihre charakteristischen Merkmale zu fassen. Durch den praxisnahen, anwendungsorientierten Zugang mit einer subjektiv orientierten Sichtweise und der Wahl einer ethnographischen Vorgehensweise der Praxisforschung wurde die Klärung zweierlei Intentionen verfolgt: Die theoretisch-praktische Konzeptentwicklung und Evaluation einer Problemlösung, welche für die Zielgruppe möglichst entspannt³² sein sollte. Das machte eine eigene Beschreibung der Schüler und der Begriffsverwendung notwendig.

Um die Material- und Datenfülle des Langzeitprozesses zu fokussieren und zu reduzieren, wurden verschiedene Methoden der Verdichtung angewandt, die stark mit Beispielen, anonymisierten Daten und Textfragmenten aus Schülerakten und mit Vignetten arbeiteten.

Die Entwicklung und Durchführung des bewegungsorientierten Spielkonzepts mit *interaktiven Interventionen* wurde anhand eines Spielbeispiels vorgestellt. Im Gegensatz zum Gesamtforschungsprozess ließen sich durch eine künstlich hergestellte exemplarische Momentaufnahme entlang des Strategiespiels „Informationsfluss“ beispielhaft unmittelbare Zusammenhänge eingrenzen und überprüfen. Das funktionierte insgesamt aber nur für den zeitlich begrenzten kurzen Spielablauf einer einzelnen Spielkonstruktion, die als Einzelelement allerdings nicht die durchgängige Methodik bewegungsorientierten Spiels als grundsätzliches Unterrichtsprinzip und Form der Alltagsgestaltung in heterogenen Lerngruppen aufweist, welche, im Sinne von Hammers *grundlegendem Prinzip der Alltagsgestaltung*, täglich und bei nahezu allen Unterrichtsinhalten zum Tragen kommt.

Wie in der Methodologie bereits thematisiert, trafen die Schwierigkeiten und die damit verbundenen Risiken der Evaluierung ein, die einhergingen mit einer hohen Kontextabhängigkeit, vagen Kausalitäten und Wirkfaktoren, die sich als unklar und/oder mehrdeutig erwiesen und keine konkreten Schlüsse zuließen.

Als weitere Schwierigkeit stellte sich die Fassung konturloser Entwicklungsprozesse der Schüler heraus, die weder linear verlaufen noch abgeschlossen sind; meistens konnten nicht einmal die Zeitpunkte des Beginns und des Endes festgestellt werden. Gleichzeitig

³² Die Beeinträchtigungen und Belastungen der Schüler waren und sind schwer genug. Es musste dringend etwas Passenderes und Leichteres her; aber gerade eine „Optimale Passung“ (Heckhausen) und Leichtigkeit sind schwer zu erreichen.

bestand aber eine hohe Abhängigkeit von vielen Faktoren, auf die kein Einfluss genommen werden konnte.

Trotzdem hat die Umgestaltung schulischer Rahmenbedingungen durch Bewegung und Spiel, welche zu einer Unterbrechung systematischen Scheiterns der Jugendlichen in Gemeinschaften, aber auch in der Institution Schule beitragen sollten, deutliche Spuren verursacht und vielfältige Spuren von positiven Wirkungen hinterlassen. Einige von ihnen wurden in der Auswertung und *Spurenmessung* aufgezeigt. Das Aufspüren und Verfolgen, bzw. die Deutung und Interpretation von Spuren, „Erinnerungen und Erfahrungen, die während eines Prozesses bei anderen und bei einem selbst Eindruck hinterlassen haben“ (Wintzer 2016), waren wiederum ein subjektiv orientierter Zugang, der zu weiteren Spuren führte:

„Unterricht als Forschungsvorhaben lebt nicht von den Abkömmlingen einer trockenen Theorie, sondern macht sich auf den Weg zu Kindern, die mit Konflikten leben. Vielleicht lassen sich am Ende Elemente einer Theorie umreißen. Diese Theorie hat viel mit zunehmend intensiver Wahrnehmung gegenüber eigenen Empfindungen zu tun.“ (Ertle 2009, 17)

