

PÄDAGOGIK

Menno Baumann
Viviane Albers
Tijs Bolz

Verstörendes Verhalten in der Schule

Für systemsprenge Schüler*innen
eine tragfähige Lernumgebung schaffen

3.,
aktualisierte
und neu
ausgestattete
Auflage



Online-Material

BELTZ

Menno Baumann ist Professor für Intensivpädagogik an der Fliedner-Fachhochschule Düsseldorf und Sachverständiger, Berater und Referent im Zentrum für pädagogisches Verstehen Oldenburg.

Viviane Albers ist Sonderpädagogin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin.

Tijs Bolz ist Sonderpädagoge und verwaltet die Professur für Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als

ISBN 978-3-407-63344-6 Print

ISBN 978-3-407-63349-1 E-Book (PDF)

3., aktualisierte und neu ausgestattete Auflage 2025

© 2025 Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach

Umschlagabbildung: gettyimages © bgblue

Satz und Herstellung: Michael Matl

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).

Printed in Germany

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

Inhalt

Vorwort	7
Prolog – darf es trotz Schulpflicht und Inklusion »Systemsprenger« geben?	9
1. Fallgeschichten »nicht schulfähiger« Problemsysteme	13
Beispiel 1: Tom	13
Beispiel 2: Nina	14
2. Projekte für Schüler*innen mit komplexen Unterstützungsbedarfen	17
2.1 Ein Netzwerkprojekt für eine tragfähige Schule im Sozialraum	17
2.2 Integrierte Soziale Gruppenarbeit im Schulalltag – Die AktiF-Gruppe	24
2.3 »Learning Support Department« einer Gesamtschule	29
3. Vom Konzept zum Setting – wie können Schulen zu »tragfähigen pädagogischen Orten« werden?	36
3.1 Was ist ein Setting?	37
3.2 Die Klaviatur pädagogischer Unterstützungsmöglichkeiten	40
3.3 Rhythmisierung von Zeit und Raum	57
3.4 Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung als Grundlage pädagogischen Handelns	66
3.5 Kooperation als Basis-Intervention	80
3.6 Die Annäherung an den jungen Menschen – Wege zum Verstehen	99
3.7 Anregungen zur (emotionalen) Sicherung von Lehrkräften	109
4. Beispiele für das Anstoßen inklusiver Gruppenprozesse	120
4.1 Ein grundlegendes Verständnis von Regeln, Grenzen und Sozialverhalten – drei Beispielmethoden	120
4.2 Themenzentrierte Interaktion als Grundmodell von Gruppenprozessen	126

5. Schüler*innenzentrierte Ansätze und Annäherungen	132
5.1 Ingredienzen erfolgreicher Pädagogik	132
5.2 Pädagogische Präsenz als Haltung und Methoden	134
5.3 Mit Schüler*innen gemeinsam an Perspektiven arbeiten – Die »Disney-Methode«	148
5.4 Self-Monitoring in der Arbeit mit schwierigen Schüler*innen – ein Fragebogen	150
6. Problemaufriss – Kinder und Jugendliche mit massiv verstörenden Verhaltensweisen im inklusiven Schulsystem	157
Schlusswort	161
Literatur	162
Online-Materialien	174

Vorwort

Wer sprengt hier welches System? Kann und darf es trotz allgemeiner Schulpflicht und dem klaren bildungspolitischen Primat hin zur inklusiven Schule überhaupt »Systemsprenger« geben?

Eigentlich nicht, ist die bildungspolitische Antwort. Aber warum erlebt dann unser Schulsystem immer mehr Herausforderungen, gerade eben auch durch massiv störende Verhaltensweisen von Schüler*innen? Warum berichten immer mehr Lehrer*innen von ihrem Überforderungserleben? Der Ruf nach qualifizierten Sonderpädagog*innen wird an allen allgemeinbildenden Schulen immer lauter. Denn immer noch verlassen viele Absolvent*innen nach erfolgreicher zweiter Staatsprüfung für ein Lehramt die Lehrer*innenausbildung, ohne sich jemals mit den großen Herausforderungen durch »massiv störende« Verhaltensmuster von Schüler*innen auseinandergesetzt zu haben. Verhalten wird immer mehr zur Herausforderung im schulischen Alltag und die Fragen nach dem »Wie gehe ich damit um?« mehren sich.

Mit diesen drängenden Fragen setzt sich dieses (Praxis-)Buch kenntnisreich und kompetent auseinander. Es geht um Schüler*innen mit massiv störenden Verhaltensweisen in der (inklusiven) Schule. Wir scheinen aktuell in der Situation zu sein, dass immer mehr Kinder und Jugendliche nicht mehr zur Schule »passen«. Die fehlende Passung von jungen Menschen in Kindheit und Schule heute führt zu massiven Schwierigkeiten für Schüler*innen und Lehrer*innen, denn »[j]edes menschliche Verhalten ist ein subjektiv problemlösendes« (Wittrock 1983/2008), und genau dieses subjektiv problemlösende Verhalten zeigen Schüler*innen und Lehrer*innen in Schule heute.

Ausgangspunkt der Überlegungen des Autorenteams bildet die Annahme, dass Schule immer mehr Kindern keinen verstehbaren, tragfähigen, insbesondere Sicherheit gebenden Rahmen bietet. Somit stellt sich die Frage: Müssen sich die »schulpflichtigen« Kinder ändern, wenn sie mit der Schule klar kommen wollen? Oder muss sich die Schule ändern? Scheinbar selbstverständlich lautet die fachliche Antwort: Die Schule muss sich ändern! Warum aber ist die Umsetzung dieser doch so klar scheinenden Antwort so schwierig? Weil sich die jungen und die alten Lehrer*innen ebenfalls in einem Schulsystem befinden, das auch ihnen keinen verstehbaren, tragfähigen, insbesondere Sicherheit gebenden Rahmen bietet.

Fragen über Fragen sind also die Ausgangslage, wenn es um massiv störende Verhaltensweisen von Schüler*innen in Schule und Unterricht heute geht.

Dieses Praxisbuch versucht Antworten zu geben, Anregungen für das pädagogische Handeln anzubieten. Dabei ist der Dreh- und Angelpunkt die »verstehende« Annäherung an das Kind, den Jugendlichen. Dieser Zugang (Baumann 2009) ermöglicht es, den Schüler*innen (und auch sich selbst als Pädagogin/Pädagoge) eine erste Grundlage für das Gewinnen eines verstehbaren, tragfähigen, insbesondere Sicherheit gebenden Rahmens für Unterricht zu ermöglichen und zu gewährleisten. Dabei werden

bestehende Herausforderungen durch die »schwierigsten« Schüler*innen aber keinesfalls klein geredet, deren Probleme werden nicht verniedlicht nach dem Motto »wird schon« oder »die müssen nur richtig wollen«. Auch aus diesem Grund handelt es sich um ein wichtiges, empfehlenswertes Buch für die Praxis.

