

INKLUSION KONKRET

HERAUSFORDERND



SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 5

INKLUSION KONKRET

Herausfordernd

SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 5

Impressum:

Schriftenreihe des BZIB, Band 5

Herausgeber: Ewald Feyerer/Wilfried Prammer
ewald.feyerer@ph-ooe.at / wilfried.prammer@ph-ooe.at

Im Auftrag von: Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung (BMBWF);
Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ)

Koordination und Beratung: Roland Astl, Christine Kladnik,
Sylvia Maria Kopp-Sixt, Irene Moser, Claudia Niedermair,
Eva Prammer-Semmler, Marianne Wilhelm, Dagmar Zöhrer

Grafische Gestaltung: Gertrude Plöchl

Lektorat: Christa Hagler

Bezugsadresse: BZIB, Kaplanhofstraße 40, 4020 LINZ
office@bzib.at

Download unter: www.bzib.at

1. Auflage Linz, 2018

ISBN: 978-3-9504316-4-3



	Katharina Soukup-Altrichter
5	Vorwort der Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule OÖ
	Ewald Feyerer/Wilfried Prammer
6	Vorwort der Herausgeber
	Melanie Henter, Beate Huter, Michael Hollenstein & Andrea Dlugosch
13	Zur Relevanz von AMBIT im schulischen Kontext ein kollegiales Gespräch
	Melanie Henter & Andrea Dlugosch
24	Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) im schulischen Kontext? Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Arbeit mit herausforderndem Verhalten
	Daniela Longhino
38	Wir sind alle anders – und sozial kompetent Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung in jahrgangsübergreifenden, inklusiven Klassen
	Erzsébet Matthes
49	Alle auf einer Wellenlänge Warum Synchronisationsphänomene für Lehrpersonen so hilfreich sind
	Karin Herndler, Almut Thomas & Erik Frank
56	Das Konzept der Timeout-Gruppen (TOGn) als Form der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens und dessen Umsetzung in Kärnten
75	Autorinnen und Autoren

Vorwort

AMBITioniert mit Herausforderungen umgehen

Der vorliegende Band widmet sich dem Thema herausforderndes Verhalten, zeigt Ansätze des Gelingens auf, stellt kritische Fragen und will Mut machen weiter zu denken.

Herausforderndes Verhalten, ein Verhalten, das fordert, das die gängigen Verhaltensregeln missachtet, mit ihnen bricht, Lehrerinnen und Lehrer in schwierige Situationen bringt. In Situationen bringt, in denen sie nicht weiterwissen, Situationen, die mit professioneller Alltagsroutine nicht bewältigbar scheinen, Situationen, die Lehrpersonen alleine nicht stemmen können.

Das Konzept AMBIT (Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment) soll neue Handlungsperspektiven im Umgang mit herausforderndem Verhalten eröffnen. Unter der Mentalisierungsfähigkeit wird die zentrale menschliche Fähigkeit verstanden, eigenes und fremdes Verhalten auf Basis von Mentalem (z. B. Affekten, Gefühlen oder Wünschen) zu interpretieren bzw. über mentale Zustände in Beziehungen nachdenken zu können. Die Fähigkeit zu mentalisieren ist demnach eine Kernkompetenz von Lehrpersonen. Ob wir es früher schon so genannt haben oder nicht: Pädagogische Handlungen setzen immer ein „Sich-Hineinversetzen“ in Wünsche, Bedürfnisse und Interessen von Schülerinnen und Schülern voraus. In gleicher Weise erfordern sie einen reflexiven Umgang mit eigenen Gefühlen und eigenem Verhalten. Schließlich sind Lehrkräfte auch aufgefordert, Schüler/innen bei der Entwicklung von Mentalisierungsfähigkeit zu unterstützen.

Pädagogisch herausfordernde Situationen können die Mentalisierungsfähigkeit von Lehrpersonen beeinträchtigen. Gerade in jenen Situationen, in denen diese Fähigkeiten besonders nötig wären, stehen sie nur eingeschränkt zur Verfügung. Um Lehrpersonen zu stärken, setzt AMBIT daher auf die Entwicklung einer Schul- und Beziehungskultur, mit der die Professionalität und Arbeitsfähigkeit auch in überfordernden Situationen aufrechterhalten und zunächst ‚unverdaulich Scheinendes‘, gemeinsam bearbeitet werden kann.

In Abwandlung des afrikanischen Sprichwortes: „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ kann man sagen: Um herausfordernde Situationen zu meistern, braucht man eine ganze Schule.

Katharina Soukup-Altrichter
Vizerektorin für Lehre und Forschung
der Pädagogischen Hochschule OÖ

Vorwort

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Mit der nun vorliegenden Publikation „Inklusion konkret – Herausfordernd“, dem Band 5 unserer Schriftenreihe, möchten wir Ihnen Mut machen auch weiterhin neue Wege zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu beschreiten, auch wenn sich vieles im österreichischen Schulsystem als sehr „herausfordernd“ darstellt.

Als Lehrerin, als Lehrer muss man sich in der täglichen Arbeit in der Klasse den vielfältigen „Herausforderungen“ stellen und wird dazu noch mit weiteren Ansprüchen bzw. Anforderungen konfrontiert. Kaum hat man auf Fragen wie „Wie geht man mit Mädchen und Buben um, die von den Schrecken der Kriege in der Heimat oder der Mühsal der Flucht traumatisiert wurden? Wie berücksichtigt man die oft sehr unterschiedlichen Bildungsbiografien der Kinder? Wie gestaltet man eine kompetenzorientierte Rückmeldung? Welche Schritte sind zu machen, um die Schule in eine inklusive Schule zu verwandeln?“ Antworten und Handlungsmöglichkeiten gefunden, kommen auch schon wieder neue Anforderungen wie z.B. die Fragen der Digitalisierung, des kompetenzorientierten Unterrichts, der Beurteilung mit Ziffern, usw. hinzu. Das alles, obwohl (oder trotzdem) die Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer Welt vorbereitet werden müssen, die sich immer schneller zu drehen scheint und zunehmend komplexer wird. Die sich daraus ergebende Schulentwicklung muss zusätzlich zum normalen Unterricht geleistet werden. Entlastung gibt es für die meisten Aufgaben nicht. Es ist klar, dass daraus eine Überforderung folgt, weil es schlichtweg unmöglich ist, bei gleichbleibenden Personal- und Zeitressourcen zusätzliche Bildungsaufgaben zu übernehmen, ohne dass die Qualität auf anderen Gebieten leidet. Eine echte „Herausforderung“!

Als „herausfordernd“ ist auch der zeitliche Aspekt der Entwicklung inklusiver Schulen zu bezeichnen, denn vieles was heute (wieder) diskutiert wird, hat seine Wurzeln schon in den 80er-Jahren. Mit ausgewählten Zitaten aus einem Beitrag zum 10. Praktikerforum 2003 („Qual-I-täten integrativer Schulen“¹, Feyerer, 2004²) wollen wir aufzeigen, dass vieles schon gedacht und geschrieben wurde und es letztlich immer wieder die fehlende Verbindlichkeit seitens der Verantwortlichen sowie die geringe Bereitschaft zur Umsetzung war, die diese Entwicklung zum Stocken gebracht hat. Es sind dies aber auch klare Hinweise und Bedingungen, die ein Gelingen möglich machen. Diese immer wieder aufzuzeigen und dabei auch Beispiele der Umsetzung zu beschreiben sehen wir als unsere Aufgabe.

Insgesamt sind damit 2002/03 in Oberösterreich rund 1100 Klassen und dementsprechend viele LehrerInnen mit dem Thema Integration konfrontiert. Vergleicht man diese Zahlen mit anderen Bundesländern oder auch mit der Entwicklung in Deutschland (nur rund 12 % aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen, steigende Zahlen in den Sonderschulen), so darf man als Oberösterreicher auf die rein quantitative Entwicklung wirklich stolz sein. In einer enorm kurzen Zeit von 15 Jahren ist es gelungen, für zwei Drittel aller behinderten Kinder einen Schulplatz in der Regelschule anzubieten. Vom engagierten Schulversuch entwickelte sich die Integration damit zu einem flächendeckenden Angebot, wobei jedoch starke regionale Unterschiede

1 Ersetzen Sie bitte in den folgenden Zitaten einfach Integration mit Inklusion. Obwohl wir Integration im Sinne Georg Feusers immer schon als eine Schule für alle gedacht haben, war der Begriff Inklusion im deutschsprachigen Diskurs zur Jahrtausendwende nämlich noch nicht angekommen.

2 Feyerer, E. (2004). Qua-I-täten integrativer Schulen. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Qual-I-tät und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum*. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 16 (S. 155 –168). Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.

festzuhalten sind. Rein zahlenmäßig ist also eine tolle Entwicklung gegeben, mehr als 100 Jahre heil- und sonderpädagogische Tradition im Sinne eines medizinischen bzw. defizitorientierten Paradigmas wurden in 15 Jahren entschärft.

Heute – nach noch einmal 15 Jahren – hat sich die Situation hinsichtlich der Inklusionsquoten österreichweit nur unwesentlich geändert. Mit den inklusiven Modellregionen zeigen sich nach wie vor deutliche Unterschiede in der Umsetzung. Mit dem Schülerrückgang und der damit verbundenen geringeren Ressourcenzuteilung haben sich die personellen Bedingungen über die Jahre hin zunehmend verschlechtert.

Neben dem individualisierten Förderangebot für spezifische Behinderungen versucht man, für jedes Kind Bildungsangebote zu vermitteln, die es aufgrund seiner Entwicklung und seiner Interessen annehmen und ausbauen kann. Dazu gehört natürlich auch die Förderung hochbegabter Kinder, der Fokus auf das soziale Miteinander und das kooperative Lernen in der Klasse. Diese Ziele werden häufig durch speziell geplante Einheiten für die Bewältigung von Konflikten, durch den Einsatz von speziellem Material, durch therapeutische Angebote (Lernen mit allen Sinnen, bewegungsorientierter Unterricht, etc.) und durch computerunterstützten Unterricht erreicht. Voraussetzung für das Gelingen dieses Unterrichts ist die Einstellung der LehrerInnen zum Menschenbild im Allgemeinen, speziell die Sichtweise von Normalität (Lingenauber 2003³; Mader 1999⁴; Specht 1993⁵) und die Arbeit im Team (Dür & Scheidbach 1995⁶).

Das LehrerInnenteam ermöglicht die intensive Auseinandersetzung mit den sozialen und kognitiven Prozessen, die jedoch auch viel Zeit und Engagement der Beteiligten erfordert. Regelmäßige Teambesprechungen und gemeinsame Unterrichtsplanungen sind so essentiell für die erfolgreiche Integration wie die klare Arbeitsaufteilung im Team. Die Studie von Wetzels et al. (1999) zeigt deutlich, dass LehrerInnen, die nur vereinzelt Kinder integrieren und keinen Teampartner zur Verfügung haben (Einzelintegration, Stützlehrermodell) weniger alternative Lernformen anbieten und damit häufiger überfordert sind als LehrerInnen in Integrationsklassen.

Problemzonen werden vor allem in den fehlenden Rahmenbedingungen erkannt. Viele Probleme wären zu bewältigen, wenn die LehrerInnen in ihrer Arbeit mehr Unterstützung hätten, z.B. mehr Stunden für den Einsatz einer zweiten Lehrerin. Besonders wenn die TeampartnerInnen miteinander nicht zurecht kommen, wird Supervision als hilfreich und notwendig erachtet (Bews 1995⁷). Die richtige Mischung zwischen individueller Förderung, um den Bedürfnissen der behinderten Kinder gerecht zu werden und der gemeinsamen Förderung aller Kinder ist ebenso Thema vieler Beiträge. Das „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1997⁸) wird als erstrebenswertes Ziel genannt, das nicht immer leicht zu erreichen ist.

15 Jahre später kann zwar auf viele Entwicklungen in diesem Bereich zurückgeblickt werden, wobei gleichzeitig angemerkt sein muss, dass bereits erreichte Fortschritte aufgrund aktueller politischer Orientierungen wieder gefährdet sind. Kritisch anzumerken ist

3 Lingenauber, S. (2003). Normalismusforschung: Über die Herstellung einer neuen Normalität im integrationspädagogischen Diskurs. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Band 1 der Reihe Behindertenpädagogik und Integration (S. 63–74). Hamburg: Verlag Peter Lang.

4 Mader, M. (1999). Portraits. *Miteinander*, Heft 1999/2. Linz: Verein Miteinander.

5 Specht, W. (Hrsg.) (1993). *Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch*. Graz: BMUK.

6 Dür, A. & Scheidbach, B. (1995). *Ohne „Wenn und Aber“: Schulische Integration in Vorarlberg*. Diplomarbeit an der Universität Innsbruck.

7 Bews, S. (1995). *Integrativer Unterricht in der Praxis, Erfahrungen, Probleme, Analysen*. Innsbruck: Studienverlag.

8 Feuser, G. (1997). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 215–226). Weinheim: Beltz.

jedenfalls, dass Teamarbeit noch keinesfalls professionalisiert ist, individueller Unterricht tendenziell zur Routine in Integrationsklassen wurde, eine Weiterentwicklung individualisierten Unterrichts im Sinne Feuser's nur am Rande festzustellen ist.

Die Herausforderung für die Entwicklung einer inklusiven Schule zeigt sich im Umgang der Schule mit SchülerInnen mit sozial-emotionalen Problemlagen. Das ist der Befund aus jüngerer wie auch als älterer Geschichte.

Die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bereitet die größten Schwierigkeiten. Diese Kinder brauchen einen sehr klar gesteckten Arbeitsrahmen, der in Integrationsklassen öfters zugunsten vermehrter Individualität und Kreativität aufgelöst wird. Selbsttätigkeit, kooperatives Lernen, projektorientiertes Lernen stellt die SchülerInnen oft vor unlösbare Aufgaben, die sie nur bewältigen können, wenn die LehrerInnen Kraft ihrer Persönlichkeit und im Team, oft mit Hilfe von professioneller Unterstützung von außen, den notwendigen Rahmen und die Struktur bieten können (Lughofer 1996⁹, Tschötschel-Gänger 1997¹⁰). Durch die Unterstützung von ExpertInnen und ausgestattet mit einem fundierten sonderpädagogischen Know-how scheint die Integration von Kindern mit anderen Behinderungen, auch die von schwerbehinderten, weniger problematisch zu sein.“

Die Frage, ob Schüler/innen mit sozial-emotionalen Entwicklungsbedürfnissen in offenen Lernszenarien überfordert sind, wird gegenwärtig differenziert diskutiert. Auf Grundlage von Forschungsbefunden aus den letzten Jahren werden aber zusehends Beziehungsgestaltung und die Schule als emotional „sicherer Ort“ mehr thematisiert und in verschiedenen Konzepten im schulischen Alltag umgesetzt.¹¹

Kritische Analyse der momentanen Situation

Trotz nachgewiesener Nachteile der Sonderbeschulung (vgl. Burgener-Woeffray/Jenny-Fuchs/Moser-Opitz 1993, 66 ff.¹²) wie Stigmatisierung und Etikettierung, die zu einem geringeren gesellschaftlichen Wert, verminderten sozialen Kontakten und schließlich zu sozialem Ausschluss führt, einer schlechteren schulischen Förderung (Stichwort: Haeberlin-Studie) und deutlich geringeren Berufschancen als z.B. Hauptschulabbrecher, eine Wegnahme von Entwicklungschancen einerseits durch die Reduktion des Lernstoffes im Sinne einer „Schonraumpädagogik“ und andererseits durch die Reduktion wichtiger sozialer Kontakte, wodurch eine positive Veränderung sozialer und emotionaler Persönlichkeitseigenschaften kaum herbeigeführt werden kann sowie die Festschreibung sozialer Ungleichheit, wie Begemann (1984)¹³ und Probst (1973)¹⁴ ja hinlänglich gezeigt haben;

trotz einer umfangreichen Paradigmendiskussion, die – zumindest auf der theoretischen Ebene – zur folgenden neuen Sichtweise von „Behinderung“ führte: Eine ökosystemische Sichtweise, die Behinderung im Sinne der WHO-Definition aus 1980 konsequent nicht als Eigenschaft bestimmter Personen, sondern als sozial bedingte Folge von individueller Schädigung (impairment) oder Leistungsminderung bzw. Funktionsbeeinträchtigung (disability) sieht. Behinderung (handicap) ist demnach „eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und

9 Lughofer, Th. (1996). *Soziale und emotionale Integration von verhaltensauffälligen Kindern*. Diplomarbeit an der Universität Salzburg.

10 Tschötschel-Gänger, Ch. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Integration verhaltensauffälliger Kinder – ein Modell für Diagnose und Intervention. *Integration in der Praxis* (1), S. 17 – 24.

11 Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Kohlhammer.

12 Burgener-Woeffray, A., Jenny-Fuchs, E. & Moser-Opitz, E. (1993). Integration von behinderten Menschen: Separation oder Integration? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 16 (4), S. 65 – 71.

13 Begemann, E. (1984). *Schüler und Lern-Behinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Ein Studienbuch*. Bad Heilbrunn/Obb.

14 Probst, H. H. (1973). Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: I. Abé et al. (Hrsg.), *Kritik der Sonderpädagogik* (S. 107 – 183). Gießen.

soziokulturellen Faktoren normal wäre“ (offizielle deutsche Übersetzung der WHO-Definition von 1980, zit. nach Sander 1994, 103 f.¹⁵). Im ökosystemischen Paradigma werden Selektion und Separation nicht als logische Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. Sander (1994, 105) meint dazu: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.“ Behinderung ist aus dieser Sicht also kein unveränderbarer, genetisch, hirnorganisch oder sonst wie biologisch vorgegebener Defekt, sondern eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche Bedingung des Menschseins. Sind Kinder ungenügend in ihr Ökosystem integriert, haben sie zu wenig Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenswelt, dann werden sie be-hindert. Selektion und Separation werden im ökosystemischen Paradigma somit nicht mehr als logische Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. Jedes Kind braucht zur Entwicklung nämlich ausreichend Anregungen aus seiner sozialen und materiellen Umwelt, seinem ökologischen System, das ihm in einem dialektischen Wechselwirkungsprozess Lernen und Entwickeln ermöglicht. Ein solcher ökosystemischer Behinderungsbegriff hat den Vorteil, dass er den Blick weg vom Kind auf den dialektischen Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Umwelt lenkt und damit neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Ziel pädagogischen Handelns ist nun die Manipulation der Lernbedingungen, wobei nicht von den Defekten ausgegangen wird sondern von den jeweiligen Kompetenzen. Dieser Perspektivenwechsel „Weg von den Defekten – hin zu den Kompetenzen“ drückt sich auch in der neuen Diktion der WHO aus dem Jahre 1999 aus (ICIDH-2 Beta 2 Version), die anstelle von Schädigung (impairment) Körperfunktion (function), statt Leistungsminderung (disability) Aktivität/Leistung (activity) und anstelle des Begriffes Behinderung (handicap) den der Partizipation (participation) setzt. Bei Berücksichtigung systemisch-konstruktivistischer Sichtweisen und insbesondere der theoretischen Position der Autopoiese nach Maturana/Varela wird bewusst, dass Personen nicht länger mehr aufgrund ihrer Symptome kategorisiert, selektiert und separiert werden können, sondern als Menschen in all ihrem subjektiven So-Sein, in ihren biographischen und gesellschaftlichen Bezügen als unverwechselbare bio-psycho-soziale Einheit anzunehmen sind, um ihnen eine möglichst autonome und selbstbestimmte Entwicklung zu ermöglichen (vgl. Feuser 1995, 84 ff.¹⁶). Dies wird auch im Prinzip der menschlichen Würde (nach Dybwald in Wacker & Neumann 1985, 24 f.¹⁷) ausgedrückt, welches verlangt, die Vielfalt des menschlichen Seins anzuerkennen und zu fördern und jedem Menschen die gleiche Würde und das gleiche Recht entgegenzubringen, unabhängig von seiner Intelligenz, seiner Bewegungsfähigkeit, seinem Sprachvermögen, seiner Hautfarbe, seinem Alter, seinem Geschlecht, etc. Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit ist daher eines der grundlegendsten Prinzipien der Integration und Inklusion;

trotz internationaler und nationaler Erklärungen, Verträgen und Gesetzen, worin immer schon die Integration als die anzustrebende Schulform betont wird wie z.B. im UN-Weltaktionsprogramm 1983, in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes 1989, bei Überführung der Integration in das Regelschulwesen 1993, in der Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994, in der alle Regierungen dazu aufgefordert werden, „dass Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher und politischer Ebene anzuerkennen“ (Pkt. 3) und in der „Regelschulen mit einer integrativen Ausrichtung als das wirksamste Mittel, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung und einer Erziehung für alle zu verwirklichen“ bezeichnet werden, sowie in der Festschreibung des Verbots von Benachteiligungen Behinderter im Artikel 7 der Bundesverfassung 1997;

15 Sander, A. (1994). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. 3. Auflage (S. 99–107). Weinheim; Basel: Beltz.

16 Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

17 Wacker, E. & Neumann, J. (Hrsg.) (1985). *Geistige Behinderung und soziales Leben*. Frankfurt/New York.

ist „Eine Schule für alle“, die wirklich

- demokratisch (jede/r darf alles lernen),
- human (jede/r auf ihre/seine Weise) und
- solidarisch (jede/r bekommt die dafür notwendigen Hilfen) ist,

heute noch immer nichts weiter als eine nette bildungspolitische Idee!

Ja, nicht einmal überall dort, wo Integration draufsteht, ist auch Integration drinnen.

Eine kritische Analyse der momentanen Integrationspraxis zeigt nämlich, dass

- die notwendigen didaktisch-methodischen Veränderungen des Unterrichts wie innere Differenzierung durch Individualisierung, Wochenplanunterricht, Freiarbeit, Projektunterricht, Teamteaching, alternative Formen der Leistungsbeurteilung nur in Ansätzen stattfinden,
- Individualisierung häufig falsch interpretiert wird, was oft zu getrenntem Lernen der Kinder mit SpF am Gang, im Extraraum oder hinten in der Klasse führt,
- die Kooperation der SchülerInnen, das entscheidende Merkmal effektiven gemeinsamen Unterrichts, kaum gefördert wird,
- speziell im Sekundarstufenbereich die Verwirklichung einer integrativen Pädagogik und Didaktik massiv auf die Grenzen des selektionsorientierten Schulsystems stößt, aber auch in der Grundschule immer wieder Kindern mit schweren Behinderungen im Namen der „responsible inclusion“ die „Integrationsfähigkeit“ abgesprochen wird,
- die Integrationsbewegung das gegliederte und damit auf Selektion und Segregation orientierte Schul- und Bildungssystem nicht prinzipiell in Frage stellen sondern nur partiell verbessern konnte, die Integration heute daher noch immer unter den – eigentlich paradoxen weil letztendlich wieder Segregation erzeugenden – Bedingungen wie schultypenbezogene Lehrpläne, Jahrgangsstufenziele, Noten und zumindest zeitweiser äußerer Differenzierung verwirklicht werden muss.

Anstelle von förderlichen Rahmenbedingungen findet man immer öfter hemmende Rahmenbedingungen wie

- ▶ „normale“ Klassengröße (bis zu 30 SchülerInnen),
- ▶ Integrationsklassen als „Sammelbecken“ von schwierigen SchülerInnen,
- ▶ keine ausreichende Vorbereitung der LehrerInnen, kaum teamstützende Maßnahmen,
- ▶ „Haupt- und HilfslehrerInnen“
- ▶ maximal eine zusätzlichen LehrerInnenstelle,
- ▶ kaum gemeinsame Planungen,
- ▶ kaum Unterstützung durch Eltern, DirektorIn und BezirksschulinspektorIn, LSR, bm:bwk,
- ▶ kaum Beratung und Unterstützung am Standort,
- ▶ keine Bereitschaft seitens der Gymnasien zur Integration,
- ▶ wenig Angebote für eine integrative Nachmittagsbetreuung,
- ▶ keine Aussicht auf Weiterführung der Integration in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie
- ▶ ganz allgemein ein stärker werdender gesellschaftspolitischer Neoliberalismus.

Die integrative Praxis ist immer noch von der jahrzehntelangen Vorherrschaft medizinischen Denkens innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik im Sinne des „medizinischen oder individualtheoretischen Paradigmas“ (Bleidick 1979, 68¹⁸) geprägt. Behinderung wird praktisch noch immer als Krankheit mit einer bestimmten Ursache und Symptomen gesehen, deren Besserung nur durch besondere Therapien durch besondere Spezialisten in besonderen Anstalten geleistet werden kann, wenn auch diese Besonderung heute für rund 50 Prozent aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich bereits im Rahmen der Allgemeinen Schule durchgeführt wird. Am enorm ausdifferenzierten Sonderschulwesen als auch an der dementsprechend ausdifferenzierten Lehre und Forschung an den Universitäten wird

18 Bleidick, U. (1979). *Sonderpädagogische Grundlegungsprobleme*. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen, 1979.

aber weiterhin festgehalten und damit die individualtheoretische Sichtweise manifestiert. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben andere Kinder, sogenannte „auch-Kinder“, die eben auch dabei sein dürfen, wenn sie nicht zu sehr von der Norm abweichen.

Wenn langfristig Nicht-Aussonderung den Regelfall darstellen, vom defizitorientierten zum kompetenzorientierten Paradigma gewechselt und von einer Kategorisierung nach Behinderungsarten abgegangen werden soll, bedarf es letztendlich nicht mehr verschiedener Pädagogiken. Die Schulen müssen sich langfristig an diesen Zielsetzungen orientieren, was allerdings eine große Herausforderung darstellt, da es ein Hinterfragen traditioneller Standpunkte und Positionen und damit auch bisheriger Funktionen und Machteinflüsse bedeutet.

Die Verankerung der Gleichwertigkeit aller ist in einer Gesellschaft, die wesentlich durch soziale Ungleichheit geprägt ist und die „lebensunwertes Leben“ heute gar nicht mehr zur Welt kommen lässt sondern humangenetisch schon vor der Geburt bzw. Zeugung ausschaltet, sicherlich nicht einfach und ein sehr hohes Ziel, kann aber mit entsprechend kleinen und pragmatischen Schritten erreicht werden. Schon Eberwein (1996, 32 f.¹⁹) meinte: „Der systemtranszendierende Weg dazu führt über die Integrationspädagogik. Sie stellt sozusagen die Brücke dar zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik und ist daher ein Übergangsbegriff. Integrationspädagogik hat dann ihren Auftrag erfüllt, wenn die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Schulen und Vorschulen endgültig überwunden ist.“

Miguel Lopez-Melero (2000, 11 ff.²⁰), ein Partner in den Projekten INTEGER und EUMIE, zeigt in seinem Konzept der „Kultur der Vielfalt“ auf, dass pädagogische Institutionen zwar nur beschränkten Einfluss haben und ökonomisches Leid nicht beseitigen können. Sie haben aber immerhin die Möglichkeit, eine Sphäre der Gerechtigkeit durch „intersubjektive Anerkennung“ zu schaffen, und das ist nicht wenig. Um eine Kultur der Vielfalt verankern zu können, bedarf es einer Schule der Vielfalt, eines Kindergartens der Vielfalt, Berufsorientierungs- und ausbildungsstufen der Vielfalt, etc., welche neben der Vermittlung kognitiven Wissens und praktischer Fertigkeiten die Erfahrung des Menschen in seiner Einmaligkeit und Eigenartigkeit und das individuelle und soziale Erfahren von

- ▶ Können und Nicht-Können,
- ▶ Stärken und Schwächen,
- ▶ Freud und Leid,
- ▶ Gleichheit und Verschiedenheit,
- ▶ Gemeinsamkeit und Trennung,
- ▶ Sich-Annähern und Sich-Abgrenzen ermöglicht.

Eine solche Schule der Vielfalt verlangt eine neue Professionalität der darin tätigen LehrerInnen: Kooperation muss von den unterschiedlich ausgebildeten LehrerInnen und BetreuerInnen als wesentlicher Bestandteil ihrer Tätigkeit den SchülerInnen vorgelebt werden.

All jenen, die nun vielleicht meinen, diese Herausforderungen sei wohl viel zu groß und nicht zu bewältigen, möchte ich zum Abschluss folgendes Gedicht von Erich Fried mitgeben:

„Die Zukunft liegt nicht darin,
dass man an sie glaubt
oder nicht an sie glaubt,
sondern darin,
dass man sie vorbereitet.“

19 Eberwein, H. (1996). Zur Kritik des Behinderungsbegriffes und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In H. Eberwein (Hrsg.), *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen* (S. 9 – 37). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

20 Lopez-Melero, M. (2000). Ideologie, Vielfalt und Kultur. *BEHINDERTE*, 23 (4), S. 11 – 34.

Mit diesem historischen Rückblick wollen wir aufzeigen, dass sich an den Orientierungen und Herausforderungen im Wesentlichen bis heute nichts geändert hat, denn es geht nach wie vor darum, ausgeschlossenen oder vom Ausschluss bedrohten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, gemeinsam mit allen anderen zu lernen, sich im gleichen sozialen Umfeld zu bewegen, Erfahrungen zu machen und Fähigkeiten zu erwerben, um sich kompetent den Herausforderungen der Zukunft stellen zu können.