Diese Aussage trifft genau auf die **Schlussfolgerungen** für die persönliche Entwicklung, für die pädagogische Praxis und für ethnographische Forschungstätigkeiten in der Schule zu und besagt, dass es sich in jedem Fall lohnt, sich auf Spurensuche ins `Feld` zu begeben, auch wenn Spuren oft bis zur Unkenntlichkeit verwischt oder völlig verworren, schwer erreichbar oder nur unter großen Anstrengungen zu verfolgen sind. Denn es bedeutet, das Fremde im Altbekanntem zu entdecken, den eigenen Arbeitsplatz zu ergründen, Neues hervorbringen und sich aus Alltagsroutinen hinaus zu begeben, und es gibt weitere gute Gründe, die für Forschung und die Erstellung einer Dissertation sprechen:

Was hier gesucht und gefunden wurde, war ein gleichzeitiger Klärungs- und Gestaltungsprozess, der sich vom Alltagshandeln unterscheidet. Mit der Ausrichtung auf Veränderung einer konkreten Praxissituation folgte der Gestaltungsprozess den wissenschaftlichen Gütekriterien der Praxisentwicklungsforschung: Transparenz, Stimmigkeit, Adäquatheit und insbesondere Anschlussfähigkeit. Gleichzeitig bedeutete die Arbeit an einer Dissertation auch eine Intensivierung von Beschäftigungen und Vorgängen, die im persönlichen Schulalltag sonst zu kurz kommen, z.B.:

- Lektüre interdisziplinärer Fachliteratur
- Beschäftigung mit (Fach-)Sprache und Entwicklung einer eigenen stimmigen Terminologie
- Bemühen um wissenschaftliche Zugänge
- Einen strukturierten Klärungsprozess und Entscheidungsfindungen in einem vielschichtigen Problemkomplex
- Finden eines eigenen Standpunkts zur Umsetzung der Inklusion
- Sicherheit und Entlastung durch kontinuierliche Reflexion eigenen Alltagshandelns

Letztendlich war es der formale Halterahmen einer Promotion, der dazu führte, meine Praxistätigkeit und die Hintergrundüberlegungen in einer kompakten schriftlichen Form darzustellen, weil er mich sowohl zu einer intensiveren Auseinandersetzung `zwang´ und auch die Schaffung von Bedingungen für eine Bewältigung außerhalb vom Alltag erforderte.

Besonders das Kriterium der Anschlussfähigkeit eröffnet wesentliche Aspekte, die sich auf Themenfelder der Einmischung, Einflussnahme, Aufmerksamkeit und Beachtung einer vernachlässigten Randgruppierung und auf den vielfältigen Transfer auf weitere Praxisbereiche beziehen, da sie generell für schulpädagogische Arbeit von Bedeutung sind. Diese Meinung vertreten auch Hölter und Rauh:

„Manche der hier geschilderten Beispiele mögen etwas drastisch erscheinen, doch in der Pädagogik verhält es sich m. E. ähnlich wie in der Pathologie auch: Von Extremen und Abweichungen lässt sich sehr viel über normale Entwicklung lernen.“ (Hölter 2013, 6)

Das, „was sich im Bereich schulische Arbeit mit psychosozial auffälligen SchülerInnen- und da oft in extrem verdichteter Form ereignet- ist nicht nur ein Thema für den pädagogischen Spezialbereich der Arbeit mit verhaltensgestörten SchülerInnen, sondern gibt Orientierungen für den allgemeinen schulpädagogischen Diskurs. Gerade die Ergebnisse der Reflexion pädagogischer Prozesse, die auf Probleme stoßen oder unter erschwerten Bedingungen stattfinden, sind hilfreich für das Verständnis allgemeiner schulpädagogischer Arbeit.“ (Rauh 2010, 24)

Den Aspekt der Einflussnahme, Aufmerksamkeit und Beachtung einer vernachlässigten Gruppierung hält auch Käßler für bedeutsam. Er wies am 05.05.2017 zum 2. For-

schungstag im Promotionsprogramm der Fakultät Rehabilitationswissenschaften in seiner Eingangsrede sinngemäß darauf hin, dass es bei einer Dissertation nicht nur darauf ankomme, zu welchem Thema geschrieben, sondern auch von zentraler Bedeutung sei, zu welcher Personengruppe geforscht würde. Denn diese besondere Form der Fokussierung beinhalte auch die Chance, einer Randgruppe zumindest punktuell die notwendige öffentliche Beachtung und Zuwendung zukommen zu lassen.