Das Verstehen der Lebenswirklichkeit des Kindes sollte dabei als die notwendige Grundlage für wirksames pädagogisches Handeln verstanden werden. Davon ausgehend müssen zwingend personenadäquate Interventionsmöglichkeiten in der schulischen und außerschulischen Bildungslandschaft etabliert werden.

Oldenburg, im Juni 2017

Prof. Dr. habil. *Manfred Wittrock*

Prolog – darf es trotz Schulpflicht und Inklusion »Systemsprenger« geben?

Das Schulsystem befindet sich in inklusiven Bildungsprozessen. Dies ist die logische Folge aus der kritischen Diskussion um Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung und den positiven Erfahrungen der in den 1990er-Jahren etablierten Integration. Aber es zeigt sich: Seit der Bestrebung zur Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung steigt die Zahl von Kindern mit einem vermeintlichen Förderbedarf. Sogar in den popularwissenschaftlichen Medien wird kritisch diskutiert, ob ein stetiger Anstieg von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, also Kindern, welche die schulischen Normen nicht erfüllen, tatsächlich ein inklusiver Weg ist oder ob diese Versuche für Kinder mit verstörenden Verhaltensweisen nicht gerade einen gewaltigen Schritt rückwärts bedeuten (Fokken 2014).

Gerade die Heterogenität und Komplexität unterschiedlicher Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schüler*innen, die sich in Gefühls- und Verhaltensproblemen äußern können, stellt inklusive Bildungsprozesse vor besondere Herausforderungen (z. B. Gidlund 2017; Stein/Müller 2024; Zdoupas/Laubenstein 2024). Zudem nimmt die sonderpädagogische Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung¹ an der allgemeinen Schule weiter zu (KMK 2024; Scheer et al. 2022). Die Separationsquote, also die Beschulung von Kindern mit Förderbedarf steigt jedoch ebenfalls bundesweit (Scheer et al. 2022).

Vereinzelte Studienergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ein beträchtlicher Anteil der Schüler*innen eine sehr hohe Risiko- und Problembelastung, häufig in mehreren Bereichen, zugeschrieben wird (z. B. Dees/Schwarzer 2023; Hanisch et al. 2023).

Schaut man sich Wissenschaft und Praxis an, scheint sich die Beschäftigung mit Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der emotionalen und sozialen Entwicklung derzeit in zwei verschiedene Pole zu spalten: In einen, der sich mit der Frage der Stärkung von sozialen Kompetenzen und dem Unterricht angemessenen und erwünschten Verhaltensweisen befasst, z. B. durch die Etablierung von Beratungsangeboten zur Stärkung der Erziehungskompetenz und des Classroom-Managements der Lehrkräfte oder auch von evidenzbasierten Trainingsprogrammen. Dieser Zweig des Diskurses suggeriert, dass sich durch »gutes« Classroom-Manage-

1 Anmerkung: Der Begriff »Sonderpädagogischer Förderbedarf« ist ein politisch-administratives Konstrukt, das individuumsbezogen die Bereitstellung von Ressourcen im Bildungssystem legitimiert und somit durch soziale Differenzierung kategorisiert. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive ist dies jedoch auf verschiedenen Ebenen kritisch einzuordnen (siehe dazu z. B. Grosche 2015; Lindmeier 2018; Lütje-Klose/Lindmeier 2022).

ment und dem geschickten Einsatz der richtigen Präventions- und Förderprogramme Verhaltensprobleme im schulischen Kontext in den Griff bekommen lassen. Das ist zweifelsfrei nicht von der Hand zu weisen, und wir möchten dieses Buch auf keinen Fall als generelle Kritik zum Einsatz evaluierter Programme und bewährter Methoden verstanden wissen. Für eine Vielzahl von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen im inklusiven Setting scheinen diese Maßnahmen auch wirksam und somit förderlich zu sein. Die Praxis zeigt jedoch auch, dass diese universelle Förderung insbesondere bei jungen Menschen mit komplexen und tiefgreifenden Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln nicht ausreicht.

Es gibt somit auch den anderen Pol, dessen Vertreter*innen nicht müde werden zu betonen, dass es eine kleine Gruppe von Schüler*innen gibt, die mit diesen Mitteln nicht erreichbar erscheinen und die offenbar einen anderen, in der Diskussion manchmal als »intensivpädagogischen« Ansatz bezeichneten Zugang benötigen (Stein 2011; Baumann 2015a). Es scheint einfach – so zeigt es uns die schulische Realität – Kinder und Jugendliche zu geben, die aufgrund ihres Verhaltens in einer Schulklasse auch unter den Bedingungen der Inklusion nicht zu unterrichten sind. Dieser Gruppe wollen wir dieses Buch widmen.

Dabei müssen zwei Dinge erst einmal genauer betrachtet werden. Das eine ist die Frage, inwieweit eine Passung zwischen den schulischen Bedingungen und den Bedarfen sowie Kompetenzen des Kindes überhaupt herzustellen ist – auch eine inklusive Schule muss an den Bedürfnissen und Entwicklungsbedingungen des Kindes orientiert sein. Denn festzuhalten ist: Nicht jedes Kind ist zu jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung in einer Schule mit über 1.000 Schüler*innen, einer Klasse mit mindestens 25 Mitschüler*innen und einem Fachlehrer*innensystem im 45-Minuten-Takt gut aufgehoben. Psychische Problemlagen können dazu führen, dass der Kontext Schule für den jungen Menschen eine totale Überforderung darstellt und ein geschützterer Rahmen hergestellt werden muss. Dieser Gedankengang wird uns im Rahmen dieses Buches immer wieder einholen, denn wir vertreten den Standpunkt, dass Inklusion für diese Kinder zwar nicht immer »gemeinsamer Unterricht« bedeuten kann, das Schulsystem sich aber dennoch nicht in die »Nicht-Zuständigkeits-Erklärung« (Baumann 2016a) hineinflüchten darf, sondern dass die Inklusion ins Schulsystem und in Bildungsprozesse ein unumgänglicher Schlüssel ist, um biografische Wendepunkte zu ermöglichen. Wie menschenrechtliche und bildungspolitische Positionen akzentuieren, ist die gemeinsame Erziehung und Bildung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen, körperlichen und/oder sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle das grundlegende Ziel von schulischer Inklusion (z. B. Lindmeier 2018; Lütje-Klose/Lindmeier 2022; United Nations 2006; World Health Organization 2011).