In diesem Sinne finden Sie in diesem Band fünf Beiträge, die Möglichkeiten aufzeigen, sich der Thematik schwieriges und herausforderndes Verhalten zu widmen, einen Gemeinsamen Unterricht für alle zu gestalten und Gefahren der Exklusion einzudämmen oder gar zu beseitigen.

An den Anfang stellen wir ein kollegiales Gespräch mit *Melanie Henter, Beate Huter, Michael Hollenstein & Andrea Dlugosch*, die sich zur Relevanz von AMBIT im schulischen Kontext austauschen und einen sehr guten Einblick in das Konzept AMBIT sowie dessen praktische Umsetzung geben. Dass sich mit diesem Zugang in der Arbeit mit herausforderndem Verhalten auch manche Sichtweisen verändern müssen, begründen und diskutieren *Melanie Henter & Andrea Dlugosch* in ihrem darauf folgenden Beitrag „Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) im schulischen Kontext? Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Arbeit mit herausforderndem Verhalten.“

Daniela Longhino setzt sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander, wie die sozial-emotionale Entwicklung von Volksschulkindern in pädagogischen Settings, die Inklusion als Grundhaltung erlebbar machen, konkret realisiert werden kann. Vorgestellt und diskutiert werden konkrete Lernarrangements, die sich für einen jahrgangsübergreifenden Unterricht eignen. Es sind dies didaktische Konzepte zu Individualisierung und Kooperation, darunter auch die Arbeit mit Lernziel-Mindmaps als favorisiertes Konzept.

Erzsebet Matthes widmet sich in ihrem Beitrag der Fragestellung, warum Synchronisationsphänomene für Lehrpersonen so hilfreich sind und stellt nachfolgend Spiele und Übungen für die schulische Praxis, die Synchronisation begünstigen oder hervorrufen vor, um damit Leserinnen und Leser zu ermutigen, Synchronisation bewusster wahrzunehmen, bewusst zu erzeugen und die Effekte im schulischen Kontext positiv zu benutzen.

Karin Herndler, Almut Thomas & Erik Frank stellen das Konzept der Timeout-Gruppen (TOGn) in der inklusiven Modellregion Kärnten vor und gehen der Frage nach, inwiefern dieses Konzept als Form der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens und dessen Umsetzung gesehen werden kann.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre, viele Anregungen für ihre praktische Arbeit, Zeit zum Innehalten und ausreichend Kraft zur Umsetzung neuer Ideen und Gedanken. Über Rückmeldungen zum Buch und Anregungen zur Gestaltung weiterer Bände unserer Schriftenreihe würden wir uns sehr freuen.

Ewald Feyerer & Wilfried Prammer
Linz, Oktober 2018

Zur Relevanz von AMBIT im schulischen Kontext

ein kollegiales Gespräch

Das Adaptive Mentalization-based Integrative Treatment (AMBIT), das von Dickon Bevington und Peter Fuggle am Anna Freud National Centre for Children and Families in London entwickelt wurde, ist ein sich stetig entwickelndes, teambasiertes Konzept für die Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern und Jugendlichen. Das Konzept beschreibt die Prinzipien des Mentalisierens sowohl im Kontext der Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen als auch zu Kolleginnen und Kollegen und den relevanten Netzwerken. Eine hohe Bedeutung kommt dabei der Adaptivität von pädagogischem, psychologischem, therapeutischem oder erzieherischem Handeln zu – sowie den Prozessen von teambasiertem Lernen und lernenden Organisationen (Bevington et al., 2017). Das Konzept ermöglicht daher eine mentalisierungsbasierte Perspektive auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Professionen. In einem kollegialen Gespräch widmeten wir uns der folgenden Fragestellung:

Welche Relevanz und welche Reichweite kommen der Mentalisierung und insbesondere AMBIT im Rahmen der Lehrer/innen-Fortbildung und -qualifizierung sowie im Kontext Schule zu?

■ **HOLLENSTEIN:** Wir haben Erfahrungen mit der Relevanz von AMBIT für den schulischen Kontext jetzt erstmals in unseren Workshops gemacht, weil an diesen Workshops auch die Lehrpersonen, die bei uns in der Einrichtung arbeiten, teilgenommen haben. Es waren gemischte Workshops, an denen aus unserem Kooperationsverbund sowohl Sozialpädagoginnen und -pädagogen als auch Lehrpersonen und Psychologinnen/ Psychologen teilgenommen haben.

● **DLUGOSCH:** Und hast du den Eindruck, dass die Lehrpersonen mit einer anderen Perspektive an den Workshops teilnehmen?

▲ **HUTER:** Ich finde nicht, dass die Lehrpersonen mit einer anderen Perspektive an den Workshops teilnehmen. Das ist ja vielleicht auch gerade ein Charakteristikum von AMBIT. Ich habe das Gefühl, dass es nicht anders ist als bei den anderen Professionellen. Wenn man bedenkt, dass AMBIT alle vier Bereiche bedient, nämlich, wie bekomme ich den Zugang zu dem Kind oder zu dem Jugendlichen, wie können wir uns unter den Kolleginnen und Kollegen unterstützen, damit niemandem die Puste ausgeht, wie können wir mit unseren Netzwerken und Systempartnern gut kommunizieren und wie können wir auch noch etwas (dazu-)lernen, aus dem was wir tun? Dann habe ich das Gefühl, profitieren die Lehrer/innen in gleicher Weise wie die anderen Professionellen, die an dem Workshop teilgenommen haben. Unabhängig davon ob das Psychologinnen/ Psychologen, Therapeutinnen/Therapeuten oder Sozialpädagoginnen/-pädagogen sind, eben weil es bei AMBIT nicht um die Grundprofession geht. Das, was bereichernd ist, ist ja der Zugang, den ich zu anderen Menschen gewinne. Wie bekomme ich Kontakt zu meinen Schülerinnen und Schülern? Oder wie können wir uns im Team gegenseitig unterstützen? Und das ist meiner Erfahrung nach professionsunabhängig. Die Lehrerinnen und Lehrer profitieren von den AMBIT Workshops gleichermaßen, aber sie haben meines Erachtens keinen anderen Blick darauf.

■ **HOLLENSTEIN:** Ich habe bei der Frage an etwas anderes gedacht. Das möchte ich ergänzen. Viele der Kinder, die wir betreuen, haben erheblich belastete Schulkarrieren, haben große Aversionen gegenüber Schule, gegenüber Unterricht, gegenüber Lernen. Und ich hatte den Eindruck, dass ihnen gerade das Gespräch mit den Lehrpersonen über Vertrauen und über epistemic trust die Möglichkeit gab, noch einmal auf einer anderen

Ebene darüber nachzudenken, wie es gelingen könnte, dass ihnen Schülerinnen und Schüler im Unterricht folgen bzw. dass sie den Unterricht überhaupt besuchen. Dieses Schlagwort oder dieser Schlagsatz „Bindung vor Bildung“ wurde dadurch nochmals konturiert und besser verstanden. Die Lehrerinnen und Lehrer haben nachvollziehen können, wie „Bindung vor Bildung“ in der pädagogischen Praxis funktionieren kann. Auf welche Aspekte sie in der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern zunächst Wert legen sollten, damit es ihnen überhaupt gelingt, den Lernstoff zu vermitteln. Darum denke ich, dass AMBIT an dieser Stelle in besonderem Maße für Lehrpersonen bereichernd sein kann, denn eigentlich haben die Lehrpersonen zunächst den Anspruch, Inhalte zu vermitteln. Und wenn ich dann als Lehrerin oder Lehrer noch eine gute Beziehung zu einer Schülerin oder einem Schüler habe – noch besser. Aber in der Realität läuft es vermutlich genau umgekehrt.

◆ *HENTER: Andrea und ich, wir haben das Konzept von epistemic trust auch im Kontext der (universitären) Lehrer/innen-Bildung diskutiert. Ich denke auch, dass die Idee von Vertrauen und epistemic trust genau an der Stelle sehr gewinnbringend ist, weil sie eine Verbindung herstellt zwischen Mentalisierung und Lernen. Also, wie schaffe ich es Beziehungen so zu gestalten, dass das Lernen (wieder) möglich ist? Oder: Was braucht es für einen Kanal, damit Lernen wieder stattfinden kann? Das finde ich sehr hilfreich, gerade für Lehrpersonen.*

▲ *HUTER: In unseren Workshops zu AMBIT war eine Haupte Erkenntnis einer unserer Lehrer/innen nach dem Workshop, dass wir manchmal in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen eigentlich keine Ahnung davon haben, was in der- oder demjenigen vorgeht. Wir haben keine Ahnung, aber tendieren dazu, so zu tun, als ob wir eine Ahnung hätten oder versuchen krampfhaft irgendetwas zu finden, wovon wir eine Ahnung haben. Und eines der Haupte Erkenntnisse für die Person war, das zu merken, dass ich keine Ahnung habe, gleichzeitig bedeutet, dass Mentalisieren noch nicht stattgefunden hat. Dann ist wiederum genau das das Ziel, an dem ich arbeiten muss. Wir arbeiten sonst krampfhaft an irgendwelchen Zielen, obwohl wir eigentlich überhaupt noch nichts verstanden haben. Das heißt, wenn ich merke, ich habe eigentlich von dem Kind oder dem Jugendlichen noch nichts verstanden, dann ist das mein Ziel, das ich auch dem Jugendlichen kommunizieren muss: „Ich merke, ich habe eigentlich noch gar nichts von dir kapiert. Und ich möchte mehr von dir verstehen. Hilf mir bitte dabei, dass ich mehr von dir verstehen kann.“ Wichtig in einer mentalisierungsförderlichen Kultur ist dann außerdem, dass man diese Unkenntnis auch laut aussprechen darf, anstelle sich irgendwelche Ziele „aus den Fingern zu saugen“.*

■ *HOLLENSTEIN: Und ich glaube, das ist eine Erkenntnis, die besonders für Lehrpersonen von Bedeutung ist, weil ich vermute, dass deren Sozialisation eher so läuft, dass sie ein Bild entwickeln, dass sie genau wissen, wie es sein müsste. Das heißt, dass sie eigentlich nie in eine Situation kommen dürf(t)en, in der sie keine Ahnung haben. Und wenn sie den Mut aufbringen, das zu erkennen, auch zu thematisieren – und sie dann auf die Suche gehen, neugierig werden und herausfinden, was ist für mein Gegenüber, für die Schülerin und für den Schüler wichtig, ist das eine ganz zentrale und wichtige Erkenntnis und wohl auch in der Entwicklung der Persönlichkeit von Lehrpersonen ein bedeutsamer Schritt.*

● *DLUGOSCH: Das Entscheidende ist dann eben nicht mehr, dass ich vermeintlich genau weiß, was in der oder dem anderen passiert, sondern dass die oder der andere merkt, dass ich mich darum bemühe nachvollziehen zu können, was in ihr oder ihm vorgeht. Der Begriff opaqueness gewinnt an dieser Stelle an Bedeutung, weil der Fokus sich verschiebt, von dem vermeintlichen Wissen über die mentalen Befindlichkeiten des Gegenübers hin zu einer Qualität von Sich-auf-die-Suche-machen, in dem Wissen darum, dass es auch ganz anders sein könnte. Die Qualität der Beziehung bestimmt sich dann nicht mehr dadurch, dass das Kind, der Jugendliche oder die Schülerin/der Schüler merkt, die Person weiß genau, was in mir vorgeht, sondern dass sie sich darum bemüht zu erfahren, was könnte mit mir sein und genau deswegen bin ich wichtig.*

Wir arbeiten im Kontext der universitären Lehrerbildung viel mit einem verstehenden Ansatz. Unsere Studierenden haben die Idee, dass es darum geht zu wissen, was in der/dem anderen vorgeht. Also auch im Sinne von Sicherheit. Sicher zu sein, was zu tun ist. Gerade an der Stelle ist die Verschiebung hin zu einer Qualität des Suchens anstelle des Wissens bedeutsam.

▲ HUTER: Ich glaube, das ist für mich überhaupt auch eine der wichtigsten Erkenntnisse aus AMBIT und dem Mentalisierungsthema insgesamt, unabhängig davon, ob es die Lehrperson und ihre/n Schüler/in – oder uns in der Organisation mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – betrifft. Immer wenn du einem anderen Menschen etwas geben möchtest, benötigt es eine gemeinsame Basis, damit der andere das überhaupt annehmen kann und annehmen möchte. Das heißt, du musst vorher dieser Person das Gefühl gegeben haben, du hast etwas von ihr verstanden, damit sie etwas von dir annimmt. Lehrerinnen und Lehrer sagen oft, dass sie einfach unterrichten möchten. Sie wollen keine Beziehungsarbeit oder Sozialarbeit machen. Um das geht es aber auch gar nicht. Dennoch gehören Verstehen und Verstanden-Werden zum Unterrichten nach dem Gedanken der Mentalisierung dazu. Das ist aber nicht gleichzusetzen mit Psychosozialarbeit.

■ HOLLENSTEIN: Und dass die Schülerinnen und Schüler dir folgen, damit sie wissen was du hast und vermitteln möchtest und das auch annehmen. Also in mancherlei Hinsicht, glaube ich, sind die Bilder, die in der Sozialisation von Lehrpersonen vermittelt werden, sowohl das, was die Lehrpersonen betrifft, als auch das, was die Schüler/innen betrifft, noch sehr alt oder traditionell – vielleicht 100 Jahre alt. Dass es darum ging, einen Schüler fast zu domestizieren, ihm das Wissen zu vermitteln und damit wäre es quasi erledigt. Das entspricht aber überhaupt nicht mehr den heutigen Realitäten von Kindern und Jugendlichen. Die muss man gewinnen, die muss man abholen. Da muss man in Beziehung treten, damit es überhaupt gelingt, Lerninhalte positiv zu vermitteln, nachhaltig zu vermitteln. Ich bin überzeugt davon, dass da Zukunft drin liegt. Viele Studien deuten ja in die Richtung: Lehrpersonen, denen es gelingt, gute Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen, sind „die besten Lehrpersonen“, sie erzielen auch die besten Leistungsergebnisse.

▲ HUTER: Ein Kollege von mir, der auch an der PH unterrichtet, hat gesagt, dass das Thema Angst unter Lehrpersonen auch sehr groß ist. Das heißt, in Beziehung zu gehen, macht vielen Angst, wenn sie sagen, ich möchte eigentlich nur unterrichten, ich will gar nicht so viel in Beziehung gehen oder es stresst mich auch. Weil ihr vorhin gesagt habt, kommen die Lehrpersonen mit einem anderen Blick in diese Workshops. Ich habe das Gefühl gehabt, dass es eben kein Unterschied ist. Der einzige Unterschied, den ich wirklich wahrgenommen habe, ist, sie sind weniger als die anderen aus dem Sozialbereich gewöhnt, Fürsorge unter den Kolleginnen und Kollegen zu bekommen – in den Besprechungen der Jugendlichen, aber nicht bezüglich sich selbst. Das ist, glaube ich, mit der größte Gewinn. Ich glaube, dass alles hilfreich ist, aber das ist das, was für sie neuer ist als vielleicht für manche Therapeutinnen/Therapeuten, Psychologinnen/Psychologen, Sozialarbeiter/innen oder Sozialpädagoginnen/-pädagogen. Es ist unüblicher.

■ HOLLENSTEIN: Überall wird von Team-Teaching gesprochen. Dass also Teams von Lehrpersonen zusammenarbeiten. Aber trotzdem, glaube ich, verstehen sich viele Lehrpersonen nach wie vor als „Einzelkämpfer“, die eben dann vor einer Gruppe, einer Klasse stehen, und dass die Vorstellung, sich da gegenseitig hilfreich sein zu können, noch relativ neu ist.

▲ HUTER: Aber ich glaube, dass das, was Team-Teaching in der Realität meint, ist, dass sie ein Team in der Sache sind. Sie sind ein Team bezüglich der Jugendlichen, sie sind ein Team, in dem, was sie tun. Aber dass sie auch nach rechts und links zu sich schauen könnten, ist, glaube ich, ungewohnter für Lehrerinnen und Lehrer. Und wenn es dann, so wie in AMBIT, dazu kommt zu sich zu schauen, kann genau das eben erhellend und erleichternd sein.

◆ **HENTER:** *Ich glaube, das hat auch viel damit zu tun, was Michael am Anfang auch schon sagte, dass ich ja eigentlich der Experte für meine Klasse und für meine Schülerinnen und Schüler bin. Davon abzukommen ist, glaube ich, in unserer Kultur, auch in der Schulkultur, sehr schwer möglich; sich einzugestehen, dass ich jetzt nicht weiterkomme, dass ich mein Gegenüber nicht verstehe und daher mit dem Kind oder meinem Team in den Austausch darüber gehen muss.*

■ **HOLLENSTEIN:** *Und zu kommunizieren, dass ich etwas nicht weiß. Ich möchte noch etwas hinzufügen zu der Idee „Ich möchte nur unterrichten“. Das suggeriert ja auch, dass Unterrichten ein Vorgang wäre, der jenseits von Beziehungen passiert. Ich weiß gar nicht, was für Lern- und Lehrmodelle, was für didaktische Konzepte denn hinter so einem Satz eigentlich stehen ...*

HUTER: Dahinter steht das Modell der Vermittlung von Inhalten.

● **DLUGOSCH:** *Ich denke auch, dass die überwiegende Perspektive zentriert ist auf die Schülerin/den Schüler. Diese Erfahrung machen wir auch, wenn wir mit den Studierenden arbeiten. Die Idee der Studierenden ist die (auch dann, wenn man mit ihnen über Mentalisierung spricht und sie das Konzept kennengelernt haben), dass sie etwas bekommen, um direkt mit der Schülerin/dem Schüler an ihr oder ihm zu arbeiten. Das ist zumindest der Wunsch, der bei vielen dahintersteht. Die Perspektive, mich selbst in dem ganzen Spiel zu sehen und auch wichtig zu nehmen, ist häufig nicht besonders ausgeprägt oder immer noch nicht so ausgeprägt, wie es im Sinne des Mentalisierungskonzeptes wünschenswert wäre. Insbesondere bei AMBIT tritt in Erscheinung, dass es nicht primär darum geht, Inhalte zu vermitteln, sondern darum eine Situation herzustellen, in denen Menschen sich öffnen können für die Welt oder für das Neue in der Welt, im Sinne von epistemic trust. Das heißt, die Schülerin oder der Schüler erhält einen Rahmen durch ein supportive system, in dem sie/er wieder neugierig werden kann. Auch die/der Fallmanager/in oder die/der Falleinbringer/in oder die Lehrperson erhält durch das Team einen unterstützenden Kontext. Das Netzwerk um die Schule ist im AMBIT-Konzept sehr systematisiert und durchgängig vorhanden. Ich denke, in den meisten pädagogischen Praxisfeldern scheinen immer Elemente davon auf, aber nicht in dieser Systematik. Es wird in AMBIT davon ausgegangen, dass es eigentlich nur gelingen kann, wenn tatsächlich alle vier Ebenen beachtet werden. In der Praxis ist es dann manchmal eher assoziativ oder weil es sich gerade anbietet oder weil ich gerade die Kollegin/den Kollegen von der Jugendhilfe kenne. Aber in dieser sehr systematisierten Form würde ich sagen, ist es in den Praxisfeldern nicht oder nur sehr selten, wenn überhaupt zu finden.*

▲ **HUTER:** *Es war zum Beispiel bei uns in den Workshops auch so, dass dort unterschiedliche Menschen aus verschiedenen Professionen zusammenkamen, die miteinander arbeiten, also zum Beispiel Lehrer/innen, Sozialpädagoginnen/-pädagogen und Therapeutinnen/Therapeuten. Es gab Zeiten, in denen die Kommunikation zwischen diesen Professionen, rund um eine Familie, rund um einen Jugendlichen, schwierig war, weil jeder eine andere Sprache gesprochen hat. Dickon Bevington beschreibt das immer mit dem Turm von Babel. Nach dem Workshop haben sie gesagt, dass sie jetzt endlich eine Sprache sprechen. Und ich glaube hauptsächlich deswegen, weil die Art übereinander zu denken, sich ändert. Man hört anders zu, man gesteht dem anderen auch zu, dass seine Sicherheit, die eine andere ist, auch eine Daseinsberechtigung hat. Und dass nicht nur jeder darum kämpfen muss, dass seine Sicht die richtige ist. Stattdessen gibt es eine andere Form von Respekt vor- oder füreinander, von Akzeptanz und auch von „Ich möchte verstehen, warum das für dich wichtig ist, liebe Lehrerin von diesem Jugendlichen“. Das kann mir vielleicht in dem Moment als Psychologin oder Psychologe nicht wichtig erscheinen. Aber mit AMBIT habe ich eher die Haltung, dass ich sage „Ich möchte verstehen, warum diese Vorgehensweise für dich wichtig ist“. Und das verändert auch die Kooperationen, die ja auch Regelschullehrer/innen mit Eltern haben oder mit der/dem Bürgermeister/in oder mit der/dem Direktor/in oder im Team oder mit dem Kindergarten oder wie auch immer.*

● **DLUGOSCH:** *Ich sehe das auch so – Beate, wie du. Und, was ich selbst immer sehr unterschätzt habe, ist, dass das dann so einfach nicht ist ... diese Idee, Beziehungen wichtig zu nehmen oder sich der Beziehung zu stellen und auch den eigenen Anteilen. Das ist ja schon eine relativ traditionsträchtige Perspektive. Aber was bei AMBIT durchscheint, ist gerade der Toolcharakter oder die unterschiedlichen Tools, die dabei helfen, sich in diesen Feldern oder Aktionsbereichen immer wieder damit zu konfrontieren. Ich glaube, dass dieser Werkzeugcharakter ein sehr hohes Gut ist, da oftmals in eher klassisch verstehenden Ansätzen die Person dann mit ihren Emotionen und ihrer Beziehungsanalyse mehr oder minder – vielleicht gerade noch in der Supervision, wenn es diese gibt – ein Thema ist. Aber es bleibt trotzdem sehr diffus in der Sprache oder zumindest in der Konturierung dessen, was passiert. Ich finde, dass das Konzept der Mentalisierung gerade auf der theoretischen Ebene einfach, logisch und konturiert ist. Und genau das hilft, tatsächlich aussprechen zu können, was los ist – auch wenn es in der Umsetzung durchaus anspruchsvoll bleibt.*

▲ **HUTER:** Ja, und es macht total viel aus, dass AMBIT professionsunabhängig ist. Also, dass du nicht mit einem psychologischen Konzept kommst und sagst „Das ist so klug, bitte macht das jetzt alle“. Sondern, dass jede/r sich in AMBIT wiederfinden kann. Wir hatten eine Teilnehmerin in den Workshops, die war aus dem Bereich Kommunikation und Fundraising. Sie hatte überhaupt keine Klientenarbeit und hat trotzdem einen Gewinn daraus gezogen, weil das Prinzip dasselbe ist. Sie muss auch kooperieren und sie hat auch mal Stress und sie muss auch andere Menschen verstehen. Und das macht die Bereitschaft, sich darauf einzulassen und zusammenzuarbeiten, sehr hoch, weil niemand das Gefühl hat, er muss was aufgeben, er muss was hergeben von Seinem.

◆ **HENTER:** *Was ich an AMBIT so entscheidend finde ist das, was Andrea auch schon angedeutet hat. Dass es eine Verschiebung gibt von der Förderung des einzelnen Kindes hin zu einer „Förderung“ auf mehreren Ebenen. Das, was unsere Studierenden immer gerne haben, sind Förderprogramme, irgendwelche neuen Ideen, wie sie eben genau dieses Kind, das sonst überall gescheitert ist, fördern können. Bei AMBIT geht es aber vielmehr um die Idee erstmal ein mentalisierendes Team, eine mentalisierende Organisation aufzubauen und dass es dann gar nicht mehr so viel an expliziter oder direkter Förderung des Kindes braucht. Die Idee fand ich für mich besonders wichtig – also die Idee, wenn ein System nicht mentalisierend arbeitet, dann kann auch mit dem Kind nicht so gearbeitet werden. Und die Konsequenz ist eben die, dass die Kinder im System scheitern oder vielleicht eher das System an den Bedürfnissen der Kinder scheitert.*

■ **HOLLENSTEIN:** Das heißt, die Konzepte entfalten erst auf dem Hintergrund von Mentalisierung ihre Wirkung.

◆ **HENTER:** *Ja! Ich denke aber trotzdem, dass es tatsächlich sehr schwierig ist für pädagogisch Tätige, egal ob das jetzt Lehrer/innen sind oder Pädagoginnen/Pädagogen oder Psychologinnen/Psychologen, von der eigentlichen Idee der Expertise (also: Ich habe eine Expertise und ich kann Verhalten und Emotionen erklären, und wenn diese Erklärung eben nicht standhält, dann habe ich eine neue Erklärung) abzurücken. Von dieser Expertise wegzugehen und auch den eigenen Anteil zu sehen, die eigene Mentalisierungsfähigkeit – das könnte eventuell die größte Hürde sein. Ich meine, man kann so und so viele Tools haben von AMBIT, aber wenn sich kein mentalisierendes System im Sinne eines Mentalizing Stance entwickelt, dann glaube ich auch nicht, dass die Tools allein funktionieren können.*

▲ **HUTER:** Ich glaube aber, dass das Bedürfnis verstanden zu werden oder das Gefühl, das sich einstellt, wenn ich das Gefühl habe, jemand hat mich verstanden, bei den Professionellen genauso wirkt wie bei den Jugendlichen. Und ich könnte mir vorstellen, dass Lehrerinnen oder Lehrer vielleicht Vorbehalte haben, im Sinne von „Da geht es jetzt nicht um mich, da geht es jetzt um den Jugendlichen“. Ich habe das Gefühl, dass der Moment, in dem Lehrpersonen zum Beispiel bei Übungen wie dem Thinking Together die Erfahrung

machen, dass es nicht darum geht, dass man mich analysiert (das, was vielleicht Angst auslösen würde), wichtig ist. Laura Talbot hat zu uns mal gesagt, es geht nicht darum, dass wir zeigen, wie gut wir mentalisieren können, sondern es hat nur dann funktioniert, wenn der andere sich mentalisiert fühlt. Und wenn sie dieses Gefühl in den Workshops hatten, fanden sie das sehr bereichernd und nicht ängstigend. Stattdessen sind die Empfindungen dann eher so: „Mensch – endlich kapiert mal jemand, wie schwer der Job eigentlich für mich ist oder endlich versteht mal jemand, um was es mir eigentlich geht und endlich verstehe ich das auch selbst“ – und das empfinden Lehrpersonen oftmals als eine große Erleichterung.

● **DLUGOSCH:** *Ich gucke immer ganz gerne darauf, was auf unterschiedlichen Ebenen ähnlich ist. Und auch da ist es ja so, dass zum Beispiel das Arbeiten mit der Schülerin oder dem Schüler die Idee hat, dass sie oder er versteht, dass ich mich darum bemühe und dass sie oder er eigentlich die wichtige Person ist, damit ich mehr Wissen bekomme. Also, dass es nicht ein Über-den-anderen-Reden, sondern ein kooperativer Prozess des Aushandelns ist. Und das passiert sowohl in der Schule mit den Schülerinnen und Schülern als auch im Team oder im Netzwerk. Dieses „Ich gebe mein Bestes“, aber den Folgeschritt weiter, dazu brauche ich den anderen, damit er mich darüber in Kenntnis setzt oder informiert, ob meine Hypothese ertragreich war oder total daran vorbei. Diese Idee, dass jeder Person in diesem System, entweder von Schule oder auch in der Jugendhilfe, die grundlegende Fähigkeit zugesprochen wird, daran mitzuarbeiten, ist sehr bereichernd. Auch wenn sie in anderen Feldern total gescheitert ist, und das gilt ja sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen. Wobei bei Lehrpersonen bin ich mir nicht so sicher, ob zu scheitern eine grundlegende Erfahrung ist. Die Sozialisation von Lehrpersonen ist, glaube ich, nicht eine des Scheiterns, sondern eine des Bestehens.*

▲ **HUTER:** Ja, wahrscheinlich. Es hat mal eine Lehrerin zu mir gesagt, wenn du in einer Klasse oder mit einer Schülerin/einem Schüler Schwierigkeiten hattest, dann ist es nicht unbedingt so, dass du das jetzt im Lehrerzimmer teilst, apropos scheitern, oder dass du dazu stehst. Es wird eher mal vielleicht dann darüber geschimpft, dass es anstrengend war oder dass es schwierig war. Aber dieses „Mensch, irgendwas ist heute wirklich nicht gut gelaufen“, oder „Da habe ich echt einen Fehler gemacht“, passiert eher selten. Diese Lehrerin hat zu mir gesagt, dass eine Kultur, in der es dazugehört, darüber zu sprechen, fehlt. So wie Dickon Bavington immer sagt, dass das Failing dazugehört. Und dass die Angst auch dazugehört, dass etwas nicht klappt. Das ist, glaube ich, eine Kultur, die bei Lehrerinnen und Lehrern noch eher selten vorhanden ist. Ich glaube, das ist entweder mit Scham oder mit Konkurrenz und mit Bestehen besetzt. Es ist eher eine Kultur des Bestehens.