Diese Form der `Fürsorgeverpflichtung` mit Synergieeffekt ist ein Teilaspekt der Intention, den ich auch mit meinem mittlerweile im 10. Jahr stattfindenden Lehrauftrag verfolge:

- Mit einem Gegenentwurf auf einen Bereich und eine Randgruppe innerhalb der Institution Schule aufmerksam machen, die keine Lobby und kein funktionierendes Krisenmanagement hat, dafür aber neben massiven Problemen auch ein großes Entwicklungspotential.
- Interesse wecken, für einen speziellen Praxisbereich, der zwar extrem anders und hochgradig intensiv ist, aber angehende Lehrer in der Lehrerbildung die eigene Erfahrung machen lässt, dass sich mit `schwierigen` Kindern und Jugendlichen durchaus gut arbeiten lässt.

Fazit:

Wenn das bewegungsorientierte Spielkonzept so verstanden wird, wie es eingangs unter „Begriffsverwendung“ definiert wurde, nämlich nach dem *Prinzip der weitgehenden Voraussetzungslosigkeit* und *als grundlegendes Prinzip der Alltagsgestaltung*, ist es generell in jede Form von Entwicklungsbegleitung übertragbar, adaptierbar und integrierbar. Denn bei einer *Musterunterbrechung* durch bewegungsorientiertes Spielen werden sich Unterschiede im Sozialverhalten zwischen einer Managerfortbildung und einer Schülergruppe mit einem Förderbedarf an emotionaler und sozialer Entwicklung im spiel- und bewegungsorientiertem Unterricht relativieren. Bei beiden Gruppierungen werden sich positive Veränderungen durch das Aufkommen einer hohen Konzentration, einer tiefen Ernsthaftigkeit, einer verbesserten Kommunikation und durch mehr Freude und Leichtigkeit bemerkbar machen.

Ausblick:

Das Thema dieser Arbeit ist mit der Fertigstellung und Abgabe nicht abgeschlossen. Immer wieder werden sich neue Spuren auftun, die so ähnlich sind, wie bereits bekannte, aber doch ein bisschen anders, und die Suche beginnt erneut. Denn die Durchführung des Konzepts der Spielräume und der Handlungsalternativen der Entwicklungsbegleitung bedeuten einen immer wieder neu zu akzentuierenden Prozess einer gemeinsamen Gestaltung einer fördernden Umwelt mit einer bestimmten Lebensqualität, mit neuen Gruppenkonstellationen und mit immer wieder anderen sehr eigenen Schülerpersönlichkeiten.

Literaturverzeichnis

- Adler, Sabine; Schrapper, Christian (2004): Sozialpädagogische Diagnostik als fallverstehende Analyse und Verständigung. Entwicklungslinien, Konzepte und Anforderungen. In: Fegert, Jörg M.; Schrapper, Christian (Hg.): Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. (85–100). Weinheim: Juventa.
- Ahrbeck, Bernd (2006): Das schwierige Kind: Innenwelt, äußere Realität, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Ahrbeck, Bernd; Rauh, Bernhard (Hg.): Der Fall des schwierigen Kindes (17–39). Weinheim: Beltz.
- Ahrbeck, Bernd (2006): Grenzen der Pädagogik - Grenzen der Beschulbarkeit. Sonderpädagogik in Berlin (26–36).
- Ahrbeck, Bernd; Rauh, Bernhard (Hg.) (2006): Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Weinheim: Beltz.
- Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hg.) (2010): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichhorn, August; Freud, Sigmund (1994): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung; zehn Vorträge zur ersten Einführung. Bern: Huber.
- Baierl, Martin (2014): Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barthelmess, Manuel (2016): Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bauer, Joachim (2013): „Empathie kann sich erschöpfen“. In: Zeitschrift der GEW. Erziehung und Wissenschaft 6.2013
- Baumann, Menno (2015): „Intensivpädagogik“ – das Gegenteil von Inklusion?, Versuch einer Standortbestimmung <https://www.socialnet.de/materialien/attach/274.pdf> 27.11.2017, 17:39
- Becker, Nicole (2014): "Schwierig oder krank?". ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 2014. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bilstein, Johannes (2001): Vom nützlichen Wissen der schönen Künste. In: Liebau, Eckart (Hg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. (269–290). Weinheim: Juventa.