Der zweite Aspekt, der daran anknüpfend einer genaueren Betrachtung bedarf, ist die Frage, ob der Inklusionsbegriff überhaupt auf alle Kinder und Jugendlichen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der emotionalen und sozialen Entwicklung anwendbar erscheint oder ob es auch »Grenzen« dieses Inklusionsver-

ständnisses gibt. Hinz (2006) definiert Inklusion in pädagogischen Kontexten als »[...] allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – damit wird, dem Verständnis der Inklusion entsprechend, jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt« (Hinz 2006, S. 97).

Diese Definition meint – wie der Inklusionsbegriff in seiner Historie insgesamt – nichts anderes als die bedingungslose Teilhabe eines jeden Menschen an allen gesellschaftlichen Kernprozessen, und dazu gehört Bildung, so wie er ist. Aber gilt dieser Anspruch wirklich für jeden – zum Beispiel für hoch delinquente Jugendliche? Oder auf den schulischen Kontext runtergebrochen: Gilt dieser Anspruch auch für den Schüler, der mit seinem Verhalten »so viel Energie zieht«, dass er Unterricht über weite Strecken unmöglich macht und damit die Bildungschancen seiner Klassenkameraden nachhaltig beeinträchtigt? Das Recht auf an seinen Bedürfnissen orientierter Förderung, auch wenn dies bedeutet, dass die Erwachsenen ihre Aufmerksamkeit auf keinen anderen mehr richten dürfen? Oder was heißt Inklusion, wenn ein Schüler aufgrund fehlender Sprachkenntnisse dem Unterricht gar nicht folgen kann? Was, wenn andere Kinder Angst haben, zur Schule zu gehen, weil nicht sicherzustellen ist, dass nicht Gegenstände durch die Klasse fliegen oder Mitschüler*innen geschlagen werden? Die »pädagogische Verklausulierung«, die oftmals in hohlen Phrasen wie »Wir akzeptieren dich als Menschen, aber nicht dein Verhalten« ausgesprochen werden, ist mittlerweile leer und abgedroschen und hilft uns im Alltag nicht weiter. Verkürzt heißt die über allem stehende Frage: Was, wenn die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Einzelnen bedeutet, massiv die Bedürfnisse anderer Gruppenmitglieder zu missachten (Wachtel 2010)?

An dieser Stelle haben wir es mit einer besonderen Problematik zu tun, die unserer Meinung nach die Inklusionsdebatte in Bezug auf die Zielgruppe im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung erheblich erschwert: Wir sprechen von Inklusion als bedingungsloser Teilhabe, meinen aber in Wirklichkeit, der Mensch soll sich so schnell wie möglich so verändern, dass er unseren Ansprüchen an sein Sozialverhalten genügt. Aber dies ist nun einmal in der Realität nicht so ohne weiteres herstellbar. Und wenn es nicht gelingt, werden die pädagogischen Systeme überfordert – das Kind »sprengt« das pädagogische System und erschwert die Umsetzung inklusiver Beschulung. Doch dies darf per Definition gar nicht passieren.

Und dann greifen die typischen schulischen Delegationsmechanismen: Suspendierung, Versetzung in eine andere Schule der gleichen Schulform, die massenhafte Zunahme sogenannter »Inklusions-Helfer*innen« und Schulbegleiter*innen, Klassenkonferenzen und, wenn alle Stricke reißen, das vonseiten der Jugendhilfe entwickelte System der Schulersatzmaßnahmen. Dort, wo das Förderschulsystem für den Förder-

schwerpunkt ESE (Emotionale und Soziale Entwicklung) erhalten blieb, sanken die Schüler*innenzahlen nur unmerklich bei gleichzeitig steigenden Zahlen der in der Regelschule geförderten Kinder.

Aber, so die Überzeugung der Autor*innen: Es gibt keine Alternative zur Inklusion. Wir können die Schulpflicht nicht aufspalten in »für die Inklusion geeignete und nicht geeignete« Kinder und Jugendliche. Das Schulsystem in Deutschland kann und darf – so schreibt es die allgemeine Schulpflicht fest – nicht einfach Kinder und Jugendliche aus ihrem Zuständigkeitsbereich herausdelegieren. Das Format Unterricht reicht aber offenbar nicht aus, um Inklusion für alle Schüler*innen, auch mit massiv verstörenden Verhaltensweisen, zu realisieren – insbesondere diese Kinder und Jugendlichen brauchen andere Zugangswege. Eine Entbindung von Unterrichtspflicht kann eine enorme Entlastung in sich zuspitzenden Entwicklungsverläufen bedeuten. Vor allem wenn damit nicht einhergeht, dass das Bildungssystem sich als »nicht zuständig« oder »überfordert« zurückzieht, sondern seine Verantwortung für die biografische Bildungsgeschichte und auch für den tagesstrukturierenden Aspekt, den der Schulbesuch ebenfalls bedeutet und dessen Wegfall häufig sogenannte »Straßenkarrieren« eröffnet, behält und sich kreativ am Einzelfall und nicht an einer wie auch immer gearteten »Normalisierungstendenz« ausrichtet. Dieser Herausforderung möchten wir uns mit diesem Buch stellen.

Wir haben dieses Buch in der Logik aufgebaut, in der auch Kinder im Unterricht lernen: vom Konkreten zum Abstrakten. Im ersten Kapitel stellen wir Fallgeschichten vor, die in ihrem Verlauf so zu eskalieren drohten, dass eine Beschulung kaum noch möglich erschien. Es sind konkrete Beispiele, wie durch kreative und beharrliche Arbeit eskalierende Schulkarrieren im Einzelfall unterbrochen und gehalten werden konnten. Im zweiten Kapitel stellen wir Projekte vor – zwei aus Deutschland, eines aus Großbritannien – die versuchen, Antworten auf besonders herausfordernde Situationen mit Schüler*innen zu finden. Von dort aus sollen im dritten Kapitel Setting-Elemente vorgestellt werden, die hilfreich sein können, um Schulen zu tragfähigeren Orten zu machen. Dabei ist das Spektrum bewusst breit gefächert, die Kunst liegt darin, die einzelnen Elemente nicht als Schubladen zu denken, sondern als integriert. Kapitel 4 stellt dann gruppenbezogene Rahmungen und Methoden vor, welche versuchen, die Gruppe im Sinne eines »Wir schaffen das!« mit in den Prozess der Inklusion hineinzunehmen und somit einen belastbaren Rahmen zu schaffen. Denn jede Lehrkraft weiß: In einer gut funktionierenden Gruppe kann auch ein*e schwieriger Schüler*in gehalten werden, während es in einer schwierigen Gruppensituation nicht viel braucht, um den Rahmen zu sprengen. Kapitel 5 stellt dann Methoden zum Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen in der Schule vor. Dabei prägen Methoden der Präsenzpädagogik sowie Feedback-Methoden dieses Kapitel. Im sechsten Kapitel nehmen wir dann – als Abstraktum – eine theoretische Einsortierung der vorgestellten Ansätze in den wissenschaftlichen Diskurs ein. Ein Epilog – analog zu diesem einführenden Prolog – schließt unsere Spurensuche im Dschungel pädagogischer Sprengungsversuche schließlich ab.