◆ **HENTER:** *Wir diskutieren das Thema mit unseren Studierenden in unserem Seminar, in dem es hauptsächlich um Mentalisieren geht. Da nennen wir das „Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche“. Das heißt, dass es oftmals im Schulalltag eher darum geht, die zehn Minuten, die ich habe, zu nutzen, um über die eine Schülerin oder den einen Schüler zu lästern o. Ä. Wir sprechen mit den Studierenden darüber, dass man diese zehn Minuten auch effizienter und effektiver nutzen kann, indem man eben bspw. Thinking Together macht. Aber in Schulen läuft es aktuell eher so, dass ich mich zehn Minuten über die Schülerin/den Schüler „auslasse“. Dass man aber diese zehn Minuten anders nutzen kann, eben mentalisierungsorientiert durch bspw. Thinking Together, wäre, glaube ich, eine ganz gute Sache, die man in Schule implementieren kann. Weil es dabei eben wirklich darum geht, innerhalb kürzester Zeit wieder eine Mentalisierungsfähigkeit aufzubauen. Und das ist etwas, was in Schule auf jeden Fall adaptionsfähig ist, weil im Schulalltag eben nicht viel Zeit da ist, würde ich meinen.*

▲ **HUTER:** Und es gibt ja auch einige, die dann sagen, wie es mir geht, das interessiert niemanden. Also: „Wer fragt mich? Niemand!“ Das war auch eine neue Erkenntnis, dass es überhaupt einmal um mich gehen kann. Und zwar nicht nur darum, was ich für Fehler gemacht habe, sondern auch, wie es mir eigentlich geht. Warum mich das jetzt stresst,

warum das schwierig ist, was mich das jetzt eigentlich so angestrengt hat oder was auch immer. Oder damit Mentalisierungsfähigkeit sich wieder herstellt. Also selbst im Fokus zu sein mit meinem eigenen Befinden, ist schon eine neue Bereicherung.

■ **HOLLENSTEIN:** Glaubt ihr, dass Mentalisierung und AMBIT auch so was wie Burnout-Prophylaxe und psychohygienische Wirkungen entfalten können? Lehrpersonen sind ja eine in der Hinsicht sehr gefährdete Personengruppe. Viele sind erschöpft, viele sind müde. Es gibt, jedenfalls in Österreich, relativ viele frühzeitige Pensionierungen. Es gibt relativ viele Krankenstände aufgrund von psychischer Belastung. Glaubt ihr, dass hier auch ein Potenzial liegt?

◆ **HENTER:** *Was wir viel diskutieren oder diskutiert haben in letzter Zeit, ist eben dieser Umschaltpunkt von „Ich bin gestresst und umso mehr ich gestresst bin“ (und das geht ja in Richtung Burnout), „desto geringer ist meine Mentalisierungsfähigkeit“. Und wenn man eben davon ausgeht, dass AMBIT versucht die Mentalisierungsfähigkeit auch oder vor allem auf Seiten der Professionellen und auf Seiten der Teams (wieder-)herzustellen, dann denke ich schon, dass das stressreduzierend ist, weil eben Mentalisierungsfähigkeit entwickelt werden und auch dementsprechend die Wahrscheinlichkeit für Burnout reduzieren kann.*

■ **HOLLENSTEIN:** Ich denke das auch. Wenn es einem Team in einer Schule gelingt, einerseits diese Methoden und andererseits auch diese Haltung und eine Kultur zu entwickeln, in der Mentalisierung aktiv betrieben wird, dann vermute ich, dass sich das auf den Gesundheitszustand des sogenannten Lehrkörpers positiv auswirkt.

▲ **HUTER:** Ich glaube auch, dass das gegen die Gefühle der Einsamkeit und Isolation hilft. Ich glaube, dass viele Lehrerinnen und Lehrer oft sehr allein sind mit ihrer Arbeit, aber auch mit dem Stress, den sie mit der Arbeit haben. Vielleicht können sie es teilen, wie du sagst, Melanie, zwischen Tür und Angel, aber das ist ja nicht immer gewinnbringend, wenn ich mich nur „ausgekotzt“ habe irgendwo. Und das verändert auch den Blick der Verantwortung. Dickon Bevington sagt ja: „It’s not your case“. Also es ist nicht dein Kind oder dein Fall. Es betreut ja die ganze Schule dieses Kind oder diesen Fall. Sie sind alle zuständig für diese Kinder. Es sind noch andere Lehrerinnen und Lehrer da, die auch zuständig sind. Es ist nicht dein Kind, das du allein betreust. Und ich glaube, dass solche Tools wie Thinking Together und dieser Teamgedanke auch das Gefühl „Ich bin allein für das verantwortlich und ich kann es auch mit niemandem teilen, ich muss das alleine machen“, verändern. Und das hat auch etwas mit Stress und Burnout zu tun.

◆ **HENTER:** *Und wenn man das einmal an einem Beispiel anschaut. Darüber haben wir im AMBIT-Kurs am Anna Freud National Centre in London kürzlich auch nochmals diskutiert: Wie laufen Teambesprechungen ab? Oder wie läuft auch eine kollegiale Fallberatung tatsächlich in der pädagogischen Praxis ab? In vielen Erfahrungsberichten sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch von Menschen, die in der Jugendhilfe arbeiten, ist es so, dass sie sagen: „Okay wir haben da irgendwie zwei, drei Stunden, wo wir uns über unsere Fälle unterhalten oder auch über Organisatorisches und wir gehen nach diesen zwei drei Stunden da raus und sind super gestresst. Weil es nicht produktiv war, weil wir auch zu keiner Lösung gekommen sind und weil jede dieser acht bis zehn Personen, die in dem Raum sitzen, erst einmal erzählt, wie ihre Sicht auf die Dinge ist“. Dadurch ist es am Ende unproduktiv und z. T. auch stressinduzierend – so empfinden das zumindest die Lehrpersonen. Und da zu schauen, wie kann man ein solches Storytelling (Jede/r hat eine Idee und jede Idee ist anders und dann dieser Stress, mit dem man da heraus geht ...) reduzieren, wäre eine Möglichkeit, Thinking Together einzuflechten.*

■ **HOLLENSTEIN:** Mir fällt da ein Interview, das ich im AMBIT Buch gelesen habe, ein, bzw. eine kurze Sequenz, wo der Klient betont, er habe mit mehreren Workern zu tun und er beschreibt, dass es für ihn so faszinierend war, dass die Kolleginnen und Kollegen vom Anna Freud Centre auf einer Linie waren. Dass ihm das ein so gutes Gefühl gegeben hat. Und dass er das Gefühl hatte „Da gibt es nicht nur eine Person, sondern da kümmern

sich mehrere um mich“. Ich nehme jetzt die Perspektive von einer Schülerin oder einem Schüler ein. Ich glaube, wenn sie merken, dass die Lehrpersonen sich auf diese Art und Weise über mich austauschen, kann ihnen das ein sehr sehr positives Grundgefühl geben. Die kümmern sich um mich. Die sorgen sich um mich.

▲ HUTER: Und die erzählen mir auch mal von dem, was sie sich da alles ausdenken miteinander und über mich.

● DLUGOSCH: *Das Clevere an dem Konzept, finde ich, ist ja sozusagen dieser äußere Ring, mit diesen Antinomien oder Widersprüchen. Einerseits besteht diese Kultur des gegenseitigen Sich-darum-Kümmerns und gleichzeitig wird ein Fokus gelegt auf die tatsächlich tragfähigste Beziehung, die existiert. Wenn ich das jetzt nochmals auf den Schulkontext übertrage, auch gerade für Lehrpersonen, die in der Pädagogik arbeiten bei auffälligem Verhalten oder unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen, dann ist ein wichtiger Moment die Erkenntnis, dass nicht jede/r immer das Gleiche macht, auch als Lehrperson nicht. Stattdessen nutze ich die tragfähigste Beziehung (und möglicherweise ist es auch da wieder nicht die Lehrperson, sondern der Koch oder die Sekretärin ...). Dieser Gedanke wird oder würde tatsächlich eine Irritation in Schule bedeuten, weil es natürlich der klassischen, auch hierarchischen Ordnung mehr widerspricht als in außerschulischen Feldern.*

▲ HUTER: Und es hängt damit zusammen, dass ich das auch aushalten kann. Bei uns gibt es ein Team-Teaching von zwei oder drei Lehrerinnen oder Lehrern. Und es gibt ein Primärlehrersystem. Das bedeutet, dass dann eine Person von diesen dreien für das eine Kind und die andere für das andere Kind primär zuständig sind. Es kann dann aber sein, dass diese Primärlehrperson nicht Keyworker ist, nicht die Person mit der Bindung schon da ist, sondern vielleicht die andere. Und wenn ich diesen Blickwinkel habe, den du jetzt angesprochen hast, Andrea, dass das für mich eine Ressource ist, dann bin ich nicht gekränkt, sondern sage „Okay, aha, die klickt mit dir wunderbar“. Dann nutze ich das und bin nicht beleidigt, dass ich es nicht bin.

◆ HENTER: *Aber da geht es auch wieder viel um die eigene Expertise. Ich bin ja eigentlich die oder der Professionelle. Ich muss ja eigentlich die Person sein, bei der es klappt. Warum klappt es jetzt bei der Sekretärin? Sie hat ja eigentlich überhaupt keinen pädagogischen oder psychologischen Hintergrund ...*

■ HOLLENSTEIN: In Österreich gibt es das Konzept der Vertrauenslehrperson. Wenn man das ernst nimmt, also wie könnte eine Lehrperson das Vertrauen zu einer Schülerin/einem Schüler aufbauen, dann gibt es in einer Schule wahrscheinlich sehr, sehr viele Vertrauenslehrpersonen oder nennen wir sie Keyworker. Man müsste dann darüber sprechen, wer das wäre, damit man sich dieser Verantwortung und dieser Aufgabe auch bewusst widmen kann.

▲ HUTER: Und wie kann ich diese Person nutzen, um dann, wenn ich nicht die- oder derjenige bin, mit der das Kind primär in der Bindung ist, sondern vielleicht meine Kollegin oder mein Kollege, dass diese mir behilflich sein kann, weil zwischen ihr und dem Kind die Beziehung besteht. Selbst wenn die Person mir nicht meine Arbeit abnehmen kann, sie kann das Bindeglied sein zwischen mir und dem Kind.

■ HOLLENSTEIN: Ich kann mir vorstellen, dass das Keyworker-Konzept in Schulen besonders gut umgesetzt werden kann.

▲ HUTER: Ich glaube, dass es schwieriger in den Regelschulen umzusetzen ist, wenn man den Keyworker noch weiterdenkt. Das könnte auch der Fußballtrainer sein oder das könnte auch jemand aus dem anderen Umfeld sein. Das ist in der Schule schwerer zu nutzen als vielleicht in unserem Setting, in Kinder- und Jugendhilfebereichen und sozialen Einrichtungen, weil da ein bisschen mehr Spielraum existiert. Aber was schon funktionieren kann, sind alle Keyworker-Varianten, die sich innerhalb der Schule abspielen können.

● **DLUGOSCH:** *Vielleicht können wir nochmal ein bisschen an die vier Felder denken und da noch was dazu sagen. Gibt es etwas, das wir noch ergänzen könnten, wenn wir diese vier Felder angucken und das AMBIT Wheel als Orientierung nehmen?*

▲ **HUTER:** Mir fiel noch etwas zum vierten Quadranten ein, das für Lehrerinnen und Lehrer relevant ist, weil wir uns mit dem Lernen in der Organisation aktuell sehr viel beschäftigen. Es gibt viele Situationen von Lehrerinnen und Lehrern, sowohl in Krisen- und Gewaltsituationen als auch im normalen Alltag, in denen vielleicht eine Not entsteht und dann spricht man darüber, was man getan hat in der Situation. Oft kam dann bei unseren Lehrerinnen und Lehrern der Wunsch nach einem Handlungsplan auf. „Was machen wir, wenn?“ Das ist nicht immer sehr hilfreich, weil dir das dann für die nächste Situation, die wieder ein bisschen anders ausschaut, nicht immer etwas bringt. Wir haben angefangen, die Idee von AMBIT, wie kann man über die Arbeit sprechen, wichtig zu nehmen. Das heißt, das Manualizing. Wie können wir miteinander darüber sprechen, wie wir unsere Arbeit machen. Das Manualizing führt zu einer völlig anderen Art von Gesprächen. Wir sprechen plötzlich anders über die Dinge und ich arbeite jetzt seit dreizehn Jahren in der Einrichtung. Es geht nicht mehr darum, was tun wir in der Situation, sondern was haben wir eigentlich für eine Haltung und wie denken wir eigentlich darüber, warum machen wir das und was ist eigentlich unsere Situation. Allein das Gespräch verändert die Art, wie wir miteinander arbeiten, und das finde ich sehr spannend. Ich glaube, dass das in der Schule auch sehr bereichernd wäre.

■ **HOLLENSTEIN:** *Ich glaube, diese Gespräche erhöhen die Sicherheit von Lehrpersonen und reduzieren deren Ängste. Ich habe schon den Eindruck, dass auch in der Ausbildung von Lehrpersonen, auch in ihrer operativen Tätigkeit, in den letzten 20 Jahren relativ viel Unsicherheit in der Hinsicht entstanden ist, inwieweit darf ich eine Schülerin oder einen Schüler nicht nur körperlich, sondern überhaupt berühren. Also, wie darf ich in den Kontakt mit ihnen treten. Die rechtlichen Rahmenbedingungen haben sich verschärft. Lehrpersonen stehen unter Druck seitens der Eltern, wenn die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend gut sind. Und daher glaube ich, dass relativ viele Ängste unter Lehrpersonen da sind. Wenn es gelingt darüber zu sprechen, über diesen Alltag, scheint die Sicherheit von Lehrpersonen auf dem richtigen Weg zu sein.*

◆ **HENTER:** *Was ich grundsätzlich an AMBIT so clever finde, ist die Art und Weise, mit der sie Mentalisierung in ihre Tools eingeflochten haben. Ich meine damit, dass viele Programme und Trainings mit Tools arbeiten. Also wie macht man etwas? Aber in jedem dieser Tools von AMBIT, egal ob das jetzt Thinking Together ist oder Ressourcenorientierung, die Idee des Keyworkers oder auch Learning at Work, steckt Mentalisieren drin. Also eine Metaebene, was machen wir eigentlich? Und das finde ich tatsächlich sehr hilfreich, weil man einen konkreten Plan hat: „Was muss ich eigentlich tun?“ Und in diesem konkreten Plan steckt Mentalisierung drin: „Wie habe ich es getan?“*

■ **HOLLENSTEIN:** Die AIM-Cards stellen dann die Königsklasse dar. Da steckt sehr viel drin. Smarte clevere Tools. Und das ist, glaube ich, für Lehrpersonen, überhaupt für Menschen, die in pädagogischen und psychosozialen Bereichen tätig sind, sehr hilfreich.

▲ **HUTER:** Es gibt ganz viele Dinge, die bereichernd sind an dem Modell. Aber die Quintessenz ist für mich, wenn ich zurückschaue, das Gefühl der Erleichterung. Ich habe das Gefühl die Leute atmen aus und es fallen ihnen die Schultern runter vor Entspannung nach den Workshops oder dem Thinking Together. Und das Zweite ist der Spaß an der Kooperation. Es macht einfach mehr Freude so zu arbeiten miteinander.

■ **HOLLENSTEIN:** Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Workshops sind dann oft ganz überrascht, weil Kooperation manchmal eine äußerst negative Konnotation hat. Viele haben negative Kooperationen erfahren, haben Abwertungen in diesen Beziehungen erlebt. Das ist ein sehr sehr wichtiger Aspekt von AMBIT.

● **DLUGOSCH:** *Ich habe mich zurzeit noch einmal viel mit Schulentwicklung beschäftigt und da gibt es diesen, auch nach wie vor noch etwas unkonturierten Begriff von Schulkultur. AMBIT enthält sowohl eine inhaltliche Idee davon, wie gearbeitet wird, und gleichzeitig das Draufschaun darauf, wie gearbeitet wird. Dadurch entsteht durch das Konzept eine Qualität von Kommunikation und Interaktion. Es zeigt sich, dass damit viel detaillierter beschrieben werden kann, was eine Schulkultur sein kann. Das bleibt bislang in der Literatur noch sehr metaphorisch und sehr wabernd. Mit AMBIT ist eine konkrete Beschreibung dessen, was Schulkultur ist oder sein kann, meines Erachtens nach gut möglich. Der überzeugendste Aspekt ist damit für mich tatsächlich, dass das Konzept genau das auch zeigt und beschreibt. Das machen andere Konzepte vielleicht auch noch. Aber sie beschreiben sich selbst nicht so, dass eine Anschlussfähigkeit dadurch gewährleistet wird, dass Support-Tools zur Verfügung gestellt werden und gleichzeitig auch hier die Realität der Institution oder Organisation als Ausgangspunkt genommen wird. Melanie und ich haben uns neulich auch nochmals unterhalten, über die Frage von Adaption und adaptiven Konzepten. Unser Eindruck ist, dass man viel stärker gucken muss, was überhaupt an die Eigenmechanismen und die Regelkreise der jeweiligen Organisation anschlussfähig ist. Und wenn ich das nicht mache, werden ganze Ressourcen, viele Fortbildungsstunden und neue Programme wieder ad acta gelegt, weil die Anschlussfähigkeit nicht garantiert ist. Das habe ich so bisher noch nicht gefunden in einem anderen Ansatz, wie das jetzt auch AMBIT zeigt an der Stelle.*

▲ **HUTER:** Das ist auch was, was man, glaube ich, gut kommunizieren muss. Ich denke da an unser Gespräch mit den Geschäftsführern, in dem wir über AMBIT gesprochen haben, aber auch mit der Schulleitung. Es gibt viele theoretische Modelle, die Einzug halten. Organisationen haben dann drei, vier, fünf oder sechs mögliche solcher Modelle, auf die sie sich fokussieren können. Unser Geschäftsführer hat an dieser Stelle zum Beispiel gesagt, dass wir nicht ein Thema wollen, das dann so übergroß wird, dass jetzt alle danach arbeiten müssen. AMBIT ist aber für mich eben nicht so was. Sondern genau, wie du sagst, Andrea, adaptiv. Das ist nicht etwas, das man darüber stülpt, oder etwas, das jetzt jeder machen muss. Stattdessen wird es bei jeder Mitarbeiterin/jedem Mitarbeiter, bei jedem Team und bei jeder Untereinheit oder bei jeder Klasse, bei jeder Lehrerin/jedem Lehrer anders ausschauen. Aber es hat einen gemeinsamen Kern. Es verbindet im gemeinsamen Kern und lässt dir trotzdem die Freiheit so weiterzuarbeiten, wie du aus deiner professionellen Sicht oder auch aus deiner Person heraus tickst.

◆ **HENTER:** *Ich würde Adaptivität und die Frage danach, was ist eigentlich neu und wie viel hat das mit anderen Konzepten zu tun, noch einmal an einem Beispiel konkretisieren. Ich war vor kurzem noch einmal am Anna Freud National Centre in London und da ging es in einem Tool auch um Ressourcenorientierung. Ein Begriff, der ja über allem schwebt, zumindest bei uns hier in den Institutionen. Wir müssen ressourcenorientiert denken und nicht mehr nur auf die Probleme fokussieren. Der große Unterschied, den ich für mich feststellen konnte in AMBIT, war, dass es da zwar auch um Ressourcenorientierung geht. Das heißt, dass ich dann als Pädagogin/Pädagoge oder als Lehrperson hingehe und erstmal aufschreibe, was kann das Kind eigentlich gut, wo sind die Interessen in verschiedenen Bereichen, auch systemisch orientiert. Aber dann und das, finde ich, ist der mentalisierungsorientierte Schritt dieses Tools („Triangle & Egg“), der ein bisschen weiter geht als die allgemeine Ressourcenorientierung, frage ich das Kind, was davon stimmt, ich bin ja auch nicht allwissend. „Ich habe keine 100-prozentige Einsicht in deine Gefühle und deine mentalen Befindlichkeiten. Also guck doch mal drauf, was ich mir aufgeschrieben habe und sage mir, was du noch ergänzen möchtest oder was du streichen möchtest“. Ich finde das deswegen so gut, weil die Kinder, mit denen wir arbeiten, möglicherweise Hemmungen in der Mentalisierung haben. Von ihnen zu erwarten, eigene Ressourcen zu benennen, ist schon sehr viel verlangt. Aber ihnen zu sagen, streich ´ doch mal durch oder ergänz ´ doch mal, das was ich mir überlegt habe, ist in zweierlei Hinsicht finde ich sehr mentalisierungsorientiert und sehr viel gewinnbringender als die Ressourcenorientierung, die man sonst so kennt, da man auch seine eigene Fähigkeit zur Mentalisierung weiterentwickelt.*

▲ HUTER: Aber auch die Frage danach, wie viel kann ich ihnen denn zumuten. Also wie viel Mentalisierungsfähigkeit haben sie eigentlich, um über sich selbst nachzudenken. Ich finde es ist eine große Zumutung, davon auszugehen, dass Kinder im Bereich sozial-emotionale Entwicklung über sich selbst so nachdenken können, dass sie Ressourcen benennen können, die sie haben. Und ich finde, das macht einen großen Unterschied, weil es Mentalisierungsfähigkeit bei mir anregt, aber eben auch die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit beim Kind fördert.

■ HOLLENSTEIN: Vielleicht können wir zum Schluss noch kurz Aspekte andeuten, die nicht unmittelbar im Konzept von AMBIT stecken. Wir machen ja auch Erfahrungen mit den Family-Schools, die ja auch auf Basis des Mentalisierungskonzepts aufgebaut wurden. Und auch dort steckt meiner Ansicht nach viel drin, um Eltern in Beziehung zu Schulen und in Beziehung zu den Lehrpersonen treten zu lassen. Das sind weitere Konzepte, die am Anna Freud Centre noch über AMBIT hinaus entwickelt werden.

Literatur

Bevington, D., Fuggle, P., Cracknell, L. & Fonagy, P. (2017). *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A Guide for teams to develop systems of care*. Oxford: Oxford university press.

AMBIT AIM KARTEN ZUR ERARBEITUNG UND EVALUATION VON ZIELEN

Immer wieder geht es in unserer täglichen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen um Ziele. Wir fragen sie: Was möchtest du verändern, erreichen, verbessern? An was können wir mit dir arbeiten? Und auch wir Fachleute diskutieren in Updates, Fallbesprechungen und Helfergesprächen: was nehmen wir uns vor in der Arbeit mit dem Kind/Jugendlichen? Was wäre klug?

Die AIM Karten sind eine Möglichkeit, das Kind/Jugendlichen bei einem Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen Themen zu begleiten, dabei einen Einblick in das zu bekommen, was unsere KlientInnen tief in ihrem Herzen wirklich beschäftigt, und wo es einen echten Willen zu Veränderung gibt – um Interventionspläne machen zu können, zu denen auch das Kind bzw. der/die Jugendliche aus Überzeugung ja sagen kann.

Die AIM Karten basieren auf der Adolescent Integrative Measure und wurden ursprünglich am Anna Freud Centre in London entwickelt. Sie wurden nun von Beate Huter und Michael Hollenstein adaptiert und auf Deutsch übersetzt.



15,-
Euro

erhältlich im onlinshop: www.vorarlberger-kinderdorf.at/ online-Shop

Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) im schulischen Kontext?

Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Arbeit mit herausforderndem Verhalten

Abstract

In dem folgenden Beitrag wird im Kontext der Adaptivität von Bildungsangeboten, insbesondere für Schüler/innen unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen, ein mentalisierungs-basiertes Konzept (Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment, kurz: AMBIT) vorgestellt, das dort neue Perspektiven eröffnet, wo bisherige (Trainings-)Programme für schwer erreichbare Kinder und Jugendliche nicht zu dem gewünschten Erfolg führen. Damit wird einerseits eine Anschlussfähigkeit an den Schulentwicklungsdiskurs (im Sinne einer detaillierteren Bestimmung von Schulkultur) hergestellt, andererseits wird theoriebasiert, auf der Grundlage der Fähigkeit des Mentalisierens, das Verhältnis von Lernen und emotionaler und sozialer Entwicklung detaillierter ausbuchstabiert. Am Ende erfolgt ein Einblick in Unterstützungsstrukturen und Tools von AMBIT.

Einleitung

Damit pädagogisches Arbeiten sowie Unterricht im Kontext von herausforderndem Verhalten ermöglicht werden können, wurden bisweilen zahlreiche standardisierte Trainingsprogramme und Förderkonzepte entwickelt und evaluiert, die unter anderem dazu beitragen sollen, Stress zu reduzieren und sozial-emotionale Kompetenzen zu erhöhen. Problematisch erscheint an dieser Stelle allerdings, dass aufwändige Meta-Analysen zur Wirksamkeit solcher Konzepte z.T. sehr geringe Effektstärken sowohl auf Seiten der Kinder und Jugendlichen als auch auf Seiten der professionell Tätigen nachweisen können (vgl. Beelmann, Pfost & Schmitt, 2014). Aktuell werden daher Alternativen diskutiert, die die Adaptivität von pädagogischen Handlungsformen im Kontext von individuellen Bedürfnislagen fokussieren. Dabei werden Ideen zum adaptiven Lernen sowie zu adaptiver Lehrkompetenz entwickelt, die zwar bislang nur „einige Facetten von adaptivem Unterricht“ (Martschinke, 2015, S. 27) beschreiben. Allerdings verweisen sie dahingehend in eine aussichtsreiche Richtung, dass eine adaptive Lehrkompetenz mit einer signifikanten Leistungssteigerung auf Schüler/innen-Ebene auch oder gerade in heterogenen Lerngruppen einhergeht.

Adaptives Lernen und Lehren werden von Bevington et al. (2017) erstmalig konzeptuell übergreifend, d. h. nicht nur beschränkt auf (in diesem Zusammenhang) unterrichtliche Interaktion gefasst. Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) beschreibt die Notwendigkeit von *Adaptivität auf mehreren Ebenen*. Damit ist nicht mehr nur die Anpassung von pädagogischen Handlungsformen, von didaktisch-methodischem Material oder von den Unterrichtsinhalten auf die Bedürfnisse der Schüler/innen bedeutsam. Vielmehr ist gerade im Kontext von herausforderndem Verhalten das Gelingen von Integration und Lernen abhängig davon, inwieweit ein bestimmtes Team, ein bestimmtes Kollegium oder eine bestimmte Organisation in der Lage dazu ist, die kollegiale sowie die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zu prüfen und damit einhergehend – im Sinne einer Adaption – notwendige Veränderung(en) zuzulassen. Die Idee von Veränderung und Weiterentwicklung beschreibt in einem erweiterten Kontext von adaptivem Lernen nicht mehr wie bisher nur das Lernen der Schülerin oder des Schülers.

Lernen wird darüber hinaus zum Grundmodus aller Beteiligten, so z. B. auch von Lehrpersonen in der Arbeit im/mit dem Team, in der Arbeit mit den Netzwerken (z. B. Jugendämter, Jugendhilfeeinrichtungen, andere Schulen, etc.) und selbstverständlich auch in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Als notwendige oder produktive Bedingung für das pädagogische Handeln, insbesondere bei herausfordernden Verhaltensweisen, das soll in dem vorliegenden Artikel verdeutlicht werden, steht hierbei die *Fähigkeit des Mentalisierens*. Das Vermögen, über die eigenen Gefühle¹ und die eigenen Absichten, die möglichen Absichten und Motive der anderen Beteiligten sowie über die eigene Arbeit in unterschiedlichen Konstellationen nachzudenken, steht daher im Zentrum des AMBIT-Konzeptes.