- Bröcher, Joachim (2010): *Bildungsprozesse zwischen Zerstörung und Lebbarkeit des schulischen Humanraums*. In: Margret Dörr und Birgit Herz (Hg.): *"Unkulturen" in Bildung und Erziehung*. (119–133). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (1998). *Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln Bundeszentrale.
- Caldwell, Lesley; Joyce, Angela (2016): *Winnicott und seine Zeit*. In: Horne, Ann; Lanyado, Monica (Hg.): *Übergangsobjekt und Möglichkeitsraum. Die Kreativität Winnicott'schen Denkens für die klinische Praxis*. (27–54). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Chang, Dong-Seon (2016): *Mein Hirn hat seinen eigenen Kopf. Wie wir andere und uns selbst wahrnehmen*. Reinbek: Rowohlt.
- Cloerkes, Günther; Markowetz, Reinhard (2001): *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Univ.-Verl. Winter
- Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter (2004): *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel (Schriften zur Psychotherapie und Psychoanalyse von Kindern und Jugendlichen, 7).
- Dilling, Horst; Schulte-Markwort, E. (Hg.) (2014): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) klinisch-diagnostische Leitlinien*. Weltgesundheitsorganisation. Bern: Huber.
- Dörner, Dietrich (2011): *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- Dörr, Margret; Herz, Birgit (Hg.) (2010): *"Unkulturen" in Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dupont, Marc (2016): Vortrag und Power-Point-Version: „Wieder (nicht) in die Schule gehen“ „Triade“ und „Triangulierung“ bei Schulvermeidung. Fachtagung „Schule und Psychiatrie (SchuPs)“ vom 21.-24. September 2016 in Bremen
- Einsiedler, Wolfgang (1999): *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ertle, Christoph (2009): *Unterricht an der Schule für Kranke als Forschungsvorhaben*. In: *SchuPs (Herausgeber: Arbeitskreis Schule und Psychiatrie)* (18): 12–17.

- Fegert, Jörg M. (2011): *Zum Stand der Dinge - Kinder- und Jugendpsychiatrie als interdisziplinäres Schnittstellenfach. Grundlagen: "Was heißt psychisch krank, (parallele) Hilfesysteme, gestiegene Fallzahlen, gestiegene Kosten, aber weniger Geld?"*. In: *Psychisch gestört oder "nur" verhaltensauffällig? Kooperation von Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie in einem schwierigen Dunkelfeld*. (15–49): Nr.79 von: Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe.
- Fegert, Jörg M.; Schrapper, Christian (Hg.) (2004): *Handbuch Jugendhilfe - Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation*. Weinheim: Juventa.
- Finzen, Asmus (2013): *Stigma psychische Krankheit. Zum Umgang mit Vorurteilen, Schuldzuweisungen und Diskriminierungen*. Köln: Psychiatrie-Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2017): *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Flissikowski, Renate; Kluge, Karl Josef; Schauerhammer, Klaus (1980): *Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für "schwierige" Kinder*. München: Minerva Publ. (Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe, 6).
- Freyberg, Thomas von; & Wolff Angelika (Hg.) (2009): *Störer und Gestörte. Bd.1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Fuhr, Reinhard (2002): *Praxisentwicklung im Bildungsbereich - ein integraler Forschungsansatz*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie).
- Gerspach, Manfred (1998): *Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Gieseemann, Katherina (2010): *Der Gegenwartsmoment in der psychotherapeutischen Arbeit*. In: *Psychotherapie* 15. Jahrgang (Bd. 15, Heft 1), (64–72).
- Glomp, Ingrid (2014): *Warum wir viel mehr spielen sollten*. In: *Psychologie heute* 41. (2): 66–70.
- Göppel, Rolf (1989): *"Der Friederich, der Friederich ...". Das Bild des "schwierigen Kindes" in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*. Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 1989 u.d.T.: Göppel, Rolf: Von der "Sittlichen Verwilderung" zur "Verhaltensstörung". Würzburg: Ed. Bentheim.
- Göppel, Rolf (2010): *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel*. Stuttgart: Kohlhammer (Bildung, Erziehung und Sozialisation).
- Göppel, Rolf; Hirblinger, Annedore; Hirblinger, Heiner; Würkes, Achim (Hg.) (2010): *Schule als Bildungsort und "emotionaler Raum". Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur*. Leverkusen/Obladen: Budrich.