1. Fallgeschichten »nicht schulfähiger« Problemsysteme

Beispiel 1: Tom

Tom wurde im September 2000 geboren. Bereits in seiner frühen Kindheit zeigte er ängstliche Verhaltensweisen und hatte große Freude an Rollenspielen. Im Rahmen von Ergo- und Spieltherapie wurde er zusätzlich gefördert. Tom zeigte sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule kaum Auffälligkeiten im Verhalten. Er spielte überwiegend alleine und ging seinen eigenen Interessen nach. Mit dem Wechsel zur Sekundarstufe I haben sich Toms Verhaltensweisen drastisch geändert. Er besucht nun die fünfte Klasse einer Gesamtschule und zeigt starke schulverweigernde Verhaltensweisen, die sich in tagweisem Fehlen mit elterlicher Zustimmung äußern. An diesen Tagen leidet Tom häufig an starken Bauch- oder Kopfschmerzen. Auf seine Mitschüler*innen sowie Lehrkräfte wirkt er eher traurig-depressiv. Tom hat große Schwierigkeiten, sich in den Pausen auf dem Schulgelände aufzuhalten, er fühlt sich dort von seinen Mitschüler*innen bedrängt. In solchen Situationen reagiert er sowohl seinen Lehrkräften als auch Mitschüler*innen gegenüber häufig aggressiv, da er kaum über Strategien im Umgang mit Gleichaltrigen verfügt. Er verhält sich beiden gegenüber meistens recht überheblich. Tom hat große Schwierigkeiten, dem Unterricht in offenen Unterrichtssituationen mit hohem Gesprächsanteil zu folgen und wird dann zunehmend motorisch unruhiger. Aufforderungen seitens der Lehrkräfte, dass er sich konzentrieren und mitmachen solle, führen zu impulsiven Ausbrüchen, die häufig das Verlassen des Unterrichts zur Folge haben. Seine abwertende Haltung Lehrkräften gegenüber bringt er vor allem dann zum Ausdruck, wenn er korrigiert wird. Nachdem er im Physik-Unterricht zum Thema »Magnetismus« seine Versuchsergebnisse nicht den Vorgaben entsprechend dokumentiert hatte und gebeten wurde, diese nochmals zu überarbeiten, verlor er völlig die Kontrolle und schmiss seinen Stuhl durch das Klassenzimmer. Der Ausschluss vom Unterricht gemäß den Vorgaben einer Klassenkonferenz für eine Woche war die Folge. Diese Art von Problemverhalten zeigt Tom vor allem an Schultagen, in denen er häufigem Fachlehrkraft- und Raumwechsel ausgesetzt ist. Tom hat eine besondere Begabung für Sprache, ist sehr eloquent und kann sich mühelos stundenlang alleine mit Texten beschäftigen. Er zeigt besondere Fähigkeiten darin, sich Gedichte und Geschichten zu merken und diese stundenlang zu rezipieren. Erhält er in diesen Situationen nicht die gewünschte Aufmerksamkeit seitens seiner Lehrkräfte, reagierte er mit starker Angst, teilweise sogar mit Panikattacken. Dann flüchtet er weinend aus dem Klassenzimmer. Er wird von den Lehrkräften als kaum erreichbar beschrieben, als würde er in einer Art Parallelwelt leben. Er benötigt viel Zuspruch und eine ruhige Arbeitsatmosphäre, um sich auf Lernprozesse einlassen zu

können. Tom hat große Probleme in der Handlungsplanung und wird durch komplexe Arbeitsaufträge – vor allem in unvorhersehbaren, offenen Situationen – massiv überfordert. Zudem scheint er ein starkes Bedürfnis nach klaren Strukturen und Rückzugsmöglichkeiten zu haben.

Ein weiterer massiver Angriff auf eine Lehrkraft im Kunstunterricht hatte nicht nur einen längeren Schulausschluss zur Folge, sondern ebenfalls eine stationäre Behandlung in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Im Rahmen der kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnostik wurde die Diagnose Asperger-Syndrom gestellt. Es wurde empfohlen, Tom anfänglich nur an drei Schultagen jeweils stundenweise zu beschulen. Mit zunehmender Belastbarkeit sollte sich die Beschulung sukzessive innerhalb von zwei Monaten auf die ganze Schulwoche steigern. Ihm wurde ebenfalls die Unterstützung eines Schulbegleiters zugesprochen, der ihn im schulischen Alltag und bei der Bewältigung herausfordernder Situationen unterstützen soll. Nach wenigen Tagen kam es trotz der Schulbegleitung zu ähnlichen Eskalationen im Unterricht. Um einen mittelfristigen Schulausschluss zu vermeiden, scheint es nunmehr unerlässlich, didaktisch-methodische Konsequenzen in der Strukturierung des Unterrichts, der methodischen Differenzierung und der Bereitstellung individueller Hilfen für Tom zu realisieren. Denn die Schule ist der Ort, an dem Tom die Hälfte seines Tages verbringt.

Es stellt sich hier nicht die Frage, wie lange diese Situation für alle Beteiligten haltbar ist und getragen wird bzw. wann eine Belastungsgrenze erreicht ist. Vielmehr steht die Frage im Raum, welche pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten man als Lehrkraft umsetzen kann, um den Schulalltag sowohl für Tom als auch für die Lehrkraft selbst angenehmer zu gestalten. Wie kann also eine Umgebung geschaffen werden, in die sich Tom individuell einbringen und somit am Schulleben partizipieren kann?