Zur Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit

„Zu mentalisieren bedeutet, eigene und fremde mentale Zustände zu beachten, zu beobachten und zu berücksichtigen und überdies zu versuchen, eigene Handlungsweisen ebenso wie das Verhalten anderer Menschen mit Blick auf zugrunde liegende intentionale innere Zustände zu verstehen.“ (Bateman & Fonagy, 2015, S. 13) Die Fähigkeit des Mentalisierens findet dabei ihren Ausgangspunkt innerhalb der primären Bindungsbeziehungen (vgl. Fonagy, Steele, Moran, Steele & Higgitt, 1991) und entwickelt sich in den erweiterten Beziehungskontexten stetig fort, bspw. in der Frühförderung durch die Beziehung des Kindes zu seiner Erzieherin/seinem Erzieher (vgl. Bark, 2018; Denker, 2012; Klein, Armendinger & Kirsch, 2013; Uhl, 2013; u. a.), im schulischen Setting durch die Peer-Gruppe (vgl. Datler & Wininger, 2016; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2015; Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016; u. a.) und/oder innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung, (vgl. Fonagy, 2018; Goschiniak & Henter, 2018; Ramberg & Harms, 2008; u. a.). Entscheidend ist dabei die als fundamental eingeschätzte Fähigkeit des Gegenübers, die Welt mit den Augen des Kindes (des Kindergartenkindes, der Schülerin oder des Schülers) zu sehen (vgl. Fonagy & Allison, 2014). Die kindliche (und vormals auch die elterliche) Mentalisierungsfähigkeit entwickelt sich in einer affektspiegelnden und responsiven Beziehung zwischen zunächst der primären Bezugsperson und dem Kind (vgl. Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2015). Eine sichere Bindungsqualität bietet dabei eine entscheidende sozial-emotionale Grundlage für eine adäquate Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit (vgl. ebd.), „da das Kleinkind seiner Betreuungsperson gefahrlos mentale Zustände zuzuschreiben lernt, das Bindungssystem weniger Aktivierung erfährt und mehr Zeit zum Einüben der Mentalisierung bleibt“ (Taubner, 2015, S. 31). Misslingt die elterliche Affektspiegelung bzw. die der primären Bezugs- oder Fürsorgepersonen, entwickelt das Kind eine nur unzureichend ausgebildete Fähigkeit zur Regulation eigener Affekte (vgl. Katzenbach, 2004).

In der Übertragung auf den schulischen Kontext ist daher nicht nur die bislang erworbene Mentalisierungsfähigkeit der Schülerin/des Schülers bedeutsam, sondern ebenso auch die Mentalisierungsfähigkeit ihrer/seiner Lehrpersonen bzw. der Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Datler & Wininger, 2016; Goschiniak & Henter, 2018). Letztere können durch ihre eigene Interaktionskompetenz den Raum zur (Weiter-)Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit mehr oder minder öffnen. *Epistemisches Vertrauen* fungiert dabei als ein Türöffner zur Welt, auch zur Welt des Wissens. Entscheidend ist hierfür die Frage, ob für Kinder und Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld eine Person zur Verfügung steht, der sie so vertrauen, dass sie – durch diese Person – auch der Welt vertrauen. Die Abhängigkeit von sozialen Beziehungen und Lernen und vice versa findet im epistemischen Vertrauen ihren Kristallisationspunkt (vgl. Fonagy, 2018; Nolte, 2018).

¹ Die Begriffe Gefühle, Affekte, Emotionen werden in der Fachliteratur, auch je nach disziplinärem Zusammenhang, sehr unterschiedlich konnotiert. Wir orientieren uns hier i. d. R. an den angegebenen Bezugsquellen.

Mentalisieren und Stress im Unterricht – von der Schüler- zur Lehrerperspektive

Um mentalisieren zu können, bedarf es einer mittleren emotionalen Intensität (vgl. Kirsch, Brockmann & Taubner, 2016), etwa im Sinne einer explorierenden, interessierten zugewandten Haltung (Arousal) bei Luc Ciompi (1997). Allerdings können bestimmte erlebte oder beobachtete Ereignisse dazu führen, dass sich eine andere „Affektlogik“ (ebd.), z. B. Wut, Ärger oder auch Angst, Bahn bricht: „[...] bei steigendem Stress [erfolgt, d. Verf.] ein Umschalten – Switch – von vorwiegend präfrontalen, kontrollierenden und exekutiven Funktionsmodi zu vorwiegend automatischen Funktionsmodi [...]“ (Luyten et al., 2015, S. 68). Automatische Funktionsmodi zeichnen sich dabei durch evolutionsbedingte Kampf- oder Flucht-Reaktionen aus (vgl. Kirsch, Brockmann & Taubner, 2016) und bedingen einen temporären Verlust von Fähigkeiten zur Emotions- und Verhaltensregulation sowie von selbstregulatorischen Reflexionskompetenzen (vgl. Beetz, 2014; Kirsch, Brockmann & Taubner, 2016).

In der Regel wird im Kontext von Verhaltensstörungen diese Perspektive lediglich auf „die störende Schülerin/den störenden Schüler“ bezogen. Dabei sind es die aus der Sicht der Lehrpersonen sozial unangepassten, oftmals durch negative Emotionen begleiteten und den Schülerinnen und Schülern individuell zugeschriebenen Verhaltensweisen, die die Lehrpersonen selbst aus der Fassung oder in Rage bringen, auch wenn dies nicht so häufig offiziell zur Sprache kommen mag, wie es sich tatsächlich ereignet. Nicht selten werden damit Schamgefühle durch vermeintlich eigenes Scheitern hervorgerufen. Für die spezifische Art und Weise der Reaktionen auf herausfordernde oder überfordernde Situationen, also bezogen auf die Frage, wie sowohl einzelne Schüler/innen als auch Lehrpersonen auf emotionale Anforderungssituationen reagieren, sind in Abhängigkeit von der individuellen Stresstoleranz vor allem drei Faktoren zentral:

- 1) *die Schwelle, an der die Umschaltung erfolgt;*
- 2) *die Stärke der Beziehung zwischen Stress und Aktivierung des kontrollierten versus automatischen Mentalisierens (...); und*
- 3) *die Dauer der Erholung vom Stress bis zur Wiederaufnahme des kontrollierten Mentalisierens. (Luyten et al., 2015, S. 69)*

Schulische Strukturen und Prozesse können auf Seiten der Beteiligten vielfach Unsicherheiten oder auch eine gesteigerte Affektlage hervorrufen und verlangen – im Sinne eines eigenen Regulationsprozesses – nach gut organisierten (metakognitiven) Fähigkeiten zur exekutiven Kontrolle der Aufmerksamkeit sowie der eigenen Affekte (vgl. Hechler, 2013). Infolgedessen ist es von besonderer Relevanz, mit der „Fähigkeit ausgestattet [zu sein, d. Verf.], den Realitätsgehalt der eigenen mentalen Befindlichkeiten überprüfen zu können, [sodass, d. Verf.] ein Individuum sein Innerpsychisches und damit seine Affekte, Impulse und Aufmerksamkeitsprozesse regulieren [kann, d. Verf.]“ (Taubner, 2015, S. 52). Der individuelle Umschaltpunkt zwischen explizitem Mentalisieren und emotionaler Erregung korreliert dabei insbesondere mit der eigenen Bindungssicherheit bzw. Bindungsunsicherheit (vgl. Luyten et al., 2015, S. 69). Sicher gebundene Kinder profitieren von den neuen schulischen Herausforderungen, da sie zum einen metakognitives Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Prozesse entwickeln konnten (vgl. Hechler, 2013) und zum anderen ihre Lehrperson als erweiterte sichere Basis innerhalb des Lernprozesses nutzen können (vgl. Howe, 2015). „Sicher gebundene Menschen schalten erst bei relativ hohem emotionalen Arousal in den automatischen Modus um und können rascher wieder kontrolliert mentalisieren.“ (Kirsch, Brockmann & Taubner, 2016, S. 36) Bei vermeidend gebundenen Schülerinnen und Schülern persistiert die Angst vor Abweisung auch im Schulalltag. Sie reagieren mit Bindungsvermeidung und können ihre Lehrpersonen i. d. R. nicht optimal in stressinduzierten (Lern-)Situationen als sichere Basis oder Informations-

quelle nutzen (vgl. Nolte, 2018). Dabei „sind die Deaktivierungsstrategien nachweislich stressanfällig; eine starke Reaktivierung von Unsicherheitsgefühlen und negativen Stressrepräsentationen sowie ein steigendes Stresslevel sind die Folge“ (Luyten et al., 2015, S. 71). Ambivalent gebundene Kinder fokussieren primär die Beziehungsebene (zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen) anstelle von leistungsbezogenen Inhalten (vgl. Goschiniak & Henter, 2018). Im Kontext von herausfordernden (Lern-)Situationen weisen sie eine „niedrige Schwelle der Stressreaktion auf [...] [und, d. Verf.] benötigen [...] darüber hinaus auch mehr Zeit, bis ihre Mentalisierungsfähigkeit sich wieder erholt hat“ (Luyten et al., 2015, S. 70). Schüler/innen, die einem desorganisierten Bindungstyp zugerechnet werden, verfügen nur selten über emotional stabilisierende (internalisierte) Beziehungserfahrungen, auf die sie in stressinduzierten Situationen zurückgreifen können (vgl. Goschiniak & Henter, 2018). Sie weisen damit einhergehend oftmals eine verringerte bis ausbleibende Mentalisierungsfähigkeit auf, die im Kontext von spezifischen Bedingungen der jeweiligen (Bindungs-)Umwelt jedoch als eine besondere Anpassungsleistung des Kindes gewertet werden muss (vgl. Nolte, 2018). Desorganisiert gebundene Kinder geraten in herausfordernden Situationen schnell in Stress und Isolation (vgl. Fonagy & Alison, 2014). Im schulischen Setting sind sie dadurch nur geringfügig in der Lage, ihre eigenen Affekte, Impulse oder ihre Aufmerksamkeit zu regulieren (vgl. Fonagy & Target, 2015). „Eine solche Haltung scheint aufgrund früher Vernachlässigungs- und Missbrauchserfahrungen zunächst adaptiv; sie führt letztlich aber zur Entkopplung von Vertrauen, Wissensaneignung und Intimität“ (Nolte, 2018, S. 165). Oftmals wird gerade diesen Kindern und Jugendlichen die dafür notwendige soziale Antwort nicht angeboten, da das Verhalten bei den (professionellen) Bezugspersonen Irritation und/oder Ablehnung hervorruft. Bei Schülerinnen und Schülern mit traumatischen Erfahrungen liegt (im funktionalen Sinne) eine Verschiebung ihres Umschaltpunktes vor. Bereits bei einem mittleren situativen Stressniveau vermindert sich die Reflexionsfähigkeit drastisch, sodass vermehrt Kampf- oder Fluchtreaktionen zur Regulation der herausfordernden Situation sowie der eigenen emotionalen Instabilität genutzt werden (vgl. Kirsch, Brockmann & Taubner, 2016). Vor diesem Hintergrund wird einerseits die selbstregulative Funktion dieses Verhaltens erkennbar, andererseits kann die Folge hiervon sozialer Ausschluss sein. Entscheidend ist hierfür, welche Bindungsrepräsentationen in der Interaktion zwischen der Lehrperson und der/dem Schüler/in „aufeinandertreffen“.

Beetz (2014) beschäftigte sich in ihrer Studie mit unsicheren Bindungsmustern bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung und kommt resümierend zu folgendem Ergebnis, das aufmerken lässt:

Mehr als die Hälfte (56 %) der befragten pädagogischen Fachkräfte wies im AAP² eine unsichere Bindungsrepräsentation auf, davon 21 % ein unverarbeitetes Bindungstrauma bzw. eine Bindungsdesorganisation. [...] Das Vorliegen unsicherer Bindungsrepräsentationen im AAP bei über der Hälfte der Lehrkräfte und Erzieher [weist, d. Verf.] auf ein erhöhtes Konfliktpotenzial in ihren Interaktionen mit den Kindern und Jugendlichen hin: zum einen im Hinblick auf mögliche ungünstige Reaktionen auf die Bindungsbedürfnisse der Kinder [...], zum anderen hinsichtlich der Emotions- und Stressregulation während der anspruchsvollen Arbeit in den Einrichtungen mit einem hohen Prozentsatz traumatisierter Kinder und Jugendlicher mit unsicheren und desorganisierten Bindungsrepräsentationen und emotionalen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. (Beetz, 2014, S. 81).

2 Adult Attachment Projective: „Projektives Verfahren zur Erfassung der aktuellen Bindungsrepräsentation bei Erwachsenen“ (Beetz, 2014, S. 81)

Stress- und Stressbewältigung in der pädagogischen Praxis

Dem Zitat folgend ergibt sich damit ein spezifischer Handlungsbedarf, der sich konkret in Meta-Analysen und Evaluationsstudien von Präventions- und Interventionsprogrammen widerspiegelt, die sich insbesondere mit der Stressbewältigung und Emotionsregulation von pädagogisch Professionellen sowie Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen und damit gerade für die Förderschwerpunkte sozial-emotionale Entwicklung und Lernen relevant werden (vgl. Beelmann, 2006; Beelmann & Heinemann, 2014; Beelmann & Raabe, 2009; Popp, 2018; Sundell, Beelmann, Hasson, von Thiele & Schwarz, 2016; u.a.). Beelmann, Pfost und Schmitt (2014) machten im Rahmen einer Meta-Analyse aus 146 Forschungsberichten die Effektstärken auf die folgenden Bereiche ausfindig: „Verhaltensprobleme, Kognitionen/sozial-kognitive Fertigkeiten, Einstellungen, Verhaltenskompetenz, Gesundheitszustand und -verhalten, Stress, Wissen, Eltern- und familienbezogene Maße, Klassenklima und Lehrerverhalten“ (ebd., S. 7). Eindrücklich erscheint dabei vor allem die fehlende Signifikanz im Bereich des Copings und der Emotionsregulation sowie in Bezug auf das Stressempfinden bei allen Präventionsprogrammen (vgl. ebd.). „Substanzielle Veränderungen wurden vor allem im Wissen von Kindern und Jugendlichen sowie im Hinblick auf ihre sozial-kognitiven Kompetenzen erzielt. Erfolge in Verhaltensaspekten (Verhaltenskompetenz, Verhaltensprobleme) fielen demgegenüber deutlich ab“ (ebd., S. 11; Hervorh. M. H. & A. D.). Diskussionswürdig erscheint an dieser Stelle vor allem die oftmals ausschließlich lerntheoretisch begründete Ausrichtung solcher Trainingsprogramme, welche vor dem Hintergrund der besseren Operationalisierbarkeit für Forschungszwecke zwar nachvollziehbar ist, jedoch dazu führt, dass weitere maßgebliche Einflussgrößen ausgeklammert bleiben. Die Reduzierung und Engführung von Verhaltensauffälligkeiten bzw. -störungen auf die/den einzelne/n Schüler/in verkennen nicht nur die Funktionalität, sondern auch die Kontextualität von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Popp, 2018). „Die Darbietung anderer Handlungsstrategien allein führt nicht automatisch zu deren Annahme, schon gar nicht zur Verinnerlichung. Dieser Prozess ist bedeutend komplexer.“ (ebd., S. 263)

In einer Studie von Karing und Beelmann (2016, S. 89) zur „Implementation und Evaluation eines multimodalen Stressbewältigungstrainings bei Lehramtsstudierenden“ ließen sich ähnlich der Wirksamkeitsstudien zu Präventions- und Interventionsprogrammen bei Kindern und Jugendlichen nur geringfügige Trainingseffekte für die tatsächlichen Stressbewältigungsstrategien verzeichnen. „Auswirkungen auf die emotionale Erschöpfung sowie auf psychische und psychosomatische Beschwerden zeigten sich nicht.“ (ebd., S. 96) Signifikante Effektstärken manifestierten sich fast ausschließlich im erlernten Wissen zum Thema Stress(-bewältigung) (vgl. ebd.), das sich nicht umstandslos, wenn überhaupt, in darauf folgende Handlungen transformieren lässt. Nachdenklich stimmen die geringen Effektstärken auch im Kontext von Studien, die ein deutliches Stresserleben bei Lehramtsstudierenden konstatieren (vgl. Abele & Candova, 2007; Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012). Wenn ein hohes Belastungserleben sowie reduzierte Stressbewältigungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden außerdem „eine relative Stabilität im allgemeinen Belastungsbereich vom Referendariat bis zur regulären Lehrertätigkeit“ (Karing & Beelmann, 2016, S. 90) aufweisen, können sich daraus auch bedenkliche „Spiralen von Macht und Ohnmacht“ (Dlugosch, 2018, S. 154) ergeben. Sogenannte „Hard-to-reach Youth“ (Bevington et al., 2013), die häufig familiäre Gewalt und Beziehungsabbrüche erlebten (vgl. Herz 2013, S. 220) und die sich damit in „Multiproblemkonstellationen“ (ebd.) befinden, werden im Kontext von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen (beispielhaft Trescher, 1992; Rauh, 2010) so zu Kindern bzw. Jugendlichen, „die Systeme sprengen“ (Baumann, 2010). Die kontinuierliche (Re-)Inszenierung der eigenen unsicheren bzw. desorganisierten Bindungserfahrungen führt „deshalb regelmäßig zu Macht-Ohnmacht-Konflikten [...], weil die Institutionen darauf ihrerseits so reagieren, dass die

unbewussten Erwartungen und Strategien der Jugendlichen bestätigt und verstärkt werden“ (von Freyberg & Wolff, 2006, S. 164).

Sich selbst als kompetent und zugehörig, handlungs- und wirkmächtig zu erfahren gehört i. d. R. nicht in ihr [dieser Schüler/innen d. Verf.] Erfahrungsrepertoire, es sei denn, sie kommen an den Punkt eines epiphanischen Ereignisses, wie Sutterlüty (2004) dies beschreibt. In diesem kehrt sich die erlebte Ohnmacht in nun andere schädigende Macht um und so wird den betroffenen Jugendlichen Wirkmacht zuteil und Kontrolle (wieder-) erlangt. Die Eskalation von Macht nimmt ihren Lauf. Kinder unter diesen Bedingungen des Aufwachsens treiben Pädagogen einerseits in die Versuchung – und oftmals auch in die Situation, im Sinne einer Spirale von Macht und Ohnmacht Gewalt oder Zwang anzuwenden, Repressalien zu evozieren, zu beschämen, schlimmstenfalls zu züchtigen, aber andererseits auch sich selbst als absolut ohnmächtig und handlungsunfähig zu erfahren. (Dlugosch, 2018, S. 154 f.)

Um Kinder und Jugendliche mit komplexen und überdauernden Problemkonstellationen überhaupt erreichen und gleichzeitig den Stress für Lehrpersonen reduzieren zu können (vgl. Bevington et al., 2017), ergeben sich vielfältige Schwierigkeiten, „among them the fact that there is a dearth of highly effective, evidence-based interventions for this group of people“ (ebd., S. 176). Es besteht demnach weiterhin ein Bedarf an passenden Interventionen und Maßnahmen, insbesondere für diese Hoch-Risiko-Gruppen.

Adaptivität im Kontext von Schule und Unterricht

Eine weitere Konsequenz im Zusammenhang mit den ermittelten geringen Effektstärken von bestehenden Trainingsprogrammen und Förderkonzepten ist die Annahme, dass „neben Problemen der Adaption und Übersetzung der Präventionsmaterialien oder der Notwendigkeit kulturspezifischer Förderinhalte und -methoden, [...] vor allem die konkreten Implementationsbedingungen der Programme eine Rolle spielen“ (Beelmann, Pfof & Schmitt, 2014, S. 2). Vielfältige Studien beschäftigen sich daher mit der Bedeutsamkeit von Implementationsfaktoren und Adaptionsprozessen im Bildungswesen (vgl. Beelmann & Karing, 2014; Goldenbaum, 2013; Gräsel & Parchmann, 2004; Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; u.a.). „In diesem Zusammenhang kann Adaptivität als bestmögliche und wiederholte Abstimmung der Handlungen der Lehrkraft auf die heterogene Schülerschaft beschrieben werden.“ (Wagner, 2016, S. 2) Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass Adaptivität hierbei zumeist auf die schulischen Lerninhalte und das Leistungsspektrum der Schüler/innen bezogen wird, kaum aber wird die soziale Ebene bzw. die der „affektiven Kommunikation“ (Ciompi, 2003) detaillierter berücksichtigt. Adaptive Unterrichtsformen zeichnen sich durch aktive und proaktive Reaktionsformen aus (vgl. Weinert, 1997). Als aktive Reaktionsformen werden solche Angebote beschrieben, die alle oder viele Kinder und Jugendliche einer Schulklasse (Makroebene) ansprechen (vgl. Martschinke, 2015). „Hier sind methodisch-didaktische Varianten wie beispielsweise Differenzierung gemeint“ (ebd., S. 16), wobei Differenzierung nicht gleichzeitig Adaptivität darstellt, wenn Unterricht „Lernen auf verschiedenen Anforderungsniveaus ermöglicht, aber sich nicht an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden anpasst“ (Wagner, 2016, S. 2). Auf der Mikroebene führe eine proaktive Reaktionsform (z. B. der Lehrperson) dann zu individuellen Unterstützungsangeboten für das Kind oder den Jugendlichen (vgl. Martschinke, 2015). Martschinke (2015) resümiert: „Die Passung zwischen Methode und Lernvoraussetzungen auf der Makroebene ist dabei Voraussetzung für eine Passung in der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion auf der Mikroebene.“ (ebd., S. 16)

Auf der Ebene der Lehrperson wird daran anschließend die Fähigkeit einer „adaptiven Lehrkompetenz“ (Brühwiler, 2014) diskutiert. „Die Lehrperson sorgt [...] in einem adaptiven Unterricht nicht nur für die Aufbereitung des Unterrichtsinhaltes und die

anschließende Vermittlung des Wissens. Sie ist vielmehr Begleitung der Schülerinnen und Schüler bei der aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und überwacht den Erfolg des Lernprozesses (Monitoring).“ (Wagner, 2016, S. 4) In einer Studie zur Effektivität von adaptiver Lehrkompetenz im Kontext von schulischem Lernen konnte Brühwiler (2014) in diesem Zusammenhang einen statistisch signifikanten Effekt der adaptiven Lehrkompetenz auf die Leistungssteigerung der Schüler/innen bestimmen und das vor allem in Klassen mit hoher (Leistungs-)Heterogenität (vgl. ebd.). Das (Unterrichts-) Handeln der Lehrperson bedarf daher einer Evaluation der Wirksamkeit von eingesetzten Fördermaßnahmen sowie eine damit einhergehende individualisierte Anpassung an die (Lern-)Bedürfnisse der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers (vgl. Wagner, 2016), auch wenn nicht immer alles eindeutig auf bestimmte Interventionen rückführbar ist. „It is useful to recognize the fact, that the success that is achieved will vary between different clients, and we sometimes don't know why this is.“ (Bevington et al., 2017, S. 176)

Weiterführend ist in diesem Zusammenhang die Perspektive auf „adaptive Bildungskontexte“³, wie sie in unterschiedlichen Studien am interdisziplinären IDEa-Zentrum⁴ in Frankfurt am Main untersucht werden (vgl. Hardy, Hertel & Hasselhorn, 2017; Leuzinger-Bohleber, Tahiri & Hettich, 2017; u.a.). *Adaptive Bildungskontexte* werden dabei übergreifend gefasst und beziehen die Lebenslage und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit ein, sodass sowohl Familie und Wohnumfeld als auch Schule und Gleichaltrige (vgl. Zander, 2010) eine große Rolle für die Adaptivität von Unterricht und Lehr-Lerngelegenheiten spielen.

Auf der Makro- und Mikroebene wäre im Sinne der Förderung von Mentalisierungsfähigkeit auf Seiten der Schüler/innen einer Klasse insgesamt, so beispielsweise „Adaptivität durch Peer-Learning in kooperativen Settings“ (Martschinke, 2015, S. 19) möglich. Die Interaktion mit Mitschülerinnen und Mitschülern, im Kontext einer gelenkten Partizipation zwischen Gleichaltrigen, bedingt an dieser Stelle nicht nur die Weiterentwicklung von Mentalisierung des Kindes durch die „Gelegenheit, sich vorzustellen, was es selbst sehen, denken, fühlen usw. würde, wenn es sich in der Situation einer anderen Person befände“ (Fonagy et al., 2015, S. 59). Sie führt ebenso zu einer direkten Konfrontation mit unterschiedlichen Perspektiven sowie zu einer damit einhergehenden Modifikation und Reorganisation bestehender Wissensstrukturen (vgl. Goschiniak & Henter, 2018).

Auf der Ebene von Schul- bzw. Organisationsentwicklung ergab eine Studie von Williams und Glisson (2014), dass das Organisationsklima (bspw. Engagement, Motivation, Funktionalität und Stress) einen direkten Einfluss auf die Resultate in der pädagogischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern hat und damit die systemabhängige Varianz hinsichtlich dieser Resultate erklären könne. Auch Bevington et al. (2017) betonen die Relevanz des Organisationsklima bzw. der Organisationskultur: „Organizational climate is important to outcomes in child welfare systems because of its effects on employee motivation and work attitudes such as job satisfaction and organizational commitment, all of which are associated with individuals' performance in the organization.“ (ebd., S. 3)

Die unterschiedlichen adaptiven Faktoren zusammenfassend stellt sich damit nicht mehr (nur) die Frage nach dem einzuhaltenden „Ausmaß einer konzepttreuen Durchführung von Präventionsprogrammen“ (Beelmann & Karing, 2014, S. 132), zumal diese „keineswegs eindeutig mit seiner Effektivität zusammen[hängt, d. Verf.]“ (ebd.). Stattdessen erfolgt vielmehr eine Akzentverschiebung hin zur *Adaptivität von Konzepten*, d. h. „eine gezielte Anpassung der Maßnahme an kontextspezifische Erfordernisse“ (ebd.), sowie eine schwerpunktmäßige Verlagerung weg von der Fokussierung linear-kausal definierter

3 <https://www.idea-frankfurt.eu/de/forschung/schwerpunkte/adaptive-bildungskontexte> [Zugriff: 01.10.2018]

4 IDEa steht als Abkürzung für „Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk“.

Störungsbilder (vgl. Popp, 2018), hin zu einer mentalisierungsförderlichen Organisations- und Teamkultur, die sich im Sinne eines „Learning at Work“ die Frage stellt: „What works for whom?“ (Bevington et al., 2017, S. 173) Denn „[a]daptiv sind Lernformen immer nur dann, wenn sie an die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden angepasst sind“ (Martschinke, 2016, S. 17). Dies gilt ebenso für Kinder und Jugendliche, Schüler/innen unter den Bedingungen von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen, deren Perspektive im nachfolgend skizzierten adaptiven Konzept AMBIT eine besondere Berücksichtigung findet.

Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) – ein adaptives Konzept zur Förderung einer mentalisierungsbasierten Lern-, Team- und Organisationskultur

Eine solche Perspektiverweiterung, weg von einer einseitigen Betrachtung des vermeintlichen „Problemkindes“ oder „Systemsprengers“, hin zu einer mehrere Ebenen umfassenden Perspektive, wird in dem von Dickon Bevington, Peter Fuggle u.a. (2017) am Anna Freud National Centre for Children and Families entwickelten „Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT)“ gesehen. Bei Bevington et al. (2017) steht die Annahme im Zentrum, dass die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen (bzw. den Schülerinnen und Schülern) vor allem an den Stellen misslingt, wo die Balance, sich selbst von außen und den anderen von innen zur sehen (vgl. Taubner, 2015), verlorengeht – kurz: die Fähigkeit zu mentalisieren. Diese steht daher im Zentrum des Ansatzes (vgl. Abb. 1): Der AMBIT Ansatz ...