- Göppel, Rolf (2010): Von der "sittlichen Verwilderung" zu "Verhaltensstörungen" - Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über "schwierige Kinder". In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. (11–20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grassl, Roswitha (2013): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis; Aktionsforschung - Der praktischen Theorie auf die Spur kommen* https://de.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/fyls/114/download_file/12.07.2017,18:53
- Gruntz-Stoll, Johannes (Hg.) (2006): Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell. Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik. Bern: (Lernen ermöglichen - Entwicklung fördern, 1).
- Günther Opp und Ariane Otto (2016): Theorie und Praxis sozialer Teilhabe in pädagogischen Kontexten. In: Zimmermann, David; Meyer, Matthias; Hoyer, Jan (Hg.) (2016): Ausgrenzung und Teilhabe. (62–75).
- Hammer, Richard (2001): Bewegung allein genügt nicht. Psychomotorik als grundlegendes Prinzip der Alltagsgestaltung. Dortmund: Verl. Modernes Leben.
- Hamsen, Ruth (2003): Bewegungsorientierte Förderung von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen. Dortmund: Universitätsbibliothek Technische Universität Dortmund: Dissertation.
- Hargens, Jürgen (2015): "Bitte nicht helfen! Es ist auch so schon schwer genug." (k)ein Selbsthilfebuch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Hartke, Bodo; Blumenthal, Yvonne; Carnein, Oliver; Urban, Robert (2016): Schwierige Schüler - 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten: 5.-10. Klasse. Hamburg: Persen (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag).
- Haubl, Rolf (2006): *Schule als pathogener Ort*; www.sfi-frankfurt.de/mitarbeiter-innen/prof-dr-dr-rolf-haubl/manuskripte.html 27.11.2017, 17:42
- Heinemann, Evelyn; Hopf, Hans (2015): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome - Psychodynamik - Fallbeispiele - psychoanalytische Therapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, Friederike; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan; Thole, Werner (Hg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. (39–47). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hertz, Birgit (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1): 4–12.

- Herz, Birgit (2013): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, Birgit; Zimmermann, David (2015): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (144–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, Clemens (2015): Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (170–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, Hubert; Siebertz-Reckzeh (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, Martin K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hölter, Gerd (2013): Motopädagogik - Modell für eine allgemeine Bewegungserziehung oder paramedizinische Spezialdisziplin? In: Sport- und Bewegungserziehung für „Kinder, die nicht passen“ Eine Aufsatzsammlung von 1978 bis 2011. (25–41).
- Hölter, Gerd (1993): Bewegungsauffälligkeiten im Kindesalter- neue Wege zu Verständnis und Duldung am Beispiel des Schaukelns. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 16 (5): 35–44.
- Hölter, Gerd (1993): Mototherapie mit Erwachsenen. Sport, Spiel und Bewegung in Psychiatrie, Psychosomatik und Suchtbehandlung. Reihe Motorik Bd. 13. Schorndorf: Hofmann.
- Hölter, Gerd (2001): Rastlosigkeit bei Kindern. Phänomen und Intervention aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Praxis der Psychomotorik 26 (2), S. 84–93.
- Hölter, Gerd (2013): Psychomotorik in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. Lücken und Tücken eines Erfolgsmodells. In: Motorik 36. Jg (1): 9–17.
- Hölter, Gerd (2011): Bewegungstherapie bei psychischen Erkrankungen. Grundlagen und Anwendung. Köln: Dt. Ärzte-Verl.
- Hölter, Gerd; Stobbe, Cordula (2005): Zur Geschichte und Gegenwart der Bewegungstherapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Bewegungstherapie und Gesundheitssport (21): 190–198.
- Horne, Ann; Lanyado, Monica (Hg.) (2016): Übergangsobjekt und Möglichkeitsraum. Die Kreativität Winnicott'schen Denkens für die klinische Praxis. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