Beispiel 2: Nina

Als Nina im Alter von 13 Jahren eines Tages nicht mehr nach Hause kam, meldete ihre Mutter ihre Tochter bei der Polizei als vermisst. Eine durch die Polizei initiierte Handyortung ergab, dass sich Nina in einem 40 Kilometer entfernten Ort aufhielt. Als Nina einen Tag später wieder nach Hause kam, behauptete sie erst mal, sie sei bei einer Freundin gewesen. Die Mutter ließ sie zunächst in Ruhe auf ihr Zimmer gehen und entschuldigte sie für den nächsten Tag in der Schule. Es stellte sich heraus, dass Nina seit einiger Zeit regelmäßig Kontakt zu einem viel älteren Mann hatte, den sie über eine »Dating-App« kennengelernt hatte. Beim ersten Treffen wurde sie von diesem zum Geschlechtsverkehr gezwungen. Im Rahmen einer polizeilichen Anhörung in den Tagen danach sowie nach einer ausführlichen Klärung der Situation durch das Jugendamt bestätigten beide Stellen, dass Nina vergewaltigt wurde; dies verifizierte sich auch im weiteren Verlauf der Klärung der Situation. Die Mutter stimmte zum Schutze von Nina einer stationären Unterbringung zu. Nina wurde erst einmal in einer Mädchengruppe untergebracht. Nina gab dort an, dass sie sich mindestens zweimal mit diesem Mann getroffen habe und meinte zunächst auch, dass sie mit ihm

einvernehmlichen Geschlechtsverkehr gehabt habe. Weiteren Berichten des Kinderschutzdienstes zufolge war erkennbar, dass Nina den Täter aufgrund eines emotionalen Abhängigkeitsverhältnisses idealisierte. Sie beschrieb die Treffen eher aus der Perspektive einer Beobachterin, außerdem gab sie an, dass sie große Erinnerungslücken habe. Zum Jahresende wurde der Täter zu einer Straftat verurteilt. Im Rahmen des Hilfeverlaufs gelang es Nina, zu erkennen, dass der Täter für sein gesetzeswidriges Verhalten bestraft werden musste. Nina wurde schließlich in die intensivpädagogische Wohngruppe einer Jugendhilfeeinrichtung überführt. Dort zeigte Nina – mehreren Berichten zufolge – deutliche grenzüberschreitende und regelverletzende Verhaltensweisen, die teilweise von der Mutter geduldet und toleriert wurden. Im Einvernehmen mit allen Beteiligten wurde Nina dort Mitte des Jahres 2015 entlassen. Die Zeit danach war vor allem geprägt durch einen ständigen Wechsel zwischen der stationären Unterbringung in einer Jugendhilfeeinrichtung als auch der Unterbringung in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Während der Zeit der stationären Unterbringung ereigneten sich wiederholende Vergewaltigungserfahrungen mit anderen älteren Männern, die sie teilweise über andere Bekannte im Bahnhofsmilieu kennenlernte. Nach eigener Aussage begab sich Nina gezielt in Situationen mit Männern, die von einem solchen straffälligen Verhalten gefährdet waren. Des Weiteren begab sich Nina mehrfach in eskalierende Situationen mit der Polizei, in denen sie in Handschellen zur Einrichtung abgeführt wurde. Bis zu fünf Beamte waren zur Sicherstellung einer kontrollierten Situation notwendig. Diese Eskalationsprozesse gipfelten in mehreren Suizidversuchen in der Öffentlichkeit.

Neben der Betrachtung der außerschulischen Situation ist im Rahmen dieses Buches vor allem die Berücksichtigung der schulischen Situation von Nina bedeutsam. Die Schule spielt in Ninas Leben, besonders nach der ersten Vergewaltigung, eine besonders herausfordernde Rolle. Über mehrere Jahre hinweg sammelte Nina unterschiedliche Mobbing- bzw. Bullyingerfahrungen. Klassenmitglieder fanden beispielsweise freizügige Bilder von Nina im Netz (die sie dort selbst eingestellt hatte) und teilten diese mit anderen. Von dieser Situation ausgehend entwickelte Nina Schulängste, die unter anderem dazu führten, dass sie nur noch selten die Schule besuchte. Die Schulversäumnisse häuften sich. Des Weiteren zeigte Nina in diesem Zusammenhang massiv störende Verhaltensweisen, die mit Suspendierungen seitens der Schule sanktioniert wurden. Erst im Laufe des diagnostischen Prozesses wurde durch die Gutachter eine Befreiung von der Schulpflicht initiiert, da der Schulbesuch einen zusätzlichen Stressor für Nina darstellte und zur Entstehung von eskalierenden Situationen beitrug. Schulleistungen und andere schulische Anforderungen hatten in diesem Zusammenhang keine Bedeutung mehr, da Nina zu sehr mit ihrer mittlerweile entstandenen Schulangst/Schulphobie beschäftigt war und sich auf Anforderungen der Schule nicht mehr einlassen konnte. Der Lebensraum Schule war für Nina sehr negativ besetzt. Diese Angst und die daraus entstehenden Folgen zeigen sich auch in dieser beschriebenen Szene: In einer Situation wurde Nina seitens der Mitarbeiter*innen der Jugendenschutzstelle morgens zum Schulbesuch aufgefordert. Dieser Aufforderung ging

Nina jedoch nicht nach, sie reagierte mit Flucht aus der Einrichtung. Dabei kündigte sie einen Suizidversuch an und informierte mit ihrem Handy eine gute Freundin über diesen Plan. Nina versuchte sich tatsächlich selbst zu töten, indem sie einen Suizidversuch auf einer Bahnstrecke wählte. Sie blockierte die Bahnstrecke zwischen zwei Orten und legte den kompletten Schienenverkehr der Region lahm. In der Zwischenzeit wurden bereits die Polizei, die Deutsche Bahn AG sowie der Notdienst verständigt. Das Eingreifen der Sanitäter und der Polizeibeamten forderte Nina heraus, da sie mit ihr in die Konfrontation gingen, und Nina wurde deshalb direkt zur Krisenintervention in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgenommen. Diese Szene zeigt nur eine Beispielsituation, in der sich Nina selbst in Gefahrensituationen begab, und anhand der das Muster deutlich wird, dass sie glaubt, dass nur sie selbst sich retten kann. Sowohl die Eskalationssituationen mit der Polizei als auch die eskalierenden Reaktionen von Nina auf die Anforderung zur Schule zu gehen, zeigen, welche Bewältigungsstrategien und Handlungsmuster Nina entwickelt hat, damit die einzelnen Situationen für sie selbst kontrollierbar sind.

Die Frage, die sich aus der Beschreibung der Hilfekarriere von Nina aus schulischer Perspektive nun stellt, ist, wie sich Nina wieder auf die Schule einlassen kann. Wie kann Schule wieder einen einigermaßen sicheren Ort für Nina darstellen und welche Formen einer kleinschrittigen Rückführung an den schulischen Kontext könnten dabei helfen? Wie muss sich Schule bzw. müssen/können sich die Lehrkräfte verhalten und mit erneut auftretenden Eskalationssituationen umgehen? Wie im weiteren Verlauf des Buches deutlich wird, muss dabei sowohl der übergeordneten Frage nachgegangen werden, welche Bedingungen geschaffen werden können, damit Nina sich wieder sicher im schulischen Kontext fühlt, als auch, welche Aspekte dazu beitragen können, damit sich Lehrkräfte (emotional) sicher im Umgang mit Ninas Situationen fühlen.