... is a developing team approach to working with hard-to-reach adolescents [and] applies the principle of mentalization to relationships with clients, team relationships and across agencies. It places a high priority on the need for locally developed evidence-based practice, and proposes that outcome evaluation needs to be explicitly linked with processes of team learning using a learning organization framework. (Fuggle et al., 2015, S. 419)



Abb. 1: A summary of the AMBIT approach (the AMBIT wheel) (Fuggle et al. 2016, S.63)⁵

5 Siehe auch: <https://manuals.annafreud.org/ambit/index.html> [Zugriff: 01.10.2018]

In der Regel findet in der pädagogischen Arbeit eine Klientinnen-/Klienten- oder Schüler/innen-Zentrierung statt, dabei sind die Beziehungsebenen zu anderen Beteiligten als ebenso wichtig einzuschätzen:

It is tempting in our work to concentrate all our efforts on mentalizing our clients, but in doing so we may lose balance in mentalizing ourselves as workers. Noting the impact that high levels of anxiety, anger, or despair in the room have on one's own capacity to mentalize is critical for two reasons. First, it avoids the pitfall of falling into a non-mentalizing state of mind about one's client – becoming increasingly certain that my theories about their intentions and attributes are simply the way it is [...]. Second, it models mentalizing for the client – as an activity that is generally satisfying to be on the receiving end of, and which also evokes trust in the mentalizing from those who are being mentalized. (Bevington et al., 2017, S. 134)

Eine Besonderheit des AMBIT-Ansatzes besteht, neben der Idee des stetigen Sich-Weiterentwickelns auf der individuellen Ebene, daher in der *Gleichrangigkeit* des Lernens in weiteren sozialen (pädagogischen und professionellen) Konstellationen und organisationalen Kontexten (in der Arbeit mit dem Kind oder dem Jugendlichen, der/dem Schüler/in, dem Team und dem Netzwerk) (vgl. Abb. 1: Kreis mit vier Sektoren). Adaptivität reicht in diesem Konzept daher über individuelles adaptives Lernen und die Lehrkompetenz der Lehrpersonen hinaus. AMBIT integriert unterschiedliche Handlungsebenen, die jeweils in ein Passungsverhältnis mit den umgebenden Bedingungen gebracht werden müssen. Die Adaptivität und Anwendbarkeit von AMBIT sind insbesondere dann für Unterricht und Schule bedeutsam, wenn eine konzepttreue Implementation eines Förder- oder Trainingsprogramms nicht möglich zu sein scheint (vgl. Popp, 2018). Die unveränderte (und damit wenig flexible) Übertragung solcher Programme auf das schulische bzw. unterrichtliche Setting scheitert dabei an verschiedenen Faktoren, die einen entscheidenden Einfluss auf die tatsächliche Implementationsqualität haben (vgl. Beelmann & Karing, 2014): Neben Bedingungen, die die konkrete Durchführung betreffen, sind dabei „institutionelle und organisationsbezogene Überlegungen (z.B. wie kann ein Programm in den Schulunterricht integriert und in das Schulcurriculum aufgenommen werden?)“ (ebd., S. 132) für positive Evaluationsergebnisse entscheidend.

Die Idee einer 1:1-Umsetzung eines Trainings oder Programms in einen pädagogischen Rahmen wird bei AMBIT zugunsten der Berücksichtigung der je einzelfallspezifischen Bedingungen (in) einer pädagogischen Organisation mit ihren jeweiligen Umgebungsbedingungen verlassen, ohne dabei z.B. auf bisherige, durchaus auch evidenzbasierte Erkenntnisse zu verzichten:

The ambition of the AMBIT approach is to develop systematic explicit mentalized practice by outreach teams working with hard to reach young people which combines the best use of evaluated methods of intervention with explicit local additions to practice based on case reflection by the whole team. (Fuggle et al., 2016, S. 71)

Damit finden Spannungsgefüge, auch Widersprüche oder Antinomien, der pädagogischen Praxis ihre angemessene Berücksichtigung (vgl. den äußeren Ring von Abb. 1). In diesem Sinne sind z. B. AMBIT-Teams zu verstehen als

learning organisations so that all cases are considered with respect both to evidence-based practice and local practice-based evidence. AMBIT recognises the importance for individually tailored interventions to be based on evidence-based practice, but individual aspects of a case or local expertise may suggest alternative or adapted ways of working on a particular case. This is particularly so when working in trans-cultural contexts, with multiple comorbidities, and in what are often non-standard settings. (ebd., S. 64)

Um die Fähigkeit des „Selbst-Mentalisieren[s]“ (Schultz-Venrath, 2013, S. 81) – vor allem im Kontext von herausforderndem Verhalten, aber auch in anderen Anforderungssituationen – nicht zu verlieren, bedarf es einer mentalisierungsbasierten Team- und Organisationskultur, „a shared culture between workers“ (Bevington et al., 2017, S. 185).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: „Professionelles Fallverstehen und qualifizierte Fallbearbeitung benötigen ein gruppenorientiertes Verfahren, d. h. ein Mehrpersonensetting des Fallverstehens, das eine methodisch-verbindliche Perspektiverweiterung gewährleistet.“ (Herz, 2013, S. 233)

Spezifische Unterstützungsstrukturen und Tools von AMBIT

Innerhalb des AMBIT-Ansatzes wurden und werden verschiedene Tools für unterschiedliche Ebenen entwickelt, die sowohl einen kognitiven Perspektivwechsel als auch das Hineinversetzen in den emotionalen Gehalt der Situation des Gegenübers begünstigen. So bietet das Gesprächsformat „Thinking Together“ (Bevington et al., 2017, S. 184), das wir hier beispielhaft vorstellen, einen mentalisierungsbasierten Rahmen für Fallbesprechungen in Teams. Thinking Together ist als eine hoch disziplinierte und pragmatische Methode anzusehen, um „die eigenen Anteile [...] besser verstehen zu können und auch Hypothesen über die (emotionalen) Beweggründe des Gegenübers anzustellen, wohlweislich, dass diese auch ganz anders aussehen können“ (Dlugosch, 2018, S. 155)⁶. Entscheidend dabei ist vor allem, dass der Aufbau und der Ablauf Probleme zu kompensieren versucht, die oftmals in (multiprofessionellen) Fallbesprechungen auftreten.

At its core, a Thinking Together conversation is a highly disciplined and pragmatic method of trying to make sense of the worker's, and then the client's, current state of mind in a relatively brief period of time (5 – 10 minutes), in order that these conversations can take place in the immediacy of outreach work. (Bevington et al., 2017, S. 184)

Das Gesprächsformat ist in vier kurze Phasen eingeteilt (vgl. im Folgenden ebd., S. 186 ff.):

1. „Marking the Task“: „Thinking Together“ ermöglicht durch die obligatorische, unausweichliche Formulierung eines Zwecks, d. h. der gewünschten Zielperspektive des Gesprächs durch die/den Falleinbringer/in, eine zeitliche Reduktion der Fallbesprechungen, was gerade für den schulischen Alltag hilfreich und adaptiv erscheint.

2. „Stating the Case“: Damit einhergehend verlangt das Gesprächsformat des „Thinking Together“ den Verbleib in den wichtigsten Fakten zu dem Fall (das Gerüst, bare bones), sodass ausufernde Fallbesprechungen, die zwar ambitioniert sind, all die Komplexität eines Falls aufzugreifen, die aber in der Praxis des Öfteren unproduktiv bleiben, vermieden werden können: „It is often extremely hard to describe the key details of a case succinctly. If not carefully structured and chaired, case discussions may easily go on for 30 – 60 minutes.“ (ebd., S. 186)

3. „Mentalizing the Moment“: Danach wird der Fokus auf die (Wieder-)Herstellung der Arbeitsfähigkeit, im Sinne einer (wieder-)erreichten Mentalisierungsfähigkeit der Pädagogin/des Pädagogen, gerichtet. Es geht dabei im Schwerpunkt um die Beschreibung des Hier und Jetzt, weniger um z. B. eine tiefenpsychologische Aufarbeitung psychotraumatischer Belastungen von Schülerinnen und Schülern, was insbesondere für den pädagogischen Kontext in belasteten Situationen als hoch adaptiv einzuschätzen ist.

4. „Returning to Purpose“: An dieser Stelle wird die zuvor formulierte Zielperspektive erneut aufgegriffen und diskutiert, sodass letztlich entschieden werden kann, wo die nützlichen neuen Informationen gebraucht und die daraus gezogenen Schlüsse am besten im Handeln platziert werden und Wirkung zeigen können.

⁶ Letzteres wird auch mit dem Begriff *opaqueness* beschrieben (vgl. Fonagy et al., 2015).

„Thinking Together“ folgt einem übergeordneten Ziel:

The aim here is simply to recognize that there is a clear need for team meeting to enable workers to access thinking and feeling by their colleagues about serious cases in a succinct way, that is experienced as helpful by the worker, who is managing the case. (ebd., S. 186)

Damit wird nicht nur der Abwendung von der immer wiederkehrenden Fokussierung des Kindes als „alleinigem Problemfaktor“ (Popp, 2018, S. 264) Rechnung getragen, zumal die gängigen „Trainingsprogramme [...] nur bedingt zu jenen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen bei[tragen, d. Verf.], die sie stark machen können [...]“ (ebd.). Vielmehr wird ein Perspektivwechsel vorgenommen, der die „vulnerablen“ Komponenten eines schwer zu erreichenden Systems anstelle eines schwer zu erreichenden Kindes oder Jugendlichen betont.

Neben dem eben skizzierten Tool stellt AMBIT weitere mentalisierungsförderliche Hilfen zur Verfügung, die, wie bereits erläutert, nicht nur bei der direkten Arbeit mit der/dem Schüler/in ansetzen [„Triangle & Egg“ (Bevington et al., 2017, S. 115)], sondern z. B. auch bei der Arbeit im Netzwerk [„Mapping networks – the Pro-Gram“, „Sculpting a network“ (ebd., S. 238, 241)] und die im Sinne eines gemeinsamen Lernens [„Team-Manualizing“ (ebd., S. 273)] lokal weiterentwickelt werden.

Im Sinne einer Ressourcenorientierung wird in AMBIT auch danach gefragt, wer zurzeit die belastbarste und tragfähigste Beziehung (im Sinne von Vertrauen und Sicherheit) zu einem Kind oder Jugendlichen aufrecht hält, unabhängig z. B. vom Status der beteiligten Berufsgruppen oder der bisher bereits verteilten professionellen Zuständigkeiten.

The word ‚Keyworking‘ [...] denote[s] the client’s sense that ‚this person is key to helping me‘ rather than as an organizational role, and that it emerges when the worker has shown their ability to mentalize the client’s mental state [...] ‚but‘ also close relationships with colleagues who can support them in mentalizing not just their clients, but also themselves. (ebd., S. 172, Hervorh. i. Orig.)

Welche Aspekte von AMBIT innerhalb der gemeinsamen Arbeit genutzt werden, hängt von den jeweiligen konkreten Bedingungen eines Teams oder einer Einrichtung und den vorgenommenen Relevanzsetzungen ab. Die Adaptivität des Konzepts ist somit in Abhängigkeit davon zu sehen, was ein Team oder eine Einrichtung benötigt, um seine/ihre Arbeitsfähigkeit auf allen relevanten Ebenen wiederherzustellen und aufrechterhalten zu können (vgl. Bevington et al., 2017).

Fazit

If a worker never gets worried that is all the more worrying, suggestive of a lack of mentalizing [...] and disengagement from the realities of how risky this work can be. So, feeling occasionally worried or unbalanced in this work is quite normal, we argue – something that, far from warranting professional shame (as if worry were a mark of one’s failure as worker), instead requires professional plans and professional responses. (Bevington et al., 2017, S. 170)

Um die Arbeitsfähigkeit bei herausforderndem Verhalten (wieder-)herstellen zu können, bedarf es einer mentalisierungsförderlichen Lern-, Team- und Organisationskultur. Diese beinhaltet, dass es nicht mehr nur darum gehen kann, das Kind und die bestehenden Probleme isoliert von dem systemischen Bedingungsgefüge des Kontextes zu betrachten. Vielmehr wird angestrebt, Mentalisierungs- und Lernprozesse zwischen Kolleginnen und Kollegen gleichwertig in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln (ebd., S. 175). Der mögliche Verlust von Mentalisierungsfähigkeit verlangt im professionellen pädagogischen Kontext danach, dass eigene Bindungserfahrungen, zunächst unreflektierte

(Gegen-)Übertragungsgefühle und strukturell bedingte Unzulänglichkeiten mitgedacht und berücksichtigt werden. Bei der Wiederherstellung und der Aufrechterhaltung von Mentalisierungsfähigkeit sind ein unterstützendes, mentalisierendes Team sowie eine etablierte mentalisierungsorientierte Organisationskultur essentiell (vgl. Bevington et al., 2013, S. 48).

Um jene Kinder und Jugendliche in den Institutionen zu halten, deren familiäre Beziehungsabbrüche durch bezeichnende „Maßnahmenkarrieren“ und „Drop-out-Biographien“ umso mehr verstärkt und stabilisiert werden, bedarf es auch im Kontext von Schule einer sich stetig weiterentwickelnden Organisations- und Teamkultur. Anstelle von weiteren neuen Trainingsprogrammen für einzelne Schüler/innen, in Teilen auch für die gesamte Klasse, wäre eine – durchaus evidenzbasierte – Orientierung auf der Team- und Organisationsebene angezeigt, um zu prüfen „what has worked (and what has not worked), and why, for individual clients in a specific local setting“ (ebd., S. 177).

Literatur

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), S. 107–118.
- Bateman, A.W. & Fonagy, P. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bark, C. (2018). Ein mentalisierungsbasiertes Präventionsprogramm zum Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung. In S. Gengelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 145–157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumann, M. (2010). *Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beelmann, A., Pfof, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (1), S. 1–14.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), S. 151–162.
- Beelmann, A. & Heinemann, K. S. (2014). Preventing Prejudice and Improving Intergroup Attitudes: A Meta-Analysis of Child and Adolescent Training Programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, S. 10–24. Abgerufen am 27.09.2018 von <https://www.qub.ac.uk/Research/GRI/mitchell-institute/FileStore/Fileupload,756511,en.pdf>
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140–149.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2009). The Effects of Preventing Antisocial Behavior and Crime in Childhood and Adolescence: Results and Implications of Research Reviews and Meta-Analyses. *European Journal of Developmental Science*, 3 (3), S. 260–281.
- Beetz, A. (2014). Zur Problematik unsicherer Bindung bei Lehrern und Erziehung in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung: Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 40. (2), S. 77–86.
- Bevington, D., Fuggle, P., Cracknell, L. & Fonagy, P. (2017). *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A Guide for Teams to Develop Systems of Care*. Oxford: Oxford University Press.
- Bevington, D., Fuggle, P., Fonagy, P., Target, M. & Asen, E. (2013). *Innovations in Practice: Adolescent Mentalization-Based Integrative Therapy (AMBIT) – A New Integrated Approach to Working With the Most Hard to Reach Adolescents With Severe Complex Mental Health Needs*. Abgerufen am 16.08.2018 von <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-3588.2012.00666.x/abstract>
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster, New York: Waxmann.
- Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ciampi, L. (2003). Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. REPORT *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Gehirn und Lernen*, 2003 (3), S. 62–70. Abgerufen am 01.10.2018 von <https://www.die-bonn.de/doks/ciampi0301.pdf>
- Datler, M. & Wininger, M. (2016). Kindheit und Schulalter. In G. Poscheschnik & B. Traxl (Hrsg.), *Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (S. 287–311). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Denker, H. (2012). *Bindung und Theory of Mind. Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 145–158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Fonagy, P. (2018). Eingeschränkte Mentalisierung. Eine bedeutende Barriere für das Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierter Pädagogik* (S. 9–14). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), S. 372–380.
- Fonagy, P., Cottrell, D., Phillips, J., Bevington, D., Glaser, D. & Allison, E. (2015). *What Works for Whom? A Critical Review of Treatments for Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2015). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. & Higgitt, A. (1991). The Capacity for Understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12 (3). Abgerufen am 27.09.2018 von <https://www.mentalizacion.com.ar/images/notas/The%20capacity%20for%20understanding%20mental%20states.pdf>.
- Freyberg, von, T. & Wolff, A. (2006). Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Haubl & M. Brumlik (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 164–186). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuggle, P., Bevington, D., Cracknell, L., Hanley, J., Hare, S., Lincoln, J., Richardson, G., Stevens, N., Tovey, H. & Zlotowitz, S. (2015). The Adolescent Mentalization-based Integrative Treatment (AMBIT) Approach to Outcome Evaluation and Manualization: Adopting a Learning Organization Approach. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 20 (3), S. 419–435.
- Fuggle, P., Bevington, D., Duffy, F. & Cracknell, L. (2016). The AMBIT Approach: Working With Hard to Reach Youth. *Mental Health Review Journal*, 21 (1), S. 61–72.
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 149–173). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), S. 196–214.
- Goschinski, K. & Henter, M. (2018). Mentalisieren in der mittleren Kindheit. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierter Pädagogik* (S. 49–57). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hardy, I., Hertel, S. & Hasselhorn, M. (2017). Förderung in frühen Bildungskontexten. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 45 (3), S. 194–197.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140–149.
- Hechler, O. (2013). Metakognition und Mentalisierung. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Köhler & E. Ullmann (Hrsg.), *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 1: Grundlagen* (S. 313–336). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Herz, B. (2013). Von der Reflexion einer „Maßnahmenkarriere“ zu förderlichen Settingvariablen. *Der Fallbericht: Jan M* (S. 220–236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Howe, D. (2015). *Bindung über die Lebensspanne*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Karing, C. & Beelmann, A. (2016). Implementation und Evaluation eines multimodalen Stressbewältigungstrainings bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24 (2), S. 89–101.
- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 83–104). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Klein, J., Armendinger, T. & Kirsch, H. (2013). Bindung und Mentalisierung in der Kindertagesstätte – ein Lehr-Praxis-Projekt. *Evangelische Hochschulperspektiven. Theorie – Praxis – Partizipation*, Band 9, S. 189–203.
- Kirsch, H., Brockmann, J. & Taubner, S. (2016). *Praxis des Mentalisierens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leuzinger-Bohleber, M., Tahiri, M. & Hettich, N. (2017). *STEP-BY-STEP. Pilotprojekt zur Unterstützung von Geflüchteten in der Erstaufnahmeeinrichtung „Michaelisdorf“ in Darmstadt*. Abgerufen am 27.09.2018 von https://pb-paritaet.de/fachtagungen/dokumente2016/FT_familienbildung2016/Handout_STEP%20BY%20STEP.pdf.
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B. & Vermote, R. (2015). Beurteilung des Mentalisierens. In A.W. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.), *Handbuch Mentalisieren* (S. 67–91). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 15–32). Springer: Wiesbaden.
- Nolte, T. (2018). Epistemisches Vertrauen und Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierter Pädagogik* (S. 157–173). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Popp, K. (2018). Erziehung durch Programme und Training. Potenziale und Grenzen. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauh, B. (2010). Szenisches Verstehen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 173–181). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Römer, J., Appel, J., Rauin, U. & Drews, F. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7 (3), S. 203 – 208.
- Schultz-Venrath (2013). *Lehrbuch Mentalisieren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In R. Siegler, N. Eisenberg, J. DeLoache & J. Saffran (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 483 – 527). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sundell, K., Beelmann, A., Hasson, H. & von Thiele Schwarz, U. (2016). Novel Programs, International Adoptions or Contextual Adaptions? Meta-Analytical Results From German and Swedish Intervention Research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45 (6), S. 784 – 796.
- Sutterlüty, F. (2004). Was ist eine »Gewaltkarriere«? *Zeitschrift für Soziologie*, 33. (4), S. 266 – 284.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Trescher, H. G. (1992). Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen. In G. Brandstetter & H. Bernd (Hrsg.), *Lernwidersprüche & pädagogisches Handeln*. Schulheft 67, S. 63 – 71.
- Uhl, C. (2013). *Frühprävention durch Förderung von Mentalisierungsprozessen, Psychoanalytisch verstehen – pädagogisch handeln*. Abgerufen am 27.09.2018 von <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-426-1.volltext.frei.pdf>.
- Wagner, L. (2016). Adaptive und evidenzbasierte Förderung im Unterricht – Wozu braucht man das? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 11 (1–9). Abgerufen am 27.09.2018 von https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Wagner_2016_Adaptive_und_evidenzbasierte_F%C3%B6rderung.pdf
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. *Friedrich-Jahresheft XV, Lernmethoden Lehrmethoden*, S. 50 – 52.
- Williams, N. J. & Glisson, C. (2014). Testing a Theory of Organizational Culture, Climate and Youth Outcomes in Child Welfare Systems: A United States National Study. *Child Abuse Neglect*, 38 (4), S. 757–767. Abgerufen am 27.09.2018 von <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3975827/>.
- Zander, M. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wir sind alle anders – und sozial kompetent

Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung in jahrgangsübergreifenden, inklusiven Klassen

Abstract

Dem Anspruch, die sozial-emotionale Entwicklung von Volksschulkindern und deren Fähigkeit, selbstgesteuert und individuell zu lernen, zu fördern, um den Grundstein für lebenslanges Lernen zu legen (vgl. Wohlhart et al., 2015, S.19, S.21; Trummer, 2017, S.13f.), folgt oft die Frage nach dessen konkreter Umsetzbarkeit und Machbarkeit, insbesondere in pädagogischen Settings, die Inklusion als Grundhaltung erlebbar machen. Vorliegend soll gezeigt werden, dass sich die strukturellen Bedingungen jahrgangsübergreifender Klassen und die dadurch mögliche Individualisierung des Lernens positiv auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Volksschulkindern auswirken und so ein Raum für gelingende Inklusion geschaffen wird. Vorgestellt und diskutiert werden konkrete Lernarrangements, die sich für einen jahrgangsübergreifenden Unterricht eignen. Es sind dies didaktische Konzepte zu Individualisierung und Kooperation, darunter auch die Arbeit mit Lernziel-Mindmaps als favorisiertes Konzept.

Inklusion als Grundsatz in jahrgangsübergreifenden Klassen

Wenn man Inklusion im weiten Sinne denkt, dann schließt der Begriff die Teilhabe aller Menschen ein, unabhängig von Geschlecht, individueller Entwicklung, Leistungsfähigkeit, Interessen, Alter, sozialer und kultureller Herkunft, Religion, Beherrschung der Bildungssprache, Verhalten, Behinderungen oder Begabungen (vgl. Hinz & Walther, 2009, S. 11 f.; Emmerich & Hormel, 2016, S. 571; Salner-Gridling, 2009, S. 13 ff.). Je weiter der Begriff der Inklusion gefasst ist, umso mehr profitieren Kinder mit und ohne Behinderungen davon. Nicht ein Kind ist anders, sondern jedes Kind ist anders, und manches haben sie trotzdem gemeinsam (vgl. Prengel, 2006, S. 29 ff.). Der Grundsatz, dass Menschen unterschiedlich sind, aber dennoch vieles gemeinsam haben, ist als Grundprinzip inklusiver Lernarrangements zu sehen.

Allein durch die bewusste Schaffung von Altersheterogenität in jahrgangsübergreifenden Klassen entsteht ein Setting, in dem Vielfalt als Teil des pädagogischen Konzepts gelebt wird. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet ist eine jahrgangsübergreifende Klasse schon aus sich heraus inklusiv (vgl. Häcker, 2017, S. 50). Kinder mit und ohne Behinderungen, anderen Erstsprachen, Lernschwierigkeiten oder Hochbegabung bereichern die heterogene Vielfalt der Klasse und sind innerhalb der pädagogischen wie auch strukturellen Rahmenbedingungen einer jahrgangsübergreifenden Klasse gut aufgehoben.

Während Stufenklassen das „Lernen im Gleichschritt“ begünstigen, sind im jahrgangsübergreifenden Unterricht Heterogenität und Diversität ein Grundprinzip (vgl. Dockhorn et al., 2004, S. 58 f.). Die Individualisierung des Lernens, die eine Grundvoraussetzung für gelingende Inklusion ist, entsteht automatisch (vgl. Götz & Krenig, 2011, S. 93f.; Charlotte Bühler Institut, 2016, S.17 f., 22 ff.; BMUKK, 2012, S. 9f.). Der didaktische Umgang mit Heterogenität im weitesten Sinne ist eng an Individualisierung gekoppelt. Die Methodik und Didaktik sowohl in inklusiven als auch in jahrgangsübergreifenden Klassen soll nicht abhängig vom Status der einzelnen Kinder (Schulstufe, sonderpädagogischer Förderbedarf), sondern von der jeweiligen Unterrichtssituation gemacht werden, um alle Schülerinnen und Schüler optimal in ihrer Entwicklung fördern zu können (vgl. Häcker, 2017, S. 49f.; Dorrance, 2016, S. 276).

Die Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes mit seinen besonderen Fähigkeiten wird durch das Prinzip des Miteinander- und Voneinander-Lernens in altersgemischten Klassen hervorgehoben. Durch die vielen Kompetenzniveaus entfällt der ständige Vergleich der Leistungen, bei dem Kinder mit Lernschwierigkeiten oft verlieren. Neben der Individualisierung des Unterrichts fördert auch die Kooperation miteinander und das Wahrnehmen jedes einzelnen Menschen mit seinen Stärken und Schwächen Inklusion (vgl. Graumann, 2011, S. 100). Gisela Gravelaar¹, sagt im Interview mit Höhmann und Michels beispielsweise, dass in altersheterogenen Klassen die Verschiedenheit im Alltag unabhängig von Alter und Jahrgangsstufe wahrgenommen wird, was dabei hilft, alle Kinder von Anfang an zu integrieren (vgl. Höhmann & Michels, 2017, S. 62).

Die strukturelle Grundlage einer jahrgangsübergreifenden Klasse, wo jedes Jahr neue Kinder ins System kommen und einzelne Kinder das System verlassen, der Grundstock der Klasse aber bestehen bleibt, kann ebenfalls als inklusionsbegünstigend gesehen werden. Einerseits bietet sich so für einzelne Kinder die Möglichkeit, länger im Klassenverband zu bleiben, ohne die Klasse wechseln zu müssen, was besonders Kindern mit Lernschwierigkeiten zugutekommt. Andererseits müssen alle Kinder jedes Jahr aufs Neue ihren Platz und ihre Rolle im System finden, was die Fähigkeit schult, sich in ein soziales System zu integrieren und außerdem vor allem für jene Kinder Chancen bereithält, die bisher noch keinen optimalen Platz gefunden haben.

Während Österreichs Klein- und Kleinstschulen, die ihre Schülerinnen und Schüler jahrgangsübergreifend zusammenfassten, um damit ihren Schulstandort zu sichern, in den letzten Jahren aus ökonomischen Gründen zunehmend geschlossen wurden, konnten sich unabhängig von dieser Entwicklung in vielen Schulen jahrgangsübergreifende Klassen aufgrund pädagogischer Überlegungen etablieren. So gibt es in Wien seit 20 Jahren den Schulversuch „Mehrstufenklassen“, der es ermöglicht, dass Kinder der Vorschulstufe bis hin zur vierten Schulstufe in ein und derselben Klasse sind. Hierfür wurden sogar zusätzliche Ressourcen bereitgestellt. In der Steiermark wurden in den letzten zehn Jahren im Zuge der Überlegungen zur Umsetzung der Schuleingangsphase besonders die sogenannten Familienklassen forciert. In Familienklassen lernen Kinder von der Vorschulstufe bis zur zweiten Klasse zusammen (vgl. Pojer et al., 2017, S. 2). Die zuständigen Behörden als auch die Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Eltern befürworten das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen im inklusiven Setting. Damit die große Vielfalt in jahrgangsübergreifenden Klassen für alle Beteiligten als Bereicherung erlebt werden kann, muss zuallererst die Herausforderung gemeistert werden, Lernarrangements zu finden, die der Unterschiedlichkeit der Lernenden gerecht werden. Geeignete Lernarrangements lassen nicht nur individuelle Lernwege zu, sondern fördern auch die sozial-emotionale Entwicklung.

Geeignete Lernarrangements für jahrgangsübergreifende Klassen

Jahrgangsübergreifender Unterricht muss schülerinnen- und schülerzentriert sein, um den unterschiedlichen Entwicklungsstufen gerecht zu werden, und das ist er auch: In jahrgangsübergreifenden Klassen wird der lehrerinnen- und lehrerzentrierte Unterricht auf etwa ein Drittel der Unterrichtszeit reduziert, schülerinnen- und schülerzentrierte Formen nehmen zu (vgl. Kucharz & Wagener, 2009, S. 155 ff.; Götz & Krenig, 2011, S. 95). Zusätzlich sollten geeignete Lernarrangements den generellen Kriterien für guten Unterricht entsprechen, um wirksam zu sein. Es gibt in der Literatur mehrere häufig genannte Kriterien für guten Unterricht, unabhängig ob jahrgangsübergreifend oder altershomogen, schülerinnen-/schülerzentriert oder lehrerinnen-/lehrerzentriert (vgl. Helmke, 2015, S. 168 f.; Hansen, 2016, S. 195 f.; Meyer, 2013, S. 25 ff.):

1 Leiterin der Wartburg-Grundschule Münster, Hauptpreisträgerin des deutschen Schulpreises 2008

- ▶ klare Struktur des Unterrichtsprozesses
- ▶ hoher Anteil echter Lernzeit
- ▶ inhaltliche Klarheit
- ▶ Methodenvielfalt
- ▶ **lernförderliches Klassenklima**
- ▶ **Sinn stiftendes Kommunizieren**
- ▶ **Beachtung der individuellen Ausgangslage**

Für die sozial-emotionale Entwicklung sind davon besonders die letzten drei von Bedeutung. Im jahrgangsübergreifenden Setting ist zusätzlich noch das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Kooperation didaktisch und methodisch relevant. Kooperation fördert ein gutes Klassenklima sowie die Kommunikation, und Individualisierung zielt auf die Beachtung der individuellen Ausgangslage ab. Partizipation kann als dritter Grundbestandteil einer Didaktik der Diversität und Inklusion genannt werden. Das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Kooperation findet auch in Bezug auf Inklusion Beachtung: In Lernarrangements, die als inklusionsförderlich beschrieben werden, wird das Lernen als individueller Prozess gesehen, der in Kooperation mit anderen Menschen geschieht (vgl. Graumann, 2011, S. 100; Dorrance, 2016, S. 274 f.).