- Jantzen, Wolfgang; Herz, Birgit; Feuser, Georg (2014): Emotion und Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jochimsen, Rolf Peter (1984): Spiel und Verhaltensgestörtenpädagogik. Theorie, Didaktik u. Unterrichtspraxis in Schule u. Heim. Berlin: Marhold (Sonderpädagogische Manuskripte).
- Kannewischer, Sybille; Kolb, Bettina; Hopfinger, Gabriela (Hg.) (2004): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kardorff, Ernst von (2012): Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderungen. In: Moser, Vera; Horster, Detlef. Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. (118–129). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kardorff, Ernst von (2010): Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion psychisch kranker Menschen. In: Kerbe - Forum für soziale Psychiatrie 2010 (04/2010): 4–7.
- Kinne, Tanja; Theunissen, Georg (2013): Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit. Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klawe, Willy (1991): Arbeit mit Jugendlichen. Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit. Weinheim u.a.: Juventa.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009): Ästhetische Bildung- Was man lernt und was man nicht lernt. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. (111–142) Bielefeld: transcript Verlag (Ästhetik und Bildung, 3).
- KMK, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (04.05.2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Anlage 2 zu RS Nr. 208/2000. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000.
- Kobi, Emil E. (2004): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Berlin: BHP-Verl.
- Krenz, Armin (2005): Der "situationsorientierte Ansatz" im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder (Konzeptbuch Kita).
- Kühn, Martin (2016): Vortrag und Power-Point-Version: Traumapädagogik – „Macht eure Welt endlich zu meiner...“. Fachtagung „Schule und Psychiatrie (SchuPs) vom 21.-24. September 2016 in Bremen.
- Lehn, Antje; Stuefer, Renate (Hg.) (2011): räume bilden. Wie Schule und Architektur kommunizieren. In: Arts & Culture & Education. Wien: Löcker GesmbH

- Leisering, Anne (2015): Beobachtungsstudien. Wie kann ich das Verhalten von einzelnen Personen oder Gruppen in natürlichen Umgebungen erforschen? In: Koch, Katja; Ellinger, Stephan (Hg.) Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. (306-311). Göttingen: Hogrefe.
- Lempart, Horst (2016): Das hab ich alles schon probiert. Warum wir uns mit Veränderung so schwer tun. Paderborn: Junfermann.
- Liebau, Eckart (Hg.) (2001): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa.
- Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript Verlag (Ästhetik und Bildung, 3).
- Lindmeier, Bettina (2010): Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. (21–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüders, Christian (2017): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. (384–401). Reinbek bei Hamburg.
- S. Mackowiak, Katja (2016): Die Bedeutung von Angst und Ängstlichkeit für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Zimmermann, David; Meyer, Matthias; Hoyer, Jan (Hg.) Ausgrenzung und Teilhabe. (106-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mays, Daniel (2014): In Steps! - wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus (Darmstädter Beiträge zu Studium und Praxis, 4).
- Müller, Thomas; Stein, Roland (2015): *Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hg.) *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (216–229). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, Norbert (2009): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neubert, Dieter; Cloerkes, Günther (2001): *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien*. Heidelberg: Winter (Edition S).
- Nissen, Gerhardt (2005): *Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Onions, Caryn; Browner, Jennifer (2016): *Wachstumsräume. Schnittpunkte zwischen Milieuthapie und Psychotherapie*. In: Horne, Ann; Lanyado, Monica (Hg.): *Übergangsobjekt und Möglichkeitsraum. Die Kreativität Winnicott'schen Denkens für die klinische Praxis*. (205–226). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Opp, Günther; Otto, Ariane (2016): *Theorie und Praxis sozialer Teilhabe in pädagogischen Kontexten*. In: Zimmermann, David; Meyer, Matthias; Hoyer, Jan (Hg.) *Ausgrenzung und Teilhabe*. (62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Orlinsky, David (2008): "nicht wirklich wissenschaftlich". *Die nächsten 10 Jahre Psychotherapieforschung. Eine Kritik des vorherrschenden Paradigmas mit Korrekturvorschlägen*. In: *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie* (9/10) (58): 345–354.
- Pennac, Daniel (2010): *Schulkummer*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Popp, Kerstin (2010): *Gemeinschaftsschwierige Schüler. Eine neue Herausforderung der Verhaltensgestörtenpädagogik*. In: Ricking, Heinrich (Hg.): *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung : Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung*. (150–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Popp, Kerstin; Methner, Andreas (2014): *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013): *Schwierige Kinder - schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf; Textor A. (2006): *Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren - eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. Bericht über eine Evaluationsstudie*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 57 (1): 2–9.
- Pütter, Irene (2008): *Ressourcen und Lösungen: der Ansatz von M. H. Erickson*. In: Wittrock, Manfred; Vernooij, Monika A. *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*. (267–286). Paderborn: Schöningh.
- Rauh, Bernhard (2010): *Triade und Gruppe - Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Redl, Fritz (Hg.) (1978): *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. München: Piper.
- Redl, Fritz; Wineman, David (1984): *Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle*. München: Piper.