2. Projekte für Schüler*innen mit komplexen Unterstützungsbedarfen

Nach der Vorstellung der Fallgeschichten soll nun an dieser Stelle – gemäß der Richtung unseres Buches »vom Konkreten zum Abstrakten« – beispielhaft auf besondere schulische Modelle und Projekte eingegangen werden, die sich mit den Bedürfnissen und Erfordernissen von als besonders auffällig zu beschreibenden Kindern und Jugendlichen befassen. Zwei dieser Projekte wurden von einem der Autoren wesentlich mitentwickelt und begleitet, das dritte Projekt lernte ein Mitglied des Autorenteam während eines internationalen Forschungsaufenthaltes in Großbritannien kennen. Alle drei Projekte sind als Beispiele zu verstehen, die aber viele Anregungen für regions- und schulbezogene Veränderungen anstoßen können.

2.1 Ein Netzwerkprojekt für eine tragfähige Schule im Sozialraum

2010 durfte einer der Autoren ein Projekt initiieren, begleiten und am Ende auch evaluieren, welches in einem besonderen Maße »Schule« als Ausgangspunkt einer sozialräumlichen Jugendarbeit nutzte. Durch dieses Projekt haben sich in den beiden beteiligten Schulen höchst spannende Veränderungsprozesse ergeben, gerade in Bezug auf den Umgang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalen Belastungen und massiv störenden Verhaltensweisen. Dieses Projekt wurde unter dem Arbeitstitel »Bildungsnetzwerk« ein halbes Jahr lang angebahnt, dann zwei Jahre lang umgesetzt und anschließend evaluiert. Insofern handelt es sich um ein gutes Beispielprojekt für komplexe schulische Veränderungsprozesse, zumal seine Effekte aufgrund der sehr ausführlichen Evaluation gut beschreibbar sind.

In einer sehr ländlich geprägten Region hatten verschiedene Faktoren dazu geführt, dass zwei benachbarte Kooperative Gesamtschulen (KGS) – Schulen, die im Sekundarbereich I die Schulzweige Hauptschule, Realschule und Gymnasium unter Nutzung verschiedener Kooperationsfächer unter einem Dach vereinen – in eine Reihe schwieriger Situationen mit ihrer Schülerschaft geraten waren. Als genereller Besonderheitsfaktor sei genannt, dass im Einzugsbereich der beiden Schulen gleich zwei größere Jugendhilfeeinrichtungen mit mehreren Wohngruppen angesiedelt waren, so dass insgesamt eine, für ländliche Regionen eigentlich nicht so typische, Ballung von jungen Menschen in sozialen Problemlagen vorzufinden war.

An einer der Schulen häuften sich massiv Vorfälle mit Drogen. Der Schulhof war als überregionaler Umschlagplatz für verbotene Substanzen bekannt geworden, der bis in die späten Abendstunden hinein hoch frequentiert war. Parallel dazu wuchsen an beiden Schulen, vermutlich durch Kontakte der Schülerschaft untereinander, Spannungen zwischen den Schüler*innen des Hauptschulzweiges und den Schüler*innen

der anderen beiden Schulzweige, bei denen es zu mehrfachen Gewaltvorfällen kam, die vonseiten der Schüler*innen der gymnasialen Zweige als »Wir lassen uns nichts mehr gefallen!« erklärt und begründet wurden. Für großes Medienaufsehen sorgte schließlich ein Vorfall, bei dem zwei Schüler*innen in alkoholisiertem Zustand den Eingangsbereich und den Schulkiosk der einen Schule völlig verwüsteten und einen fünfstelligen Sachschaden anrichteten. Die betroffene Schule erklärte anschließend, nicht über die psychischen Auffälligkeiten dieser Schüler*innen informiert worden zu sein, obwohl diese bekannt waren.

Die verschiedenen Vorfälle ereigneten sich genau in der Zeit, in der vonseiten der Landesschulbehörde die Forderung nach konzeptionellen Überlegungen aufkam, wie die örtlich ansässige Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen den Ansatz der Inklusion auch in den Sekundarbereich I hineinbringen und ihre eigene Oberstufe auflösen könne (im Grundschulzweig hatte sie bereits keine eigenen Klassen mehr). Dieser bevorstehenden »Mehrbelastung« durch vermeintlich schwierige Schüler*innen sahen die beiden Gesamtschulen angstvoll entgegen und versuchten verständlicherweise, sie abzuwehren.

Was sich in dieser Situation deutlich abzeichnete, war das in solchen Krisensituationen recht typische Hin- und Herschieben von Verantwortungen und Zuständigkeiten (Baumann 2016a), welches nach dem Vandalismusvorfall öffentlich in den örtlichen Medien ausgetragen wurde. Die Schulen verwiesen auf die Notwendigkeit einer besseren psychiatrischen Versorgung von als »psychisch erkrankt« bezeichneten Kindern und forderten die Jugendhilfe auf, ihrer Verantwortung in der Versorgung unbeschulbarer Kinder durch Schulersatzmaßnahmen nachzukommen. Die Jugendhilfe sah dagegen keine Verantwortung für den Schulvormittag und verwies an das sonderpädagogische Förderzentrum und die Landesschulbehörde. Das Förderzentrum wiederum forderte mehr Schulbegleiter*innen, da ihre Sonderpädagog*innen zwar beraten, nicht aber in jeder Situation dabei sein könnten; die Leitung des Förderzentrums nutzte dabei unermüdlich die Gelegenheit, auf die massive Unterversorgung mit qualifizierten Sonderpädagog*innen hinzuweisen, die deshalb ihrem Auftrag nicht gerecht werden könnten. Alle waren sich einig, die Verantwortung aufseiten der Politik zu sehen: Die Gemeinde als Schulträger verwies jedoch auf den Landkreis, der allerdings nicht sich, sondern den Schulträger und natürlich das Land in der Verantwortung sah.

In einem Krisengespräch zur aktuellen Situation verständigten sich die Beteiligten dann darauf, gemeinsam ein Projekt zu entwickeln, um die Situation an den Schulen gerade in Bezug auf die schwierigen Schüler*innen und die schwierigen Prozesse zwischen den Schülergruppen und im Sozialraum durch pädagogische Maßnahmen zu stabilisieren. Das Projekt sollte mit einer Sozialraumanalyse beginnen, um sich einen Überblick über die aktuelle Situation der Jugendarbeit in der Region zu verschaffen. Von dort ausgehend sollten dann Strategien zur Weiterentwicklung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten im Sozialraum entwickelt werden.