In jahrgangsübergreifenden Klassen sind Unterrichtsformen, die auf den individuellen Entwicklungsständen der Schülerinnen und Schüler basieren die Norm (Individualisierung), kooperative Unterrichtsformen werden verstärkt angewandt und Partizipation ist Teil des schulischen Alltags (vgl. Hager, 2004, S. 38ff; Oswald, 2007, S. 36; Gröpel, 2016, S. 23f.).

Beispiele für Lernarrangements, die Kooperation, Individualisierung und Partizipation ermöglichen

Folgende didaktisch-methodische Bausteine scheinen gut für den jahrgangsübergreifenden, inklusiven Unterricht geeignet, da sie einen Bogen zwischen Kooperation und Individualisierung spannen, schülerinnen- und schülerzentriert sind und Partizipation ermöglichen. Außerdem entsprechen sie weitgehend den Kriterien für guten Unterricht, besonders in den für die sozial-emotionale Entwicklung bedeutsamen Punkten Klassenklima, Kommunikation und Beachtung der individuellen Ausgangslage.

Partizipation

Partizipation als Bestandteil einer kooperativen und individualisierenden Didaktik in jahrgangsübergreifenden Klassen steht für Mitbestimmung, Teilhabe und Verantwortungsübernahme innerhalb der Gemeinschaft der Klasse, aber auch innerhalb der Gesellschaft. Dabei werden demokratische Strukturen erlebbar gemacht, Probleme thematisiert und Toleranz geübt.

Der Klassenrat aus der Freinet-Pädagogik ist ein konkretes Umsetzungsbeispiel, das man in zahlreichen jahrgangsübergreifenden Klassen finden kann. Dieser einmal in der Woche stattfindende Gesprächskreis wird von den Schülerinnen und Schülern moderiert, dokumentiert und gestaltet. Dabei sind Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt und können Wünsche äußern, Diskussionen führen und Entscheidungen treffen. Dadurch wird die Selbstwirksamkeit gefördert und die Klassengemeinschaft gestärkt (vgl. Blum & Blum, 2012, S. 15 ff.).

Die Arbeit mit den **Global Goals** kann als weiteres Umsetzungsbeispiel für Partizipation genannt werden. Die „Global Goals For Sustainable Development“ sind 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, die bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen. Die Vereinten Nationen haben diese Ziele im Jahr 2015 festgelegt. Der Verein „Schule im Aufbruch“ engagiert sich besonders dafür, diese Ziele auch im Schulalltag zu verfolgen (vgl. Schule

im Aufbruch, 2016). Auf der Website „World’s Largest Lesson“² finden sich zahlreiche Unterrichts- und Projektideen zu diesem Thema. Durch die Auseinandersetzung mit diesen umfassenden Themen findet Menschenrechtsbildung sowie Persönlichkeitsbildung statt (vgl. Sauter, 2014, S. 271ff.). Werte wie Solidarität und Toleranz fließen selbstverständlich in den Unterricht mit ein.

Kooperation

Kooperatives Lernen bietet viele unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schülerinnen und Schülern und wird in jahrgangsübergreifenden Klassen verstärkt eingesetzt (vgl. Götz & Krenig, 2011, S. 94). Die Interaktionen werden im Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt und begleitet, Gesprächsregeln, das Übernehmen von Verantwortung in Gruppenarbeiten und die Organisation derselben werden geübt. Auch in diesem Konzept profitieren Helfende und Hilfesuchende gleichermaßen. Erstere reflektieren in der Kooperation den eigenen Lernprozess und restrukturieren das bereits vorhandene Wissen, das so besser verankert werden kann. Zweitere profitieren von den Erfahrungen und Erkenntnissen der Helfenden, die in kindgerechter Sprache weitergegeben werden. Zudem finden sich alle Schülerinnen und Schüler je nach Kontext beziehungsweise mit der Zeit wechselnd in der einen oder anderen Rolle. Kooperative Lernformen sind besonders förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Martschinke, 2011, S. 259). Durch die strukturierte Gruppenarbeit wird soziales Lernen gefördert, durch intensiveres gegenseitiges Kennenlernen soziale Beziehungen gestärkt und durch zahlreiche kommunikative Prozesse die individuelle soziale Kompetenz gefördert (vgl. Werning & Avci-Werning, 2015, S. 45f., 95 ff.). Kooperatives Lernen verringert Disziplininkonflikte und verbessert die Klassenatmosphäre (vgl. Haas, 2015, S. 34). Weiters fördert das Konzept eine aktivere Beteiligung am Unterricht (vgl. Martschinke & Kopp, 2011, S. 380) und hat positive Auswirkungen auf den Lernerfolg generell (vgl. Hattie, 2009, S. 212 ff.; Schwetz & Swoboda, 2013, S. 109 f.).

Peer Learning als kooperative Lernform, in der Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander lernen ist in jahrgangsübergreifenden Klassen besonders erfolgreich. Dabei übernehmen ältere Schülerinnen und Schüler die Rolle von Tutorinnen und Tutoren, wovon sowohl ältere als auch jüngere Schülerinnen und Schüler profitieren. Durch Peer Learning wächst das Selbstkonzept und es gibt viele soziale Interaktionen. Stärken und Schwächen werden sichtbar, personale und soziale Kompetenzen wachsen (vgl. Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 34 f.), außerdem hat das Konzept positive Effekte auf den generellen Lernerfolg (vgl. Hattie, 2009, S. 186 f.; Schwetz & Swoboda, 2013, S. 97 f.).

Das dialogische Lernen kann ebenfalls als kooperative Lernform beschrieben werden, in der der Lernprozess nach dem Prinzip „ich-du-wir“ strukturiert wird. Ausgehend von der individuellen Ausgangslage werden offene Aufgaben zuerst in Einzelarbeit, dann in Partnerarbeit und zuletzt in der Gruppe bearbeitet. Die Kommunikation über Lerninhalte steht im Zentrum, das individuelle (Vor-)Wissen wird wertgeschätzt, geprüft, eingeordnet und erweitert. Fehler gelten als Lerngelegenheit im Prozess des Lernens. Der Reflexion des eigenen Lernwegs, der in sogenannten Lernjournalen oder Reisetagebüchern dokumentiert wird, kommt eine große Bedeutung zu (vgl. Gallin & Ruf, 2011, S. 63 ff.). Das dialogische Lernen stärkt das Selbstkonzept und das Selbstbewusstsein, außerdem gilt es als inklusionsförderlich (vgl. Gallin & Ruf, 2011, S. 112 ff., 166 ff.; Feyerer, 2012, S. 250).

Individualisierung

Offener Unterricht wird in der Literatur nicht eindeutig definiert, allerdings werden folgende Dimensionen der Offenheit zur Einordnung genannt: organisatorische Offenheit (Rahmenbedingungen der Arbeit, Raum, Zeit, Sozialform), methodische Offenheit

2 <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/de/>

(Lernwege), inhaltliche Offenheit (Lerninhalte), soziale Offenheit (Unterrichtsablauf, Regeln, Klassengemeinschaft) und persönliche Offenheit (Beziehungsklima). Das Lernen wird durch die Kinder selbst individualisiert. Die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz ist erklärtes Ziel offenen Unterrichts (vgl. Peschel, 2002b, S. 14 ff.; Hammerer, 2012, S. 266). Durch die Selbststeuerung des Lernens wird lebenslanges Lernen vorbereitet (vgl. Huber, 1999, S. 3ff., 8), außerdem fördert offener Unterricht eine positive Selbsteinschätzung und Kinder stellen sich auch schwierigen Aufgaben mutiger (vgl. Martschinke, 2011, S. 259). Hohe Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit führen zu guten Lernerfolgen und steigern die Motivation sowie die Lernkompetenz (vgl. Hattie, 2009, S. 22; Harting & Ramm, 2011, S. 15). Offener Unterricht hat Inklusion zum Ziel, der Unterricht soll passend für alle Lernenden sein, egal welche Lernvoraussetzungen sie haben (vgl. Peschel, 2002a, S. 161 f.).

Freiarbeit als eine Form offenen Unterrichts ist ein möglicher Baustein zur Individualisierung. Dabei kann Kooperation während der Arbeitsphasen entstehen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich dafür entscheiden. Inhalt, Methode, Sozialform, Zeit, Arbeitsplatz und Material bleiben offen. Die Offenheit wird nur durch die Rücksichtnahme auf die anderen Lernenden und den organisatorischen Rahmen begrenzt (vgl. Peschel, 2002a, S. 15 ff., 78 ff.).

Lernwerkstätten fördern das forschende Erarbeiten eines Themas und finden entweder fächerübergreifend oder auch in einem eigens eingerichteten Fachraum statt. Inhaltlich bleibt eine gewisse Wahlfreiheit und auch das Arbeitstempo können die Lernenden individuell gestalten, meist ist auch die Sozialform offen. Vor allem die Lernwege können in Lernwerkstätten sehr unterschiedlich sein (vgl. Peschel, 2002a, S. 27 ff.).

Im Projektunterricht bestimmen die Lernenden das Thema mit, das dann auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet wird. Damit erfüllt dieses Unterrichtskonzept den Anspruch von Kooperation, Individualisierung und Partizipation, ähnlich wie auch die Themenarbeit nach Peter Petersen. Projektunterricht ist besonders vielfältig, in Bezug auf die Offenheit kann die inhaltliche Mitbestimmung hervorgehoben werden (vgl. Peschel, 2002a, S. 22 ff.).

Lernziel-Mindmaps – ein Lernarrangement zur Individualisierung

Die Arbeit mit Lernziel-Mindmaps ist ein didaktisches Konzept, das sich in den letzten Jahren vor allem in der Steiermark über „Schule im Aufbruch“³ verbreitet hat und das sich als Grundlage für den Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen bewährt hat. Laut einer Erhebung des Landesschulrats für Steiermark arbeiteten im Schuljahr 2017/18 124 Klassen an 95 Schulen mit Lernziel-Mindmaps, davon knapp die Hälfte in altersgemischten Klassen.

Es gibt bis jetzt kaum Literatur zur Arbeit mit Lernziel-Mindmaps, deshalb soll das Konzept, wie es beispielsweise in der Volksschule St. Oswald/Plankenwarth durchgeführt wird, hier kurz vorgestellt werden (vgl. VS St. Oswald/Plankenwarth, 2016; Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 75 ff.). Die Arbeit mit Lernziel-Mindmaps ist ein Lernarrangement, das für jahrgangsübergreifende, inklusive Klassen geeignet ist, da es eine schülerinnen- und schülerzentrierte Unterrichtsform ist. Das Konzept folgt den Prinzipien zur Förderung

3 Im deutschsprachigen Raum gibt es seit 2013 die Initiative „Schule im Aufbruch“, die vom Neurobiologen Gerald Hüther, der Schulleiterin Margret Rasfeld und dem Bildungsexperten Stephan Breidenbach in Deutschland gegründet wurde. Seit 2014 gibt es diesen Verein auch in Österreich, 2015 wurde „Schule im Aufbruch – Steiermark“ gegründet. Diese Initiative hat sich zum Ziel gesetzt, Schulen und andere an Bildung interessierte Personen dabei zu unterstützen sich weiterzuentwickeln, um die Potenziale der Kinder zur Entfaltung zu bringen. Schule im Aufbruch steht für kein bestimmtes pädagogisches Konzept, es gibt keine Mitgliedschaft, die Angebote stehen allen interessierten Personen offen. Ziel war schon seit der Gründung, gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Weitere Informationen unter www.schule-im-aufbruch.at.

eigenverantwortlichen Lernens: Transparenz, Regeln und Strukturen, überschaubare Abschnitte, engmaschiges Feedback und gemeinsame Reflexion (vgl. Harting & Ramm, 2011, S. 32 ff.). Das eigenverantwortliche Lernen als eine Möglichkeit zur Individualisierung (vgl. Altrichter et al., 2009, S. 343 ff., 353 ff., 357) dient als Grundlage für diese Lernform. Selbstbestimmung auf der einen Seite und Kooperation auf der anderen Seite (vgl. Kulig & Theunissen, 2016, S. 115 f.) können als wichtige Werte innerhalb des Konzepts genannt werden.

Transparente Ziele

In Form von Mindmaps werden die Kernziele des Lehrplans abschnittsweise für die Schülerinnen und Schüler sichtbar gemacht und durch individuelle Ziele ergänzt. Die Lernschritte zur Zielerreichung sowie die einzelnen Kompetenzstufen, die erreicht werden können, werden in altersgerechter Sprache formuliert. Transparente Ziele fördern die Lernmotivation und wirken sich positiv auf den Lernerfolg aus, besonders wenn auch das Niveau des erwarteten Könnens definiert ist (vgl. Hattie, 2009, S. 163 ff.; Schwetz & Swoboda, 2013, S. 84 f.). Durch die Selbstbestimmung, die unterschiedlichen Kompetenzstufen und die individuellen Ziele wird Über- oder Unterforderung vorgebeugt, alle Kinder haben Lernerfolge. Besonders für Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf, die zu einem hohen Prozentsatz auch Lernschwierigkeiten aufweisen (vgl. Hennemann & Casale, 2016, S. 211), ist diese Individualisierung wichtig.

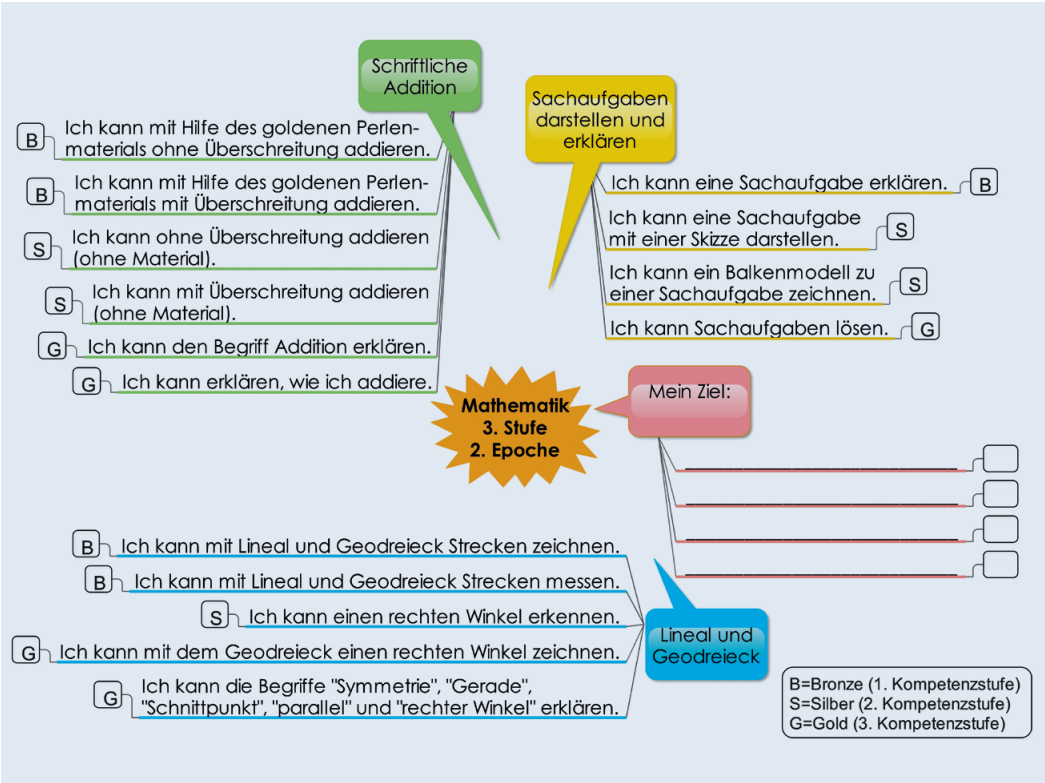


Abb. 1: Beispiel: Lernziel-Mindmap in der VS St. Oswald/Plankenwarth für die 3. Stufe im 2. Lernabschnitt

Förderliche Lernumgebung

Die geeignete Lernumgebung, um die gesteckten Ziele zu erreichen, ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Arbeit mit Lernziel-Mindmaps (vgl. Markowetz & Reich, 2016, S. 342f.). Passende Materialien werden den Zielen zugeordnet und nach Kompetenzstufen strukturiert zur Verfügung gestellt. Dabei werden didaktische, methodische, materielle und mediale Aspekte berücksichtigt. Ein planvoll hergestelltes Lernarrangement erhöht die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs (vgl. Wahl, 2006, S. 205 ff.). Innerhalb dieser

Lernumgebung wählen sich die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich Materialien, die zu ihrer Kompetenzstufe passen und die ihnen helfen, ihre persönlichen Ziele zu erreichen, und arbeiten damit alleine oder in kooperativen Formen mit anderen Schülerinnen und Schülern oder einer Lehrperson.

Rolle der Lehrperson

Neben dem Bereitstellen der Ziele-Mindmaps und der Lernumgebung ist die Aufgabe der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler während der Lernzeit auf ihrem persönlichen Lernweg zu begleiten und zu unterstützen. Das kann durch Erklärungen in lehrerinnen- oder lehrerzentrierten Unterrichtsphasen geschehen oder durch eine Begleitung von Schülerinnen und Schülern, die mehr Unterstützung oder Struktur brauchen. Außerdem führt die Lehrperson regelmäßige, dokumentierte Lerngespräche mit jedem Kind, um Rückmeldung zu geben und nach Unterstützungsbedarf zu fragen.

Logbuch und Portfolio als Leistungsdokumentation

Neben den Rückmeldungen von Lehrerin oder Lehrer und Eltern dokumentieren die Kinder selbst ihren Lernweg im Logbuch. Jedes erreichte Ziel wird mit einem Lernbeweis belegt und dann als erreicht im Logbuch eingetragen (vgl. VS St. Oswald/Plankenwath, 2017, S.6ff.). Zusätzlich zum Logbuch wird ein Portfolio geführt, in dem der Lernweg vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschulzeit, manchmal auch darüber hinaus, aufgezeichnet wird. Neben von den Schülerinnen und Schülern ausgewählten Arbeitsproben beinhaltet das Portfolio auch Rückmeldungen über Entwicklungsschritte von Eltern und Lehrperson. Das Sichtbar-Machen des Lernerfolgs fördert das Lernen generell sowie die Persönlichkeitsentwicklung und fördert Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen (vgl. Hattie, 2009, S. 22ff.; Martschinke, 2011, S. 259; Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 38f.).

1. Woche: 11.9.–15.9.

Mein persönliches Ziel für diese Woche:

D

M

♥

Stolzecke

Platz für Lehrerinnen und Eltern

Montag:

Was?

Gelernt?

Dienstag:

Was?

Gelernt?

Mittwoch:

Was?

Gelernt?

Donnerstag:

Was?

Gelernt?

Freitag:

Was?

Gelernt?

Abb. 2: Seite aus dem Logbuch der VS St. Oswald/Plankenwarth (VS St. Oswald/Plankenwarth, 2017, S. 22)

Lernerfolg für alle Schülerinnen und Schüler

Durch die individuelle Zielsetzung und die Möglichkeit unterschiedlicher Lernwege bietet sich dieses Unterrichtskonzept vor allem für sehr heterogene Klassen an und ist damit für jahrgangsübergreifende, inklusive Klassen gut geeignet. Durch die kleinschrittige Aufteilung der Lerninhalte, die Strukturierung des Materials und die Möglichkeit, in kleinen Gruppen zu arbeiten, profitieren auch Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten von der Arbeit mit Lernziel-Mindmaps (vgl. Hattie, 2009, S. 170 f., 217 ff.; Werning & Avci-Werning, 2015, S. 84 ff.).

44 | INKLUSION KONKRET

Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen durch geeignete Lernarrangements

Petillon nennt folgende unterschiedliche Komponenten sozial-emotionaler Kompetenzen: Kommunikation, Kontakt, Solidarität, Konflikt, Ich-Identität, Soziale Sensibilität, Toleranz, Kritik und Umgang mit Regeln (vgl. Petillon, 2011, S. 172 f.). Das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen scheint diese unterschiedlichen Komponenten zu fördern, einerseits durch selbstbestimmte, schülerinnen- und schülerzentrierte Unterrichtsformen, auf die wir später noch eingehen, andererseits durch den positiven Umgang mit Vielfalt an sich sowie die besonderen strukturellen Bedingungen.

In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen wie auch in inklusiven Settings generell zeigen sich positive Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung. Vor allem die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die soziale Anpassungsfähigkeit, die Lernfreude sowie die Anstrengungsbereitschaft steigt (vgl. Götz & Krenig, 2011, S. 95; Spörer et al., 2015, S. 22 ff.; Dockhorn et al., 2004, S. 58 ff.). Ganz nebenbei, im alltäglichen Umgang miteinander, werden Bildungsziele, die im österreichischen Lehrplan gefordert werden, wie zum Beispiel Solidarität, Toleranz und Gerechtigkeit, erreicht (vgl. Wolf, 2012, S. 91 ff.). Die strukturellen Bedingungen in jahrgangsübergreifenden Klassen wirken offenbar förderlich für die sozial-emotionale Entwicklung. Die Aspekte, die auch für Inklusion begünstigend wirken, kommen auch hier zum Tragen. Eine große Heterogenität innerhalb der Gruppe sowie eine sich jährlich verändernde Klasse bieten ein breites Übungsfeld für sozial-emotionale Kompetenzen (vgl. Gröpel, 2016, S. 135 f.).

Besonders positive Auswirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung sind in Klassen zu beobachten, in denen in individualisierten Unterrichtssettings die Potenziale der Schülerinnen und Schüler ausgeschöpft werden und es kein Bestreben gibt, Leistungen anzugleichen, was in jahrgangsübergreifenden Klassen gar nicht möglich ist. Diese positiven Auswirkungen gelten auch für Brennpunktschulen: Heterogene, inklusive Lerngruppen wirken negativen Effekten entgegen, die durch eine Konstellation mit mehreren Belastungsfaktoren in Brennpunktschulen entstehen können. Allerdings passiert das nicht zwangsläufig durch die Heterogenität, sondern nur, wenn es passende didaktische Konzepte gibt (vgl. Hansen, 2016, S. 196). Scheinbar kommt der Didaktik eine hohe Bedeutung zu, wenn es um gelingendes Lernen generell sowie um sozial-emotionales Lernen in jahrgangsübergreifenden Klassen geht (vgl. Gröpel, 2016, S. 274 f.).

Unterrichtsprinzipien, die die sozial-emotionale Entwicklung fördern	Ziele für die sozial-emotionale Entwicklung	Vorkommen in Lernarrangements, die in jahrgangsübergreifenden Klassen angewandt werden
<i>Prinzip der Selbsttätigkeit</i>	Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen	Klassenrat, Arbeit mit Global Goals, Kooperatives Lernen, Peer Learning, Freiarbeit, Lernwerkstätten, Lernziel-Mindmaps
<i>Handlungsbezug</i>	praktische Erprobung sozialer Verhaltensweisen	Klassenrat, Arbeit mit Global Goals, Kooperatives Lernen, Peer Learning, dialogisches Lernen
<i>Emotionalität</i>	Umgang mit Gefühlen in sozialer Interaktion	Klassenrat, Kooperatives Lernen, Peer Learning, dialogisches Lernen
<i>Transfer</i>	auch das außerschulische Leben miteinbeziehen	Arbeit mit Global Goals, Lernwerkstätten, Projektunterricht, Lernziel-Mindmaps
<i>Integration</i>	keine isolierten Schwerpunkte, sondern in der alltäglichen Lernsituation eingebettet	Klassenrat, Kooperatives Lernen, Peer Learning, dialogisches Lernen, Freiarbeit, Lernwerkstätten, Projektunterricht, Lernziel-Mindmaps

Abb. 3: Prinzipien, die die sozial-emotionale Entwicklung fördern (vgl. Petillon, 2011, S. 173) und deren Vorkommen in verschiedenen Lernarrangements

Netzwerke zur Weiterentwicklung geeigneter Lernarrangements

Lernarrangements, die in jahrgangsübergreifenden Klassen eingesetzt werden, scheinen die sozial-emotionale Entwicklung noch über die Aspekte des gemeinsamen Lernens in einer heterogenen Gruppe hinaus zu fördern. Kommunikation, Kontakt und Konfliktfähigkeit als Komponenten sozialer Entwicklung werden vor allem durch kooperative Lernformen gefördert. Das Einüben von Solidarität, sozialer Sensibilität und Toleranz kann durch partizipative Lernarrangements erreicht werden. Die Stärkung der Ich-Identität und Kritikfähigkeit sowie der Umgang mit Regeln (vgl. Petillon, 2011, S. 173) spiegeln sich in individualisierenden Unterrichtskonzepten wider. Wenn Lernarrangements die sozial-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern fördern, entsteht eine weitere positive Entwicklung: Funktionierende zwischenmenschliche Beziehungen, soziale Eingebundenheit sowie ein tragfähiges Selbstkonzept fördern umgekehrt wieder das kognitive Lernen (vgl. Hattie, 2009, S. 46 f., 103; Schwetz & Swoboda, 2013, S. 33, 56).

Nicht nur, aber vor allem in inklusiven, jahrgangsübergreifenden Klassen gehören die oben genannten und andere, ähnliche didaktisch-methodische Konzepte zum schulischen Alltag. Geeignete Lernarrangements werden von engagierten Pädagoginnen und Pädagogen tagtäglich erprobt, evaluiert und weiterentwickelt. Diese wertvolle und notwendige Unterrichtsentwicklung ist dort besonders erfolgreich, wo sie im Austausch mit anderen Lehrerinnen und Lehrern geschieht. Netzwerke wie beispielsweise „Schule im Aufbruch“ bieten Raum und Koordination für diesen kollegialen Austausch, durch den die eigenen didaktisch-methodischen Werkzeuge verfeinert werden können. Dadurch steigt die Unterrichtsqualität in der eigenen Klasse, infolgedessen können die Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale sowohl im sozial-emotionalen als auch im kognitiven Bereich noch besser entfalten.

Gerade in herausfordernden Settings wie inklusiven, jahrgangsübergreifenden Klassen erreichen Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Vernetzung und Austausch haben sich auch hier als erfolgreiches Mittel erwiesen, Lehrerinnen und Lehrer zu entlasten und zu stärken, indem gemeinsam Ideen für optimale Klassenführung und geeignete Lernarrangements entwickelt und für die eigene Situation adaptiert werden können. Durch lustvolle Unterrichtsentwicklung kann eine positive Entwicklungsspirale in Gang gesetzt werden: Lernarrangements, die in produktivem Austausch gestaltet werden, sorgen für eine steigende Unterrichtsqualität, was die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise fördert. Positive Entwicklungen im Unterricht sorgen wiederum für ein angenehmes Klassenklima und zufriedene und motivierte Lehrerinnen und Lehrer, die in einem vernetzten Umfeld Lust bekommen, ihren Unterricht kooperativ und eigenverantwortlich weiterzuentwickeln.