-
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim: Beltz.
- Reiser, Helmut; Willmann, Marc; Urban, Michael (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reissner, Volker; Hebebrand, Johannes; Knollmann, Martin (2015): Beratung und Therapie bei schulvermeidendem Verhalten. Multimodale Interventionen für psychisch belastete Schulverweider - das Essener Manual. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Schäfer, Gerd E. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter. Zugl.: Würzburg, Univ., Habil.-Schr., 1985. Weinheim: Juventa.
- Scherwath, Corinna; Friedrich, Sibylle (2016): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München, Basel: Reinhardt.
- Scheurle, Hans Jürgen (2016): Das Gehirn ist nicht einsam. Resonanzen zwischen Gehirn, Leib und Umwelt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, Matthias & Dworschak, Wolfgang (2011): Inklusion und Teilhabe - Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (269–280).
- Schratz, Michael; Meyer-Drawe, Käte; Rumpf, Horst (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studien-Verl.
- Schreiber, Elke (2005): Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen; Forschungsschwerpunkt "Übergänge in Arbeit". München [u.a.]: DJI (Dokumentation // Deutsches Jugendinstitut).
- Seligman, Martin E. P. (2014): Flourish - wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens. München: Kösel.
- Selle, Gert (1990): Experiment Ästhetische Bildung: aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbeck: Rowohlt.
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D. W. Winnicotts ; [Darmstädter Vorlesungen]. Münster, Hamburg: (Bildung und Technik, 2).

-
- Speck, Otto (1984): Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Marhold.
- Speck, Otto (1997): Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München [u.a.]: Reinhardt.
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München [u.a.]: Reinhardt.
- Spiewak, Martin (2010): Die Not ist riesengroß. Psychisch auffällige Kinder stellen die schwierigste Herausforderung für gemeinsames Lernen dar. In: Die Zeit 2010, 04.11.2010 (45).
- Spitzer, Manfred (2016): Gelegenheit macht Liebe, Kleider machen Leute und der Teufel macht krank. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Stein, Roland (2014): Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In: Heimlich, Ulrich; Wember, Franz B.; Stein, Roland: Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen (82–85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, Hans-Christoph; Achermann, Nicole (2006): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stern, Daniel N. (2010): Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Störmer, Norbert (2014): Netzwerkbildung und Kooperation. In: Jantzen, Wolfgang; Herz, Birgit; Feuer, Georg: Emotion und Persönlichkeit. (383–386). Stuttgart: Kohlhammer.
- Störmer, Norbert (2016): Probleme der Individualisierung, Pathologisierung und Biologisierung von unerwünschten, störenden und herausfordernden Handlungsweisen. In: Zimmermann, David; Meyer, Matthias; Hoyer, Jan (Hg.): Ausgrenzung und Teilhabe. (45–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Störmer, Norbert (2014): Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als "Verhaltensstörung". Berlin: Frank & Timme.
- Thole, Werner (2010): Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, Friederike; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan; Thole, Werner (Hg.): "Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. (17–38). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- van der Hart, Onno; Nijenhuis, Ellert R. S.; Steele, Kathy (2008): Das verfolgte Selbst. Strukturelle Dissoziation und die Behandlung chronischer Traumatisierung. Paderborn: Junfermann.
- Vasen, Petra; Schmitz, Michael; Reisser, Volker: Modul: Familienberatung. In: Knollmann, Martin; Hebebrand, Johannes; Reisser, Volker: Beratung und Therapie bei schulvermeidendem Verhalten (87–148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vernooij Monika A. (1994): Das sonderpädagogische Förderzentrum - eine neue Möglichkeit der institutionalisierten Hilfe für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten? In: Goetze, Herbert (Hg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. (41–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vernooij, Monika A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Vernooij, Monika A.; Wittrock Manfred (2014): Subjektorientierung und Kooperative Beratung. In: Popp, Kerstin; Methner, Andreas: Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. (15–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vetter, Martin (2013): Nicht mit Kanonen auf Spatzen! Forschung in der Psychomotorik muss vielfältig sein. In: Motorik 36 (1): 18–27.
- Volmer, Jan (2011): Entwicklung und Evaluation eines klinischen Behandlungsansatzes für traumatisierte Jungen. Unter besonderer Berücksichtigung körper- und bewegungsorientierter Interventionen. Dortmund: Universitätsbibliothek Technische Universität Dortmund. Dissertation.
- Wanke, Ulrich (2004): Entwicklung und Erprobung eines Konzepts für den Chemieunterricht an Schulen für Kranke in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Fachbereich Chemie Universität Essen-Duisburg. Essen. Dissertation.
- Weidemann, Gerd; Benus, Ulrich (2016): Der Unmut wächst. In: nds- Zeitschrift der GEW. nds-Zeitschrift: 8. 2016. (10).
- Wiesemann, Jutta (2008): Die Sichtbarkeit des Lernens. Empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In: Cloos, Peter; Thole, Werner (Hg): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. (171–184). Wiesbaden: Springer.
- Willmann, Marc (2010): *Schulische Erziehungshilfe*. In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hg): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (67–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, Marc (2012): *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für "schwierige" Kinder*. München: Reinhardt.