Die Sozialraumanalyse förderte als Ergebnis die Hilflosigkeit aller beteiligten Akteur*innen den aktuellen Entwicklungen gegenüber zutage. Neben dieser Hilflosig-

keit wurde aber vor allem deutlich, dass die einzelnen pädagogischen Akteur*innen in der Region wenig voneinander zu wissen schienen. Schule, kommunale Jugendarbeit und Jugendpflege sowie das zuständige Jugendamt arbeiteten offenbar komplett nebeneinander her, ohne eine Idee davon zu haben, in welcher Form und in welchem Ausmaß die jeweils anderen Systeme von den aktuell problematischen Entwicklungen betroffen waren und welche Strategien sie im Gegenzug verfolgten. Nicht einmal die Arbeitsweise der jeweils anderen Systeme außerhalb krisenhafter Zuspitzungen war näher bekannt. Was sich aber als Ressource zeigte: Die pädagogischen Systeme Schule, kommunale Jugendarbeit und Jugendhilfe standen mit den jungen Menschen und ihren Familien, die als »schwierig« benannt wurden, in Kontakt – die Interventionen waren allerdings nicht aufeinander abgestimmt und wenig an der Entwicklung eines Gesamtrahmens orientiert.

In der Besprechung der Ergebnisse der Sozialraumanalyse – die vermutlich nicht untypisch sind und auf viele Regionen Deutschlands, egal ob ländlich oder städtisch, übertragbar erscheinen – wurden drei wichtige Interventionsschritte vereinbart:

- Vernetzung der pädagogischen Akteur*innen in der Region
- Stärkung der sozialpädagogischen Infrastruktur, ausgehend von den Schulen
- wissenschaftliche Begleitung und detaillierte Evaluation des Projektes zur Messung der Effekte

Der allererste Schritt bestand darin, die beteiligten pädagogischen Akteur*innen in einen gemeinsamen Kommunikationsprozess zu bringen. Einer der Autoren, welcher in der Region selbst pädagogisch tätig war, wurde mit der Moderation dieses Prozesses beauftragt. In einem Abstand von vier Wochen trafen sich in einem Arbeitskreis folgende Akteur*innen: Schulleitungen und Schulzweigleitungen der Kooperativen Gesamtschulen, die Schulsozialarbeiter*innen der beiden Schulen, die Schulleitung sowie drei Lehrkräfte des Förderzentrums, welche für den Sekundarbereich I eingesetzt werden sollten, die Teamleitung des Regionalbüros des Jugendamtes, zwei Vertreter der großen Jugendhilfeträger in der Region sowie die Jugendpfleger der beiden Gemeinden, welche neben der Leitung der jeweiligen Jugendzentren auch diverse andere Freizeitprogramme in der Region anboten.

Dieses Gremium, welches sich später als Lenkungsgruppe des Projektes etablierte, tauschte sich zunächst über die aktuelle Situation in der Region aus. Dabei zeigte sich die Notwendigkeit, viele Vorurteile abzubauen, sich gegenseitig zu informieren und in gemeinsamen »Fallbesprechungen« zu überlegen, wie sich die Umgangsweise der einzelnen Systeme mit spezifischen Problemlagen darstellt. Dabei zeigte sich sehr schnell, dass ein gegenseitiges Kennenlernen das beste Mittel gegen Vorurteile ist. Durch den Austausch und durch viele Seitengespräche entstanden erste Kooperationen und Verabredungen zu gemeinsamen Gesprächen in verschiedensten Kontexten.

Der zweite Schritt der Vernetzung war die Nutzung gegenseitiger Strukturen. Es entstand eine enge Zusammenarbeit zwischen der örtlichen Jugendpflege und dem Ganztagsbereich der Schulen. Aktionen der Jugendpflege konnten als Schulveran-

3. Vom Konzept zum Setting – wie können Schulen zu »tragfähigen pädagogischen Orten« werden?

Nach dem wir in den vorangegangenen Kapiteln konkrete Beispiele für vom Scheitern bedrohte Schulverläufe sowie innovative Schulprojekte vorgestellt haben, wollen wir uns in diesem Kapitel einen Schritt abstrakter einem anderen Fokus widmen. Es soll nun um die Frage gehen, welche Settingbedingungen und Rahmungen dazu beitragen, dass Schule ein tragfähiger, vielleicht sogar sicherer Ort werden kann, um Schüler*innen in schwierigen Lebenslagen trotz ihrer erheblichen Problemlagen, die sich allzu oft in verstörenden Verhaltensweisen zeigen, ein förderlicher Rahmen zu sein. Es geht also in diesem Kapitel nicht um Methoden, die den Schüler verändern sollen – mit diesem Auftrag ist und bleibt Schule häufig überfordert. Vielmehr geht es um die Bedingungen, Settingelemente und Ansätze der Flexibilisierung von Schule, welche es der Schule als System ermöglichen, im Sinne der Inklusion auch bei (zumindest kurzfristiger) Nichtveränderbarkeit des Problemverhaltens Teilhabe zu ermöglichen oder ein so sicherer Rahmen zu werden, dass doch Veränderungsschritte gegangen bzw. diese in den Schulalltag eingebettet werden können.

Im ersten Schritt werden wir anhand eines Modells die unterschiedlichen Ebenen »Theorie – Konzept – Setting – Methode – Interaktion« verdeutlichen, um einen Rahmen der pädagogischen Planung zu ermöglichen.

Im zweiten Schritt stellen wir dann mit dem Modell der »Klaviatur pädagogischer Unterstützungsmodelle« unterschiedliche Interventionsebenen dar, die als schulische Bausteine einer haltgebenden Struktur hilfreich sind. Mit der Reflexion der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, der Rhythmisierung von Raum und Zeit sowie den unterschiedlichen Facetten der Kooperation im schulischen Kontext bearbeiten wir drei Aspekte, die auf allen Ebenen schulischer Arbeit – vom Schulleben über das Classroom-Management bis zur konkreten Förderung des Einzelnen – bedeutsam sind. Anschließend erfolgt eine Darstellung der »verstehenden Sichtweise« auf verstörende Verhaltensweisen. Diese in der Pädagogik bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung bedeutsamen Perspektive stellt für das Autor*innenteam die zentrale Basis von Diagnostik, Prävention und Interventionen dar.