Literatur

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Blum E. & Blum H. J. (2012). *Der Klassenrat. Ziele Vorteile Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BMUKK (2012). *Lehrplan der Volksschule*. Wien: öbv&hpt.
- Charlotte Bühler Institut. (2016). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase*. Abgerufen am 06. Juli 2018 von https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/161123_Bd1_Broschüre_Individualisierung_A4_BF.pdf
- Dockhorn, D., Eikmanns-Rote, K., Godejohann, S. & Lenzen, K.D. (2004). Altersmischung. Lernen in jahrgangsheterogenen Gruppen. *Friedrich Jahresheft: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, XXII, S. 58–62.
- Dorrance, C. (2016). Primarstufe. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 272–277). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2016). Pädagogik: Differenz und Intersektionalität. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 569 – 573). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Feyerer, E. (2012). Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 244 – 253). Wien: Jugend & Volk.
- Gallin, P. & Ruf, U. (2011). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Götz, M. & Krenig, K. (2011). Jahrgangsmischung in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 92 – 98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Graumann, O. (2011). Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 98 – 102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gröpel, W. (Hrsg.). (2016). *Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen*. Wien: Karina-Verlag.
- Haas, U. (2015). *Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Häcker, T. (2017). Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Nebenfolge. Die Perspektive der Wissenschaft. In S. I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 40 – 51). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hager, C. (2004). Lernen in Mehrstufenklassen. *Erziehung und Unterricht*, 2004/1–2, S. 38 – 47.
- Hammerer, F. (2012). Kindgemäße Lernformen im Unterricht der Grundschule. Selbstgesteuertes Lernen in offenen Lernsituationen. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 265 – 277). Wien: Jugend und Volk.
- Hansen, C. (2016). Inklusive Schulentwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 194 – 199). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Harting, A. & Ramm, G. (2011). *Eigenverantwortliches Lernen. Prinzipien – Befunde – Handlungsstrategien. Schulmanagement-Handbuch Band 137*. München: Oldenbourg.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. USA & Canada: Routledge.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hennemann, T. & Casale, G. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 208 – 213). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinz, R. & Walther, R. (2009). Vorwort. In R. Hinz & R. Walther (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 11 – 15). Weinheim: Beltz.
- Höhmann, K. & Michels, I. (2017). Unser Ziel von Vielfalt: jedes Kind bis zur Leistungsgrenze fördern. In S. I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant, & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 62 – 63). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Huber, L. (1999). *Selbständiges Lernen als Weg und Ziel*. Abgerufen am 06. Juli 2018 von http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/nw1_huber.pdf
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2009). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kulig, W. & Theunissen, G. (2016). Empowerment. In I. Hedderich, G. Biewer, J., Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 113 – 117). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Markowetz, R. & Reich, K. (2016). Didaktik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 338 – 346). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Martschinke, S. (2011). Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 257 – 260). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Martschinke, S. & Kopp, B. (2011). Kooperatives Lernen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 380 – 383). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meyer, H. (2013). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Oswald, F. (2007). Die Mehrstufenklasse. Die Lernorganisation für einen „der Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht“. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 15 (1), S. 36 – 37.
- Peschel, F. (2002a). *Offener Unterricht. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2002b). *Offener Unterricht. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petillon, H. (2011). Grundschulkinder und ihre sozialen Beziehungen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 168 – 176). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Pojer, W., Zollneritsch, J., Brunthaler, C., Herker, S., Holzinger, A., Kahr, A., Luttenberger, C., Messner, E., Rottensteiner, E., Seel, A., Weitlaner, R., Widorn, D. & Wohlhart, D. (2017). *Positionspapier „Gemeinsame Vorstellungen der Volksschule der Zukunft“*. Abgerufen am 07. Juli 2018 von https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Positionspapier_Volksschule_der_Zukunft.pdf
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. (3. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salner-Gridling, I. (2009). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren*. Wien: Özeps.
- Sauter, S. (2014). Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 271–274). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schule im Aufbruch (2016). *Global Goals Curriculum 2016*. Abgerufen am 07. Juli 2018 von <http://www.ggcberlin.de/>
- Schwetz, H. & Swoboda, B. (Hrsg.). (2013). *Hattie – der Weg zum Erfolg? Mythen und Fakten zu erfolgreichem Lernen*. Wien: facultas.wuv
- Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schröder-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S., Vogel, J. & Jäntschi, C. (2015). Lernen in der inklusiven Grundschule: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft*, 43, S. 22–35.
- Trummer, G. (2017). Individualisierung und differenzierte Förderung als Kern der Grundschulreform. In G. Nachbaur & T. Wahlmüller (Hrsg.), *Tagung Grundschulreform* (S. 13–15). Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- VS St. Oswald/Plankenwarth (2016). *Mehr als eine Schule*. Abgerufen am 07. Juli 2018 von <http://www.vs-oswald.at/>
- VS St. Oswald/Plankenwarth (2017). *Logbuch*. St. Oswald/Plankenwarth: Eigenverlag.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2015). In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Graz: Leykam.
- Wolf, W. (2012). Der Lehrplan der österreichischen Grundschule. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 89–96). Wien: Jugend & Volk.

Alle auf einer Wellenlänge

Warum Synchronisationsphänomene für Lehrpersonen so hilfreich sind

Abstract

Was ist Synchronisation? Welche Effekte hat Synchronisation und wie kann dieses Phänomen uns in der Schule nützlich sein?

In diesem Beitrag werden vorerst die oben genannten Fragen beantwortet. Im zweiten Teil werden Spiele und Übungen, die Synchronisation begünstigen oder hervorrufen können, für die schulische Praxis beschrieben. Die vorgestellten Spiele und Übungen sollen als Inspiration für die pädagogische Arbeit dienen und die Leserinnen und Leser ermutigen, Synchronisation bewusster wahrzunehmen, bewusst zu erzeugen und die Effekte im schulischen Kontext positiv zu benutzen.

Synchronisation

Stellen Sie sich vor, dass sie auf einem Konzert sind, die Musik, die gespielt wird, mögen Sie sehr. Sie und die anderen Zuhörerinnen und Zuhörer klatschen den Rhythmus mit und bewegen sich ähnlich wie Sie. Der Musiker auf der Bühne bittet das Publikum, den Refrain gemeinsam zu singen und Sie spüren, wie aus den vielen anwesenden Menschen eine Einheit wird. Nicht nur Konzerte lösen diese Art von Synchronisation aus, in unserer Kultur sind es unzählige Rituale (z. B. Gottesdienste) und Traditionen (z. B. gemeinsames Essen/Tanzen/Singen/Trommeln oder Marschieren), die diesen Zustand erzeugen. Bei diesen gemeinsamen Tätigkeiten haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer positive Emotionen, das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Gruppenkohäsion werden gestärkt.

Synchronisation finden wir nicht nur bei Menschen, sondern auch im Tierreich. Bei unterschiedlichen Spezies, seien es die Fischeschwärme, die gemeinsam Richtung und Geschwindigkeit ändern, wenn Gefahr droht, bei den Vogelschwärmen am Himmel, aber auch bei den Menschenaffen ist zu beobachten, wie sie gemeinsam laut werden, bspw. wenn sie ihr Territorium vor Fremden beschützen wollen, finden wir die gleichen Phänomene.

Synchronisation ist tief in der Evolution verwurzelt. Es sichert das Überleben der Gruppe – Alarmreaktion der Herde, die Entstehung der Gruppenkohäsion – gemeinsames Essen oder Entspannen und den Weiterbestand einer Art – Balzverhalten und die Versorgung des Nachwuchses (Julius, 2014).

Die Synchronisationsphänomene bei Menschen lassen sich im Kontext sozialer Interaktionen auf der Ebene der Bewegung, des affektiven und des sprachlichen Ausdrucks sowie der Körperhaltung beobachten (Jahnke et al., 2016).

Synchronisation wird von Altmann, als „Ganzes von mehreren Phänomenen“ beschrieben, welche

in zwischenmenschlichen Interaktionen zu beobachten sind, die den Eindruck erwecken, dass das nonverbale Verhalten der interagierenden Personen harmonisch aufeinander abgestimmt ist. Zu solchen Phänomenen zählt zum Beispiel, das gleichzeitige Evozieren ähnlicher Körperbewegungen (movement synchrony), das Nachahmen von Gesichtsausdrücken und Gesten (imitation oder mimicry), das Spiegeln der Körperhaltung (posture mirroring) oder das Angleichen der Lautstärke, Tonlage etc. (speech convergence) (Altmann, 2012, S. 1).

Synchronisation lässt sich aber nicht nur in Gruppen beobachten, sondern auch zwischen zwei Personen. Unter optimalen Bedingungen synchronisieren sich Mutter und Kind miteinander schon kurz nach der Geburt. Diese frühen Synchronisationserfahrungen haben einen Einfluss auf die Entwicklung von Vertrauen, Empathie und Selbstregulationsfähigkeiten beim Kind (vgl. Feldman, 2007, in Julius, 2104).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwischenmenschliche Synchronizität sowohl ein Indikator für die Qualität einer Beziehung als auch Baustein für die Anbahnung und Aufrechterhaltung gelingender Sozialbeziehungen ist (Jahnke, Julius & Matthes, 2016).

Die neurobiologischen Grundlagen von Synchronisation

Der grundlegenden Mechanismen von Synchronisation bieten die Spiegelneuronen (Julius, Beetz, Kortschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2014). Wenn ein Mensch einen anderen bei einer Handlung beobachtet, werden in seinem Gehirn Spiegelneuronen wach und aktivieren dann im Gehirn „ein eigenes motorisches Schema, und zwar genau dasselbe, welches zuständig wäre, wenn er die beobachtete Handlung selbst ausgeführt hätte“ (Bauer, 2014, S. 26).

Kurz: Die Spiegelneuronen wandeln die beobachtete Handlung um, und zwar in das Wissen, wie diese Handlung getan wird (Keysers, 2013).

Die Aktivität der Spiegelneuronen beeinflusst unter anderem die menschliche Intuition und Empathie wie auch die Entwicklung von „Theory of Mind, sowie die Stimmungsübertragung und die emotionale und soziale Unterstützung“ (Julius, 2014; Keysers, 2014).

Während der Synchronisation spielt neben dem Spiegelneuronensystem auch das Oxytocinsystem eine zentrale Rolle (Julius, 2014). Oxytocin ist ein körpereigenes Hormon, auch „Kuschelhormon“ genannt, und ist der Antagonist zu den Stresshormonen, Cortisol und Adrenalin. Nach Julius et.al. (2014) kann eine hoher Oxytocin-Spiegel die Entwicklung von sicherer Bindung unterstützen, Stress und Angst reduzieren und Synchronizität anbahnen. Es zeigt, dass das Oxytocinsystem und das Spiegelneuronensystem miteinander, wie in einem Kreislauf, verbunden sind. Wenn Oxytocin im Körper erhöht ist, werden die Spiegelneuronen auch aktiviert und die Synchronizität wird stärker. Durch gelungene Synchronisation wiederum breitet sich das Hormon Oxytocin im Körper aus (Julius, 2014, S. 17). Die Aktivierung des Oxytocinsystems bewirkt, dass der Blutdruck sinkt, Ruhe und Entspannung einkehrt, die Sensitivität auf positive sensorische Reize erhöht, Empathie stärker und leichter empfunden und die Bereitschaft sozial zu interagieren ausgeprägter wird (Julius, Beetz, Kortschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2014). Kurzum, der Mensch wird offen für Beziehungen.

Um positive gruppensdynamische Prozesse einleiten zu können, ist Synchronisation daher unerlässlich und sollte unbedingt in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden. Die bewusste Anwendung von Synchronisation, um den Oxytozineffekt hervorzurufen, nennt Julius (2014) in seinem CARE-Programm Priming-Methode.

Als effektive Priming-Methode zeigt sich die tiergestützte Intervention mit einem Hund besonders positiv, aber es gibt auch andere Wege, gelungene Synchronisation zu bewirken.

Synchronisationseffekte im schulischen Kontext erzeugen

Gemeinsame Begrüßungsrituale, gemeinsamer Gesang oder auch Rhythmusspiele sind im schulischen Alltag seit langem und häufig wiederzufinden. Diese Methoden werden oft unbewusst, ohne theoretisches Wissen über die Synchronisationseffekte, eingesetzt. Das Ziel dieses Artikels ist es nun, Lehrpersonen zu ermutigen, sich mit ihren Schülerinnen und Schülern öfter zu synchronisieren und die erzeugten Effekte im Unterricht positiv zu nutzen. Der Zeitaufwand ist so minimal und die Wirkung so stark, dass man nicht von einer „verspielten“ Zeit sprechen kann.

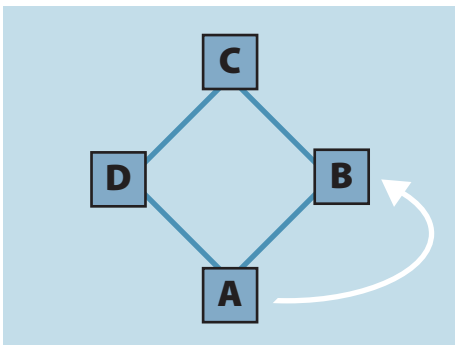
Gerade Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen in der sozial-emotionalen Entwicklung und in relevanten Lernbereichen haben häufig Schwierigkeiten, sich mit anderen zu synchronisieren. Somit ist es wichtig, dass die Übungen oder Spiele nicht zu kompliziert und emotional nicht zu herausfordernd sind, damit alle Schülerinnen und Schüler mitmachen können. Gemeinsames Trommeln bspw. erzeugt sehr gute Synchronisationseffekte, kann aber bei Schülerinnen und Schülern, die kein gutes Rhythmusgefühl haben oder sich nur schwer konzentrieren können, Stress auslösen und zu negativen Erfahrungen führen. Trotzdem sollte auf Rhythmusübungen/-spiele nicht verzichtet werden, diese sollten aber „Schrittchen“ für „Schrittchen“ eingeführt werden.

Als Nächstes werden einfachere Übungen und Spiele vorgestellt, die in der Schule ohne größeren Aufwand, ohne besonderen Materialbedarf, unabhängig von Alter, Geschlecht und Unterstützungsbedarfen leicht und schnell durchzuführen sind. Da die Synchronisation positive Effekte auf das soziale Verhalten und somit auch auf die Gruppendynamik hat, können Sie diese Übungen und Spiele immer dann anwenden, wenn es Ihre Klasse benötigt.

Einige Spiele führen zu Entspannung und Ruhe, andere aktivieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das können Sie auch mit vorher bewusst ausgewählten Musikstücken beeinflussen.



Spiegeln zu zweit



Formation beim Spiegeln zu viert



Spiegeln in der Gruppe

Spiegel-Übung Variationen

Voraussetzung: keine

Materialbedarf: keiner

Räumlichkeit: ausreichend Platz für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Spiegeln zu zweit

Aus der Gruppe werden Paare gebildet, die sich so im Raum verteilen, dass die unterschiedlichen Paare sich gegenseitig nicht berühren und stören können. Die Partnerinnen und Partner stellen sich gegenüber so auf, dass sie sich beim Ausstrecken der Arme nach vorne nicht berühren. Danach einigen sich die Partnerinnen und Partner, wer der Spiegel ist. Spieler/in A führt langsam unterschiedliche Bewegungen durch, welche dann im „Spiegel“ (Spieler/in B) gespiegelt werden. Dabei ist es wichtig, dass die Partnerin/der Partner Blickkontakt halten und die Bewegungen, gerade am Anfang, langsam durchgeführt werden, sodass die Partnerin/der Partner diesen auch sicher folgen kann. Nach ein paar Minuten wechseln sich die Partnerin/der Partner ab. Neben der gemeinsamen Synchronisation ist das Ziel, dass der Wechsel ohne Ansage der Spielleiterin/des Spielleiters fließend erfolgt und von außen nicht mehr erkennbar ist, wer die Bewegungen vorgibt und wer der Spiegel ist. Das Spiel benötigt keine Worte, daher ermutigen Sie die Spielerinnen und Spieler nicht zu reden.

Es ist zu empfehlen, Musik zu dieser Übung zu benutzen, da so die Stimmung und der Rhythmus positiv beeinflusst und unterstützt werden können.



Spiegeln in der Gruppe



Bambusspiel zu zweit



Bambusspiel zu zweit mit zwei Stäben



Bambusspiel mit der Gruppe



Bei der Übung ist es normal, dass die Spielerinnen und Spieler laut auflachen oder lächeln. Das sollte nicht unterbunden werden.

Spiegeln zu viert

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bilden Vierergruppen und formieren sich in einem Rhombus. Die Entfernung zwischen den Spielerinnen und Spielern sollte nicht mehr als eine Armlänge betragen. Alle schauen nach vorne in eine Richtung. Spieler/in A fängt mit der Bewegung an und die anderen versuchen diese Bewegung nachzumachen. Ermutigen Sie die Gruppe, sich im Raum zu bewegen. Wenn ein Richtungswechsel kommt, dreht sich bspw. Spieler/in A zu Spieler/in B, die/der dann die Führung übernimmt. Die Gruppe soll versuchen sich gemeinsam wie ein Ganzes zu bewegen, wobei die Führung fließend abgegeben und angenommen wird. Benutzen Sie auch hier unterschiedliche Musikstücke als Unterstützung.

Spiegeln in der Gruppe

Die gesamte Gruppe/Klasse verteilt sich im Raum so, dass alle in eine Richtung schauen. Zuerst stellt sich die Lehrperson vor die Gruppe. Die Gruppe wird zum größten Spiegel und spiegelt die Bewegungen der vorne stehenden Person. Auch hier ist es wichtig, dass die Bewegungen langsam durchgeführt werden, damit alle in der Gruppe, auch die, die hinten stehen, diese Bewegungen spiegeln können.

Nach ein paar Minuten wechselt die Lehrperson mit einer Schülerin/einem Schüler den Platz. Auch bei dieser Übung können Sie nonverbal mit wechselnden Musikstücken unterschiedliche Stimmungslagen und Rhythmen vorgeben.

Bambusspiel Variationen

Voraussetzungen: keine

Materialbedarf: Bambusstäbe,

Länge ca. 110cm

Bambusspiel zu zweit

Es werden Paare gebildet, die sich im Raum verteilen. Jedes Paar bekommt einen Bambusstab. Die Paare legen jeweils nur den Zeigefinger auf das Ende des Bambusstabes und bewegen so den Bambus.

Der Bambusstab sollte nicht herunterfallen. Ermutigen Sie die Schülerinnen und Schüler, dass sie sich im Raum bewegen, sich drehen, über den Bambus steigen – die Kreativität sollte nicht eingegrenzt werden. Wenn die Paare sich sicher mit einem Bambus bewegen können und der Stab nicht mehr herunterfällt, geben Sie einen zweiten Bambusstab dazu.

Die Aufgaben bleiben gleich: sich im Raum bewegen, alle Möglichkeiten ausprobieren. Das Ziel ist, dass die Stäbe nicht herunterfallen.

Musik hilft bei der Konzentration und verfeinert automatisch die Bewegungen.

Als Steigerung ist es möglich, die Aufgabe zu stellen, dass die Partnerinnen und Partner jetzt Gegnerinnen und Gegner sind. Sie versuchen, die andere/den anderen auf den Boden zu zwingen. Auch hier kann die Lehrperson eine der Stimmung entsprechende Musik spielen.

Bambusspiel mit der Gruppe

Die Grundregeln der Übung bleiben erhalten, mit dem Unterschied, dass sich alle mit den Bambusstäben verbinden und sich so durch den Raum bewegen.

Auch bei dieser Übung sollte die Gruppe ermutigt werden, neue Formationen auszuprobieren und die Möglichkeiten erweitern. Wenn ein Bambusstab herunterfährt, stoppen alle kurz die Bewegungen und warten ab, bis der „Bambuskreis“ wieder hergestellt ist.

Fast alle Spielerinnen und Spieler fangen an, mit den Bambusstäben „Schwertkämpfe“ durchzuführen. Dieser Impuls kann in ein kreatives Schaffen umgeleitet werden. Stellen Sie Kampfregeln auf, die absichern, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig nicht verletzen. Einen Schwertkampf in Zeitlupe zu entwickeln, hilft den Schülerinnen und Schülern, die Bewegungen zu strukturieren, Bewegungsabläufe zu erarbeiten und die Verletzungsgefahr verringert sich. Wenn die Choreographie in Zeitlupe fehlerlos funktioniert, ist es möglich diese aufzulösen. Eine gegenseitige Präsentation der Kampfchoreographien kann als schöner Abschluss dienen.

Magst du deine Nachbarn?

Voraussetzungen: keine, allerdings ist eine altersadäquate Erklärung notwendig

Materialbedarf: stabile Sessel

Räumlichkeit: ausreichend Platz für die Schülerinnen und Schüler

Zu beachten: Nicht auf Betonböden u.Ä. spielen, da es leicht passieren kann, dass die Sessel kippen.

Alle Spielerinnen und Spieler, außer der Lehrperson, nehmen einen Sessel und bilden damit einen Sesselkreis. Die Lehrperson stellt sich in die Mitte, ihr Ziel ist es, einen Sitzplatz zu ergattern. Um das Ziel zu erreichen, muss sie folgende Frage an eine Person stellen: Magst du deine Nachbarin/deinen Nachbarn?

Es gibt nur zwei Antwortmöglichkeiten:

1. „Ja, aber nicht die, die schwarzen Socken anhaben.“ Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ein Merkmal (schwarze Socken) oder eine Lieblingsbeschäftigung (spielt gerne Fußball ...) zu nennen.

2. „Nein.“

Bei Antwortvariante 1 müssen alle Personen, auf die das Gesagte zutrifft, aufstehen (im Beispiel: die mit schwarzen Socken) und sich einen neuen Platz suchen. Die Person in der Kreismitte versucht einen Platz zu ergattern.

Bei Antwortvariante 2 müssen die beiden direkten Nachbarinnen/Nachbarn der befragten Person die Plätze tauschen. Die Person in der Kreismitte versucht einen Platz zu ergattern.

Zusatzaufgabe: Immer und sobald der Platz rechts neben einer sitzenden Person frei wird, muss diese auf den Platz aufrücken.

Die Person, die keinen Sitzplatz hat, ist nun die Person in der Kreismitte und befragt die nächste Person, ob sie die Nachbarin/den Nachbarn mag.

Ochs am Berg mit einem Schlüsselbund

Voraussetzungen: keine

Materialbedarf: ein großer, lauter Schlüsselbund

Die klassische Variante von „Ochs am Berg“ ist für viele bekannt, hier wird aber die Variante mit einem Schlüsselbund vorgestellt.

Eine Spielerin/ein Spieler stellt sich mit dem Rücken zur Gruppe an die Wand. Die Gruppe stellt sich mit einem Schlüsselbund in einer Reihe gegenüber auf. Ziel der Gruppe ist es, den Schlüsselbund geheim zur gegenüberliegenden Wand zu bringen. Der Schlüsselbund darf nicht in einer Hosentasche oder Ähnlichem versteckt werden, sondern darf nur von Hand zu Hand hinter dem Rücken weitergegeben werden. In jeder Runde sollte der Schlüsselbund mindestens viermal in der Gruppe weitergegeben werden.

Ziel der Schülerin/des Schülers an der Wand ist es, das Gruppenziel zu verhindern und den Schlüsselbund, bevor er an „seiner Wand“ ankommt, zu finden.

Die Gruppe schleicht sich näher an die gegenüberliegende Wand. Wenn die einzelne Spielerin/der einzelne Spieler sagt „1, 2, 3, Ochs am Berg“, muss sie/er sich beim Wort „Berg“ umdrehen. Alle in der Gruppe frieren ein, die Spielerin/der Spieler, die/der sich bewegt, wird zum Anfang zurückgeschickt. Danach darf die „Wand“-spielerin/der -spieler die Gelegenheit nutzen und einmal raten, wer den Schlüssel haben könnte. Diejenige bzw. derjenige muss dann ihre/seine Hände heben und zeigen, ob der Schlüsselbund da ist oder nicht. Die Spielrunde wird beendet, wenn der Schlüsselbund entweder gefunden oder wenn die Wand erreicht wurde.

Sessel besetzen oder das Ameisenspiel

Voraussetzung: keine

Materialbedarf: stabile Sessel

Räumlichkeit: ausreichend Platz für die Schülerinnen und Schüler

Zu beachten: Nicht auf Betonböden u. Ä. spielen, da es leicht passieren kann, dass die Sessel kippen.

Jede Spielerin und jeder Spieler sucht sich einen Sessel. Dann werden alle Sessel kunterbunt im Raum verteilt und jeder setzt sich hin. Es ist egal wie die Sessel stehen, aber es sollen mindestens 1,5 Meter Abstand zwischen den Sesseln sein.

Die Spielleiterin/der Spielleiter fängt das Spiel an und geht so weit wie möglich von ihrem/seinem Sessel weg. Sie/er ist die Sucherin/der Sucher und möchte einen Sessel besetzen. Die Gruppe muss verhindern, dass die platzsuchende Person es schafft, sich auf einen Sessel zu setzen, indem sie von ihrem Platz aufstehen und den Sessel, auf den sich die platzsuchende Person setzen will, besetzen.

Die „suchende Person“ darf im Raum nur ganz langsam gehen, alle anderen Spielerinnen und Spieler dürfen sich in einem frei gewählten Tempo im Raum fortbewegen. Aber es gibt zwei Regeln, an die sich die Spielerinnen und Spieler halten müssen:

1. Wer sich einmal von seinem Platz erhoben hat, muss sich einen neuen Platz suchen und darf so lange nicht auf den ursprünglichen Platz zurück, bevor sie/er nicht auf einem anderen Platz gesessen ist.
2. Die Spieler und Spielerinnen dürfen nicht miteinander reden, sie dürfen nur nonverbale Kommunikationsmittel verwenden, jedoch die suchende Person darf auch sprechen.

Hat die platzsuchende Person es geschafft, einen Platz zu finden, ist die Person, die keinen Platz hat, an der Reihe.

Falls die platzsuchende Person sehr lange braucht, um einen Platz zu finden, kann man ihr erlauben etwas schneller zu gehen.

Fazit

Das gemeinsame Spiel im Unterricht ist mehr als „nur“ spielen. Das gemeinsame Spielen, Bewegen und Lachen synchronisiert die Gruppe/Klasse, dadurch ist es möglich, positive soziale Erfahrungen in der Klasse/Gruppe anzubahnen. Wenn die Lehrpersonen mitspielen, entsteht auch zu ihnen schneller Vertrauen.

Diese Spiele und Übungen können unabhängig von Schulform, Alter, Geschlecht etc. durchgeführt werden und benötigen keinen hohen zeitlichen, materiellen oder personalen Aufwand. Im Grunde genommen brauchen wir nur die Menschen dazu, die ermutigt werden aufeinander zu achten und miteinander zu arbeiten/spielen.

Wenn im Spiel das Vertrauen entsteht, wird sich dieses auch in anderen Situationen zeigen. Das hat einen positiven Einfluss auf die gemeinsam verbrachte Zeit und auf die Qualität des Lernens.

Literatur

Altmann, U. (2013). *Synchronisation nonverbalen Verhaltens. Weiterentwicklung und Anwendung zeitreihenanalytischer Identifikationsverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. (22. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony and construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, S. 329 – 354.

Jahnke, I., Julius, H., Wolfberg, P., Matthes, E., Schade, F. & Neufeld, D. (2016). Integrated Play and Drama Groups for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. In Ludger Tebartz van Elst, Michele Noterdaeme & Isabel Dziobek (Hrsg.), *Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum Freiburg*. (Tagungsband, S. 63). Frankfurt am Main: Wissenschaftliche Gesellschaft Autismus-Spektrum (WGAS) e.V.

Julius, H. (2014). Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. *Behinderte Menschen* 37 (6), S. 3 – 20.

Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C. & Uvnäs-Moberg, K. (2014). *Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.

Keysers, Ch. (2013). *Unser empathisches Gehirn. Warum wir verstehen, was andere fühlen*. München: Bertelsmann.

Das Konzept der Timeout-Gruppen (TOGn)

als Form der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens und dessen Umsetzung in Kärnten

Abstract

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven Modellregionen durch das BIFIE Graz wurden im Schuljahr 2017/18 drei Fallstudien durchgeführt, die sich näher mit dem unterrichtlichen Alltag in den inklusiven Modellregionen beschäftigten. Ziel war es, Aspekte, die in früheren Erhebungsphasen als anspruchsvoll thematisiert wurden, näher zu beleuchten. Neben der Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und der Unterstützung der Schulen durch Pädagogische Beratungszentren (heute mit dem Kürzel FIDS benannt) wurde in Kärnten die Inklusion von Kindern mit stark herausforderndem Verhalten untersucht. Um Spezialsonderschulen mit landesweitem Sprengel auflösen zu können, wurde ein Konzept zur Regionalisierung der Betreuung entwickelt und erprobt. Die Fallstudie beschreibt zuerst das Kärntner Konzept der Timeout-Gruppen (Rahmenbedingungen, Aufnahmeverfahren, Durchlässigkeit) und setzt sich dann damit auseinander, inwieweit ein Konzept, dass ja zeitlich begrenzt segregiert, inklusiv ist.

Alle drei Fallstudien sind in der Publikation „Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln“, herausgegeben von Erich Svecnik und Angelika Petrovic erschienen und können über die Website https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/09/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_2018_final.pdf abgerufen werden. Erreichbar ist der Fallstudienbericht auch über die Infoseite zur IMR-Evaluation <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-inklusion-modellregionen/> oder über die Downloadseite für Materialien <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>.

Wir bedanken uns für die Möglichkeit des Nachdrucks dieser Fallstudie in unserer Publikation.

Einleitung

Für Schülerinnen und Schüler, die gravierende Einschränkungen in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen (z. B. aufgrund von Persönlichkeitsstörungen oder einer belastenden familiären Situation) und/oder schwerwiegende psychische Probleme (z. B. aufgrund traumatischer Ereignisse) haben, kann der Schulbesuch sehr herausfordernd oder sogar überfordernd sein. Auch für Mitschülerinnen und Mitschüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer kann das schulische Zusammenleben mit diesen Kindern und Jugendlichen eine Belastung darstellen, der sich nicht alle Beteiligten gewachsen fühlen. Damit Kinder und Jugendliche, die große Defizite in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen haben, trotzdem möglichst ohne Einschränkungen an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens teilhaben können, bedarf es ausgewählter Unterstützungsmaßnahmen. In Kärnten wurden für diese Kinder und Jugendlichen Timeout-Gruppen (TOGn) eingerichtet, die eine angemessene Förderung in einem möglichst integrativen Setting bieten sollen. Da für die Aufnahme in eine TOG eine Vorstellung bei der Schulpsychologie sowie das Vorliegen einer entsprechenden Diagnose nach dem ICD-10 („Störung des Sozialverhaltens“) notwendig sind, werden im vorliegenden Bericht die Begriffe „Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens“ beziehungsweise „Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens“ verwendet.