-
- Willmann, Marc (2015): Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In: In: Stein, Roland; Müller, Thomas (Hg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (44–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkel, Rainer (2016): *Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher. Einführung in neurotische und psychotische Schul- und Erziehungswirklichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winnicott, Donald Woods (1973): *Vom Spiel der Kreativität*. Stuttgart: Klett.
- Wintzer, Jeannine (Hg.) (2016): *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung. Forschungsstrategien von Studierenden für Studierende*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Wittrock, Manfred; Vernooij, Monika A. (2008): *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*. Paderborn: Schöningh.
- Zapke, Barbara (1995): *Ästhetische Erziehung mit lernbeeinträchtigten Jugendlichen - Konzeptentwicklung und Praxiserfahrungen*. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik.
- Zeig, Jeffry K. (Hg.) (1986): *Meine Stimme begleitet Sie überall hin. Ein Lehrseminar mit Milton H. Erickson*. Klett-Cota
- Zimmermann, David (2016): *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Psychoanalytische Pädagogik, Band 45).
- Zimmermann, David; Meyer, Matthias; Hoyer, Jan (Hg.) (2016): *Ausgrenzung und Teilhabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimpel, André Frank; Hüther, Gerald (2016): *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

MEINE ICH-GESCHICHTE

21.6.12

- Wenn ich ein Tier sein könnte, wäre ich Arachnoid ^{weil sie so schön sind}
- Ich würde gerne einmal Arachnoid treffen.
- Wenn ich Eine Million Euro hätte, Arachnoid würde ich investieren
- Ich bin glücklich, wenn Arachnoid
- Wenn ich klitzeklein wäre, Arachnoid
- Ich mag Arachnoid
- Ich wünschte, ich Arachnoid
- Ich könnte weinen, wenn Arachnoid
- Es war schwierig, aber schließlich schaffte ich es, Arachnoid
- Manchmal habe ich Angst Arachnoid
- Ich fühle mich schlecht, wenn Arachnoid
- Jemand hat mir einmal geholfen Arachnoid
- Ich möchte einmal etwas Gutes sagen über Arachnoid
- Wenn ich unsichtbar wäre, Arachnoid
- Ich hatte richtig Angst, als Arachnoid
- Ich mache ein zufriedenes Gesicht, wenn Arachnoid
- Ich wäre nicht gerne ohne Arachnoid
- Ich mag das Geräusch von Arachnoid
- Ich würde gerne lernen, wie Arachnoid
- Ich werde nie vergessen, Arachnoid
- An meinen Eltern mag ich Arachnoid
- Wenn ich Lehrer wäre, würde ich Arachnoid würde ich mich töten
- Ich frage mich manchmal, ob Arachnoid
- Ich muss lachen, wenn Arachnoid
- Es war wirklich aufregend, als Arachnoid
- Wenn ich drei Wünsche hätte, Arachnoid würde ich
nur noch 3.14159 Wünsche wünschen