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels stellt dann Impulse für den im Rahmen der schulischen Diskussion am meisten vernachlässigten Aspekt im Umgang mit schwierigen Schüler*innen vor: den Aspekt der Mitarbeiter*innensicherung. Die Arbeit mit jungen Menschen, die verstörende Verhaltensweisen zeigen, ist belastend, führt uns in Grenzsituationen und bedeutet eine enorme Arbeitsbelastung, die selbst bei Kenntnis der besten Fördermöglichkeiten schwierig zu ertragen ist. Insofern, so unsere Hypothese, ist die (psychosoziale) Sicherung der Pädagog*innen einer der wichtigsten Bausteine, soll die Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen gelingen.

3.1 Was ist ein Setting?

Viele Schulen und Förderzentren in Deutschland haben in den letzten Jahren an sogenannten »Erziehungskonzepten« gearbeitet oder erarbeiten sie aktuell. Konzeptarbeit ist zu einem wichtigen Baustein der pädagogischen Aufgabe von Schulen geworden. Doch der Konzeptbegriff scheint eigenartig verworren, auf Fortbildungen erleben wir es immer wieder, dass Kollegen oder auch ganze Kollegien berichten, zu bestimmten Ideen oder Aspekten auch im Umgang mit verstörenden Verhaltensweisen »schon mal ein Konzept geschrieben zu haben«.

Aber Konzepte unterrichten nicht. Kollegen mit einem gut ausgefeilten Konzept in der Hand in die Arbeit zu schicken, führt nicht ohne weiteres zu mehr Handlungssicherheit. Die Umsetzung eines Konzepts in die konkrete Praxis ist doch noch einmal etwas anderes.

Was verbirgt sich hinter einem Konzept? Und warum überschreiben wir ein ganzes Kapitel mit »Vom Konzept zum Setting«? Damit sich ein Konzept in der konkreten Praxis und damit bis in die Schüler*innen-Lehrkraft-Interaktion hinein realisiert, bedarf es weiterer Zwischenschritte. Damit Konzepte langfristig nicht in der Schublade verschwinden oder sich im Alltag stückchenweise so einfügen, bis von ihrem Ursprungsgedanken nicht mehr viel übrig ist, wollen wir an dieser Stelle, bevor wir konkrete Impulse und methodische Anregungen geben, eine kurze Einsortierung der Überlegungen in die verschiedenen Ebenen pädagogischer Handlungskompetenz vornehmen. Diese Ebenen möchten wir benennen als:

- theoretische und empirische Fundierung
- Konzept
- Setting
- Methode
- konkrete pädagogische Interaktion

Auf der obersten Ebene steht das theoretische Fundament. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik wurde in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder diskutiert und verschiedene Ideen und Modelle dieses Verhältnisses entwickelt. Fakt ist: Es gibt in der Pädagogik keine Eins-zu-eins-Umsetzbarkeit theoretischen Wissens in pädagogische Praxis. Nicht umsonst spricht der Volksmund vom »Praxisschock«, wenn Pädagog*innen erste Gehversuche in der »freien Wildbahn« machen. Nicht umsonst werden auch heute noch Referendare begrüßt mit dem Satz: »Als Erstes vergisst du mal alles, was du an der Uni gelernt hast.« Und in Fortbildungen sind gerade Lehrkräfte immer dann besonders dankbar, wenn sie etwas mitnehmen, was sie »morgen früh auch anwenden können«.

Dennoch kann die Konsequenz nicht heißen, dass Pädagogik auf theoretische und empirische Fundierung verzichten könnte – ganz im Gegenteil. Die Frage ist, welche Stellung das theoretische und empirische Fundament einnehmen kann und soll, um für die pädagogische Praxis am Ende gewinnbringend wirken zu können.

Inklusiv Denken und Handeln



Heike Bold, Dortje Treiber

Schule inklusionsorientiert gestalten

Denkanstöße und Handlungstipps für die pädagogische Praxis. Mit E-Book inside

2025 | 151 Seiten | broschiert

ISBN 978-3-407-63342-2

Die Umsetzung von Inklusion in unseren Schulen wirft viele Fragen auf: Wie fördern wir das soziale Miteinander in unserer Schulgemeinschaft? Wie optimieren wir die Zusammenarbeit im Team? Was benötigen wir für eine erfolgreiche Schulentwicklung?

Doch Inklusion betrifft nicht nur die Veränderung struktureller Gegebenheiten – sie erfordert auch eine Auseinandersetzung mit persönlichen Einstellungen und Haltungen: Was bedeutet Inklusion für mich als Pädagog:in? Ist es normal, verschieden zu sein? Ist es fair oder diskriminierend, wenn manche Schüler:innen anders behandelt werden? Ist das Ziel, das alle immer und überall dabei sind?

Dieses Buch bietet schulischen Akteur:innen fundierte Vorschläge, um professionell mit den Fragen und Herausforderungen einer inklusionsorientierten Schule umzugehen. Es verbindet aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischen Beispielen und liefert konkrete Praxistipps sowie Reflexionsimpulse, die einen einfachen Transfer in den Schulalltag ermöglichen.

BELTZ

Beltz Verlag | Weinheim und Basel | Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Alternative Wege zum Umgang mit Konflikten und Unterrichtsstörungen



Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber,
Constanze Weber

Konflikten in Schule und Unterricht begegnen

Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten. Mit E-Book inside

2024 | 182 Seiten | broschiert

ISBN 978-3-407-63220-3

Störungen und Konflikte in Schule und Unterricht gehören zum Alltag von Lehrer:innen und Schüler:innen aller Schulformen. Insbesondere Schüler:innen im Förderbereich Soziale und Emotionale Entwicklung werden dabei trotz inklusiver Schulsettings in ihrem Verhalten häufig als störend, herausfordernd und belastend wahrgenommen. Alternative Wege zum Umgang mit Konflikten und Unterrichtsstörungen, die sich von verhaltensmodifizierenden bzw. konditionierenden Interventionsprogrammen abgrenzen, werden im Schulalltag bisher kaum realisiert.

Dieses Praxisbuch mit vielfältigen Ideen und Arbeitsmaterialien bietet Lehrer:innen nun eine neue Handlungsmöglichkeit: Der innovative und international bereits weit verbreitete Professionalisierungsansatz »Restorative Practice Approach« (Wiedergutmachender Umgang mit Konflikten in der Schule) unterstützt dabei, förderliche pädagogische Beziehungen im Klassenverband präventiv aufzubauen und im Falle von Konflikten und Unterrichtsstörungen positive Beziehungen in (inklusive) Schulsettings herzustellen. Ziel ist es, in einer inklusionsorientierten, wiedergutmachenden Perspektive für Schüler:innen mit einem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung, aber auch allen anderen Schüler:innen, das gemeinsame Lernen in einer wertschätzenden Umgebung zu ermöglichen.

BELTZ

Beltz Verlag | Weinheim und Basel | Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de