TOGn sind Kleingruppen an Schulstandorten, in denen Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens vorübergehend in einer Kleingruppe unterrichtet und multiprofessionell betreut werden. In Ausnahmefällen können diese Schülerinnen und Schüler ihre Schulpflicht in der TOG beenden, wobei darauf Wert gelegt wird, den Kontakt zur Stammklasse aufrechtzuerhalten und zu pflegen. Formal bleiben Kinder und Jugendliche, die in TOGn unterrichtet werden, Schülerinnen und Schüler ihrer Stammklasse. Eine stundenweise Teilnahme am Unterricht in ihrer Stammklasse oder einer anderen Regelschulklasse ist nicht nur möglich, sondern auch erwünscht. Anfang März 2018 gab es in Kärnten 34 TOG, in denen 150 Kinder und Jugendliche von 51 Lehrpersonen und 27 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unterrichtet und betreut wurden. Daten darüber, wie lange die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich in TOGn beschult werden, liegen nicht vor. Im Schuljahr 2016/17 haben 24 von 147 Kindern und Jugendlichen, die in TOGn unterrichtet wurden, ihre Schulpflicht ohne vollständige Reintegration in ihre Stammklasse beendet.

Im vorliegenden Beitrag soll den Fragen nachgegangen werden, unter welchen konkreten Rahmenbedingungen Schülerinnen und Schüler aus Volksschulen und Neuen Mittelschulen¹ TOGn zugewiesen, in diesen unterrichtet und wieder in Regelschulklassen rückgeführt werden. Außerdem interessiert, wie gut das Konzept der TOGn geeignet ist, um Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens inklusiv zu betreuen. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden im Frühjahr und Sommer 2017 drei Entscheidungsträgerinnen (LSR, Land Kärnten) sowie eine Kinder- und Jugendpsychiaterin und ein Kinder- und Jugendpsychiater, die mit der Begleitung und Beratung von TOGn betraut sind, interviewt. Außerdem wurden zwei Fokusgruppeninterviews mit insgesamt sieben Lehrpersonen, zwei Sozialpädagoginnen und einer Sozialarbeiterin durchgeführt. Der folgende Text fasst die Aussagen der interviewten Personen zusammen.

Das Konzept der TOGn in Kärnten: Entwicklung und Zuständigkeiten

Die Einrichtung von TOGn geht einerseits auf die gesetzlichen Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention nach einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit langfristigen körperlichen, psychischen, intellektuellen oder Sinnesbeeinträchtigungen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2016) zurück, in dessen Folge größere Institutionen (z. B. Sondererziehungsschulen mit angeschlossenen Heimen) geschlossen und Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens vermehrt dezentral beschult wurden. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass die Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen in den Regelschulklassen nicht zufriedenstellend bewältigt werden konnte, weshalb die Entwicklung eines alternativen Konzepts notwendig geworden wäre. Zwei der befragten Entscheidungsträgerinnen waren maßgeblich an der Entwicklung des Konzepts der TOGn beteiligt. In der Folge wurden Vertreterinnen und Vertreter mit unterschiedlichen Professionen und Funktionen, insbesondere der Schulaufsicht, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten, der Kinder- und Jugendhilfe und der Abteilung für Soziales und Gesellschaft der Kärntner Landesregierung in die Umsetzung des Konzepts miteinbezogen. Mithilfe der Expertise dieser Personen wurde versucht, eine – im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten – möglichst inklusive, individuell förderliche und gesellschaftlich akzeptable Form der Beschulung für Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens zu finden. Der Prozess wurde von einer der interviewten Personen wissenschaftlich begleitet.

1 Derzeit gibt es in Kärnten keine TOGn an allgemeinbildenden höheren Schulen

Die befragten Entscheidungsträgerinnen sehen ihre zentrale Aufgabe darin, durch intensive Vernetzungsarbeit das Konzept der TOGn an alle involvierten Institutionen, wie Pädagogische Beratungszentren (PBZ) und Schulen, aber auch Sozialversicherungsträger, Staatsanwaltschaften und die Schulpsychologie – Bildungsberatung – zu kommunizieren und auf Basis der gewonnenen Erfahrungen weiterzuentwickeln. Darüber hinaus zählen die Bereitstellung, Verwaltung und Koordination von Ressourcen, die Leitung des überregionalen PBZ für Verhalten, die intensive Unterstützung der Lehrpersonen und Schulleitungen, die Beratung der Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie die Zusammenführung der multiprofessionellen Teams im Rahmen von Dienstbesprechungen und Vernetzungskonferenzen zu den Aufgaben der interviewten Entscheidungsträgerinnen. Die multiprofessionellen Vernetzungstreffen, die in regelmäßigen Abständen (für gewöhnlich sind das vier bis sechs Wochen) an den Schulstandorten mit TOGn stattfinden, sollen eine optimale Betreuung der Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens gewährleisten. Der Informationstransfer orientiert sich entlang hierarchischer Strukturen. Die hierarchiehöchste Entscheidungsträgerin gibt an, dass sie Informationen vorwiegend bei den gemeinsamen Treffen der drei inklusiven Modellregionen Tirol, Steiermark und Kärnten erhält an denen auch Vertreterinnen und Vertreter des zuständigen Bundesministeriums, des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) teilnehmen. Die relevanten Informationen würden in Konferenzen an die Leitungen der PBZ und von diesen an die Schulleitungen weitergegeben. Die beiden anderen befragten Entscheidungsträgerinnen stehen einerseits mit der Schulaufsicht, insbesondere mit der Landesschulinspektorin und Personen der Landesregierung sowie andererseits mit den Schulleitungen und den Teams der TOGn in einem engen Informationsaustausch. Es wird berichtet, dass der Informationsaustausch nicht mit allen Beteiligten zufriedenstellend verlaufe und manchmal auch zu Konflikten führe. In diesem Bereich wäre aus Sicht einer Entscheidungsträgerin noch Verbesserungsbedarf gegeben.

Die befragte Fachärztin und der befragte Facharzt nehmen als ihre zentrale Aufgabe die Diagnostik des sozioemotionalen Verhaltens und Erlebens von Kindern und Jugendlichen und gegebenenfalls die Einleitung entsprechender Veränderungsschritte sowie die Begleitung und Unterstützung während der gesetzten Interventionen wahr. Die Begleitung und Unterstützung betrifft nicht nur die Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens, sondern meist auch deren Eltern oder Erziehungsberechtigte, da viele Schülerinnen und Schüler, die in TOGn beschult werden, über einen längeren Zeitraum fachärztlich betreut werden. Um sicherzustellen, dass die notwendigen Maßnahmen auch tatsächlich gesetzt werden, sei die Vernetzung der involvierten Personen unterschiedlicher Berufsgruppen notwendig, eine Aufgabe, für die sich die Fachärztin und der Facharzt ebenfalls zuständig fühlen. Insbesondere würde dies eine Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten, mit den Leitungen der PBZ und der Abteilung für Soziales und Gesellschaft der Kärntner Landesregierung erfordern. Die Fachärztin gibt an, dass sich die Kooperation mit den Lehrpersonen meist auf die Vernetzungstreffen beschränken würde, außer in Fällen, in denen Eltern oder Erziehungsberechtigte ein gemeinsames Gespräch mit einer Lehrperson wünschen würden. In den Vernetzungstreffen würden Wissenswerte über die Bedeutung der gestellten Diagnose und gegebenenfalls relevante Informationen über die Wirkung einer medikamentösen Behandlung an die Lehrpersonen weitergegeben. Im Gegensatz dazu gibt der befragte Facharzt an, dass er vorwiegend mit den Teams der TOGn kooperiert, wobei die Intensität der Zusammenarbeit auch vom Verständnis und der Akzeptanz der unterschiedlichen Sichtweisen und beruflichen Alltagsrealitäten abhängen würde. Pädagoginnen und Pädagogen könnten manchmal seiner dezidierten Position gegen eine Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen (ausgenommen natürlich jene Fälle mit Gefahr

in Verzug) nicht beistimmen. Die Befürwortung einer außerfamiliären Unterbringung entspringe oftmals einem Mitgefühl für die missliche Lebenssituation ihrer Schülerinnen und Schüler, ignoriere aber die Tatsache, dass auch Fremdunterbringungen eine große psychische Belastung für die gesamte Familie (auch das Kind) darstellen und seltener als erhofft zu den gewünschten Veränderungen führen würden.

Eröffnung und Schließung von TOGn

Bei der Einführung des Konzepts wurden TOGn zunächst an jenen Schulstandorten installiert, die in der Nähe von Einrichtungen der Jugendwohlfahrt angesiedelt waren, in denen viele Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens betreut wurden. An vielen Schulstandorten wurde die Eröffnung einer TOG zunächst einmal skeptisch betrachtet, da befürchtet wurde, dass dadurch vermehrt Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten an diesem Schulstandort eingeschrieben werden könnten und dieser gleichzeitig für Eltern oder Erziehungsberechtigte von unauffälligen Kindern und Jugendlichen unattraktiv werde. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass sich diese Befürchtungen als unbegründet herausgestellt hätten und die TOGn von Schulleitungen und den Kollegien mittlerweile als eine tragfähige Möglichkeit gesehen werden, mit sehr herausfordernden Situationen am Schulstandort multiprofessionell umzugehen. Allerdings gäbe es bei Eltern oder Erziehungsberechtigten und teilweise auch bei Lehrpersonen sehr vage Vorstellungen von den Aufgaben und Abläufen in TOGn, die durch Aufklärungsarbeit ausgeräumt werden könnten. Grundsätzlich habe sich die Einstellung von Eltern und Erziehungsberechtigten gegenüber den psychosozialen Unterstützungsangeboten in den letzten Jahren sehr positiv entwickelt.

Eine TOG kann eröffnet werden, wenn mindestens vier, in Ausnahmefällen auch drei Kinder und/oder Jugendliche aufgrund ihres Verhaltens nicht am Unterricht ihrer Stammklasse teilnehmen können. Es habe jedoch auch schon Situationen gegeben, in denen eine TOG mit nur zwei Kindern und/oder Jugendlichen eröffnet wurde. So eine Vorgehensweise könne an sehr abgelegenen Standorten notwendig werden. Die Eröffnung neuer TOGn erfolgt aufgrund von Einschätzungen der Bedarfslage durch die PBZ in Absprache mit den zuständigen Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren und den Entscheidungsträgerinnen. Meist sei aus den Erfahrungen des vergangenen Schuljahrs bekannt, für welche Schülerinnen und Schüler eine Beschulung in einer TOG erforderlich sein werde. Für diese Kinder und Jugendlichen lägen dann häufig auch schon psychiatrische Gutachten vor. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass sich die Bedarfslage recht gut im Voraus abschätzen lasse. Für TOGn sei eine Höchstschülerzahl von sechs vorgesehen und bei zusätzlichem Bedarf würde im darauffolgenden Schuljahr eine weitere TOG eröffnet werden. Während des Schuljahrs würden jedoch keine weiteren TOGn eingerichtet. Aufgelöst würden TOGn, wenn nur noch zwei Kinder und/oder Jugendliche in diesem Setting unterrichtet werden. Die Lehrpersonen der TOG bleiben in diesem Fall für gewöhnlich am jeweiligen Schulstandort. Da es sich einerseits bei diesen Personen in der Regel um hochqualifizierte und belastbare Lehrerpersönlichkeiten handelt und andererseits an den betreffenden Standorten oft besondere Herausforderungen bestehen, entsprächen diese zusätzlichen Ressourcen der Bedarfslage und würden deshalb einem effizienten Einsatz zugeführt.

Strukturelle, personelle und materielle Rahmenbedingungen

TOGn wurden für Kinder und Jugendliche geschaffen, die aufgrund einer Störung des Sozialverhaltens nur unter ganz bestimmten Rahmenbedingungen die Schule besuchen können. Häufig würden diese Schülerinnen und Schüler starke Aggressionen zeigen und seien mit der Situation in einer größeren Gruppe überfordert. Temporäre Auszeiten aus der Großgruppe können dazu beitragen, dass sie – nach einer Phase der Beruhigung und Regeneration – wieder am Unterricht in der Stamm- oder einer anderen Regelschulklasse

teilnehmen können. In den TOGn sollen sich Kinder und Jugendliche gut aufgehoben fühlen und Wertschätzung erfahren. Hier sollen vertrauensvolle Beziehungen geknüpft und aufgebaut werden, die den Kindern und Jugendlichen Sicherheit geben und so dazu beitragen, ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihren Selbstwert zu entfalten. In der Kleingruppe können die Lehrpersonen flexibler auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen und die Unterrichtsgestaltung stark an deren Tagesverfassung orientieren. Die befragten Lehrpersonen berichten, dass in TOGn – aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne der Schülerinnen und Schüler – Leistungsvergleiche kaum stattfinden und dadurch weniger Stresssituationen auftreten würden. Die TOGn sind nicht als Ausgrenzung gedacht, der Aufenthalt in diesen Gruppen sei vielmehr eine interimistische Betreuungsform mit dem Ziel einer möglichst raschen Rückkehr in die Stammklasse.

Die Anzahl der benötigten TOGn wird durch Erfahrungswerte aus dem laufenden Schuljahr ermittelt und muss in einem Regierungsakt genehmigt werden. Diese Genehmigung beinhaltet auch die Finanzierung der materiellen Ressourcen und des Personals. Betreut werden die maximal sechs Kinder und/oder Jugendlichen einer TOG meist von einer Lehrperson und einer Betreuungsperson. Als Betreuungspersonen werden bevorzugt Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen mit einer entsprechenden zusätzlichen Ausbildung eingesetzt. Eine durchgehende Doppelbesetzung ist vorgesehen, kann jedoch gegenwärtig aus mehreren Gründen noch nicht vollständig gewährleistet werden. Derzeit ist die Zuteilung von personellen Ressourcen an die Erteilung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) der Schülerinnen und Schüler gebunden. Da aber die Aufnahme in eine TOG nicht an einen SPF gebunden ist, geht mit dieser intensiven Betreuungsform keine Erhöhung der zur Verfügung stehenden Mittel einher, was zu personellen Engpässen führen kann. Außerdem gibt es eine Diskrepanz zwischen der wöchentlichen Unterrichtszeit von Lehrpersonen und der Stundentafel von Schülerinnen und Schülern. In der Primarstufe umfasst die Lehrverpflichtung für Lehrpersonen wöchentlich 22 Unterrichtsstunden (die restliche Arbeitszeit wird für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Supplierungen, Fort- und Weiterbildung sowie diverse organisatorische Arbeiten aufgewendet). Durch den Einsatz von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die während ihrer gesamten Arbeitszeit von 38 bzw. 40 Wochenstunden mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten, können Stundenunterschiede ausgeglichen und eine Nachmittagsbetreuung zur Verfügung gestellt werden. Eine Nachmittagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens werde derzeit noch nicht an allen Schulstandorten in Kärnten angeboten, obwohl es gerade für diese Kinder und Jugendlichen eine wichtige Unterstützungsmaßnahme darstellen würde, da von den betroffenen Familien eine adäquate Hausaufgabenbetreuung und eine sinnvolle Freizeitgestaltung häufig nicht geleistet werden könnten. An Standorten, an denen eine Nachmittagsbetreuung angeboten wird, würden die Kinder und Jugendlichen der TOG den Nachmittag weitgehend gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Regelschulklassen verbringen – eine Situation, die vom befragten Facharzt als positiv gesehen wird. Lediglich in der Lernstunde würde eine getrennte Betreuung stattfinden.

In der Sekundarstufe I seien durch die höhere Anzahl an Unterrichtsstunden laut Stundentafel für Schülerinnen und Schüler (bis zu 32 Unterrichtsstunden) im Vergleich zur Unterrichtsverpflichtung von Lehrpersonen (21 Unterrichtsstunden) die personellen Rahmenbedingungen in manchen Fällen ungünstig. Da für TOGn eine durchgehende Doppelbesetzung vorgesehen ist, kann die Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler auch durch den Einsatz von zwei Lehrpersonen (anstatt einer Lehrperson und einer Sozialpädagogin bzw. einem Sozialpädagogen) nicht abgedeckt werden. Dort wo es möglich ist, dass die Schülerinnen und Schüler der TOG stundenweise am Unterricht in ihrer Stammklasse teilnehmen, stellen die personellen Rahmenbedingungen kein Problem dar. Es wird berichtet, dass in Ausnahmefällen, aufgrund der eingeschränkten Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler, die Unterrichtszeit aufgrund eines

medizinischen Gutachtens reduziert wurde – eine Vorgehensweise, die sich mit mehr personellen Ressourcen bei manchen Jugendlichen möglicherweise hätte vermeiden lassen. Eine alternative Möglichkeit, die Unterrichtsverpflichtung der Jugendlichen abzudecken, wäre es, die durchgehende Doppelbesetzung aufzugeben. Sowohl die befragte Fachärztin als auch der befragte Facharzt sind der Ansicht, dass die Belastungssituation für die Pädagoginnen und Pädagogen, die in TOGn arbeiten, extrem hoch ist und deshalb keinesfalls auf eine Doppelbesetzung verzichtet werden sollte. Die Betreuung von fünf oder sechs Jugendlichen mit einer ausgeprägten Störung des Sozialverhaltens könne selbst bei einer Doppelbesetzung eine Überforderung für das Team darstellen. Leider könne im Fall von Krankenständen eine adäquate Vertretung derzeit nicht immer zur Verfügung gestellt werden. Trotz der großen Herausforderungen, welche die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens mit sich bringt, wird von der Fachärztin und dem Facharzt bei den Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eine hohe Bereitschaft und Motivation für diese anspruchsvolle Arbeit wahrgenommen.

Gerade wegen der großen Herausforderungen, welche die Arbeit in TOGn mit sich bringt, sei die Auswahl der Lehrpersonen sehr wichtig. Eine Entscheidungsträgerin berichtet, dass es nur eingeschränkte Möglichkeiten gebe, die Zuweisungen gezielt zu steuern, da diese dienstrechtlich nach dem Dienstalter erfolgten. Besser wäre es, wenn berücksichtigt werden könnte, ob eine Lehrperson von ihrer Persönlichkeit her der anspruchsvollen Arbeit in einer TOG gewachsen ist. Auch die Berufserfahrung spiele dabei eine Rolle und es werde versucht, Junglehrerinnen und Junglehrer nach Möglichkeit nicht in TOGn einzusetzen. Da eine gute Zusammenarbeit im Team ausschlaggebend und förderlich für eine qualitativ hochwertige Betreuung sei, werde versucht, den Teams die Gelegenheit zu geben, sich vorab kennenzulernen und bei der Teambildung auf die Anliegen der Lehrpersonen einzugehen. Einige der befragten Lehrkräfte geben an, dass bei ihnen diesbezügliche Wünsche berücksichtigt worden seien, andere berichten, dass sie keine Möglichkeit gehabt hätten, sich vorab kennenzulernen. In gut funktionierenden Teams würden belastende Situationen besprochen, was die Lehrpersonen als eine Form der Psychohygiene sehen. Kritisch wird angemerkt, dass Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens sehr oft keinen SPF hätten und den Regelschulklassen daher keine zusätzlichen personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt würden. Diese Gegebenheit erschwere sowohl die Prävention als auch eine Reintegration.

Die grundlegende materielle Ausstattung von TOGn werde über das Schulbudget abgedeckt. Außerdem sei ein überregionales PBZ für Verhalten eingerichtet worden, welches über ein geringes Budget verfüge, das den TOGn zur Verfügung stehe. Bei Bedarf könnten zusätzliche Ressourcen über die regionalen PBZ zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrkräfte berichten, dass einige Schülerinnen und Schüler keine Schulbücher hätten, weil sie diese verloren oder zerstört hätten. Da die Kinder und Jugendlichen in TOGn aus unterschiedlichen Schulen kämen, hätten sie meist auch unterschiedliche Schulbücher, weshalb die Lehrpersonen häufig nicht über alle entsprechenden Lehrerhandexemplare verfügen würden. Außerdem seien die räumlichen Rahmenbedingungen in einigen Schulen nicht optimal, dabei der Planung älterer Schulhäuser TOGn noch nicht vorgesehen waren. Daher müsse häufig sowohl hinsichtlich der Räumlichkeiten als auch im Hinblick auf die Ausstattung improvisiert werden. Im Zuge von Renovierungen werde die veränderte Situation jedoch berücksichtigt, so dass an immer mehr Standorten auch die TOGn in ansprechend ausgestatteten Räumen untergebracht seien. Darüber hinaus sei es vorgesehen, dass die TOGn die bereits vorhandene Infrastruktur der Schulen nutzen können. Allerdings berichten Lehrpersonen, dass es bei der Nutzung räumlicher Ressourcen manchmal zu einer Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler der TOGn käme. Beispielsweise würde der TOG für den Turnunterricht nicht der Turnsaal, sondern lediglich der Gymnastikraum zugeteilt werden.

Aufnahmeprozedere und Durchlässigkeit der TOGn

Alle Entscheidungsträgerinnen und auch der Facharzt betonen, dass es ihnen ein Anliegen sei, dass nur jene Kinder und Jugendlichen in TOGn aufgenommen würden, die aufgrund einer Störung des Sozialverhaltens im regulären Klassenverband nicht entsprechend gefördert werden könnten. Keinesfalls sollten TOGn als Aufbewahrungsstätten für Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht störten, missbraucht werden. In der Schuleingangsphase sollte eine Beschulung in einer TOG möglichst vermieden werden. Von den Lehrkräften wird betont, dass eine große Fluktuation den Beziehungsaufbau und das soziale Gruppengefüge in TOGn belasten würde. Daher wurde ein mehrstufiges Prozedere entwickelt, das unterschiedliche Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten vorsieht. Schülerinnen und Schüler, die sich häufiger unangemessen verhalten, müssen auf jeden Fall zuerst durch eine Beratungslehrerin oder einen Beratungslehrer² unterstützt werden. Wenn diese Form der Unterstützung nicht ausreicht, so werden die Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten und das zuständige regionale PBZ hinzugezogen. Das regionale PBZ kann nach Abwägung der Diagnostik durch die Schulpsychologie und nach Einschätzung aller bisherigen vonseiten der Schule getroffenen Maßnahmen eine vorläufige Aufnahme in eine TOG veranlassen. Eine eventuell notwendige diagnostische Abklärung durch eine Fachärztin oder einen Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie wird erst im Rahmen der multiprofessionellen Vernetzungssitzungen vorgeschlagen, in denen auch gemeinsam über eine definitive Aufnahme der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers entschieden wird. Die diagnostische Abklärung sei sehr wichtig, einerseits, da es manchmal seitens der Lehrpersonen zu Fehleinschätzungen des Störungsbilds bzw. der Ursachen des auffälligen Verhaltens kommt und andererseits, da manche Kinder und Jugendlichen von einer medikamentösen Behandlung profitieren würden. An dem Vernetzungstreffen nehmen Expertinnen und Experten folgender Fach- oder Organisationsbereiche teil: Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht, der regionalen und überregionalen PBZ und der Kinder- und Jugendhilfeträger, eine Fachärztin oder ein Facharzt für Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters, die Schulleitung, klassenführende Lehrpersonen, Lehrpersonen und Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen aus der in Frage kommenden TOG und gegebenenfalls die Familienintensivbetreuerin oder der Familienintensivbetreuer³ und/oder eine Betreuerin oder ein Betreuer der Wohngruppe. Außerdem muss ein Aufnahmebericht vorliegen, in welchem alle bisherigen Interventionen, die familiäre Situation, die Stärken und Schwächen des Kindes oder Jugendlichen und des sozialen Umfelds sowie eine pädagogische Anamnese dokumentiert sind. Nicht zu den Vernetzungstreffen eingeladen werden Lehrpersonen, die nicht die Klassenführung innehaben. Auch Eltern oder Erziehungsberechtigte werden derzeit nicht zu diesen Gesprächen eingeladen, was von einigen Befragten als Nachteil wahrgenommen wird. Würden Eltern oder Erziehungsberechtigte an den Vernetzungsgesprächen teilnehmen, so könnten viele Dinge transparenter diskutiert und eine konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten eher erreicht werden. Der Ausschluss werde von den Eltern als bedrohlich empfunden und begünstige Misstrauen. Andererseits gibt eine interviewte Person zu bedenken, dass die knapp bemessene Zeit, die für die Fallbesprechungen in den Vernetzungstreffen anberaumt ist, wie auch die Anwesenheit zahlreicher Vertreterinnen und Vertreter des Bildungssystems für Eltern oder Erziehungsberechtigte einen sehr ungünstigen und auch überfordern-

2 Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer sind Lehrpersonen mit einer Zusatzausbildung für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Defiziten (Sonderpädagogik Land Kärnten, o. J.). Sie sind einem PBZ dienstzugeordnet und betreuen meist mehrere Schulstandorte.

3 Familienintensivbetreuerinnen und Familienintensivbetreuer sollen, als Unterstützung der öffentlichen Jugendwohlfahrt, für Familien in herausfordernden Lebenssituationen eine ambulante Begleitung anbieten, um das Kindeswohl sicherzustellen. In Kärnten sind Familienintensivbetreuerinnen und Familienintensivbetreuer über vom Land Kärnten anerkannte private Träger organisiert.

den Rahmen darstellen würden. Daher werden an manchen Schulstandorten für Eltern oder Erziehungsberechtigte zusätzliche Treffen in einem kleineren Rahmen angeboten. Die Entscheidungsträgerinnen betonen, dass regelmäßige Elternarbeit und auch Elterngespräche mit den Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Professionen im Konzept der TOG vorgesehen und gefordert sind, die Teilnahme der Eltern an den multiprofessionellen Vernetzungsgesprächen jedoch aus Gründen des Datenschutzes ein Problem darstellen würde.

Die in den Vernetzungstreffen besprochenen Inhalte unterlägen der Verschwiegenheitspflicht, woran alle teilnehmenden Personen regelmäßig erinnert würden. Diskutiert werde in diesen Treffen unter anderem, unter welchen Bedingungen ein Schulbesuch überhaupt möglich ist beziehungsweise welche Form der Beschulung für die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler am besten geeignet sei. Darüber hinaus werde sondiert, unter welchen Bedingungen das Kind oder die/der Jugendliche adaptive Verhaltensweisen zeige, welche Interventionen beispielsweise vonseiten der Kinder- und Jugendhilfe oder durch Fachärztinnen oder Fachärzte notwendig seien. Treten Schwierigkeiten nur in bestimmten Situationen oder nur bei bestimmten Lehrpersonen auf, so wird die Unterstützung durch eine Beratungslehrerin oder durch einen Beratungslehrer besser an die Bedürfnislage der Schülerin oder des Schülers angepasst. Aus Sicht der Fachärztin sind die Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler immer auch im Kontext der gesamten Klasse zu sehen. Ein Kind oder ein Jugendlicher mit einer Störung des Sozialverhaltens könne in einer Klasse mit sozial kompetenten Mitschülerinnen und Mitschülern gut integrierbar sein, kaum jedoch in einem bereits belasteten Klassenverband. Die Aufnahme in eine TOG ist also sehr hochschwellig, damit nur jene Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden, für die andere Formen der Beschulung – beispielsweise wegen fremdgefährdendem Verhalten – nicht möglich seien. Außerdem könne mit dieser strikten Vorgehensweise eine übermäßige Fluktuation und die damit verbundene Unruhe in den TOGn vermieden werden. Die befragte Fachärztin gibt an, dass vor der Aufnahme in eine TOG sichergestellt sein müsse, dass auch ausreichend personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden könnten. In Einzelfällen würden diese für einen beschränkten Zeitraum auch durch außerschulische Institutionen finanziert werden.

Von den Lehrpersonen wird die Hochschwelligkeit des Aufnahmeverfahrens bestätigt, jedoch teilweise auch kritisch hinterfragt, da aus ihrer Sicht manchmal eine schnellere Abwicklung für alle Beteiligten vorteilhafter wäre. In Ausnahmefällen, wenn beispielsweise eine Suspendierung von der Schule im Raum steht, kann für Schülerinnen und Schüler, von denen ein Aufnahmebericht und ein schulpsychologisches Gutachten vorliegt, eine Krisenaufnahme erfolgen, die jedoch als eine vorläufige Notmaßnahme zu bewerten ist. Die Aufnahmeberichte können vom Betreuungsteam der TOG als Grundlage für ihre pädagogische Arbeit genutzt werden.

Um den Anschluss an die Stammklasse zu gewährleisten, finden alle vier bis sechs Wochen Vernetzungskonferenzen statt, die so zusammengesetzt sind wie jene Vernetzungstreffen, die gegebenenfalls zur Aufnahme eines Kindes oder Jugendlichen in eine TOG führen. Diese Treffen sollen sicherstellen, dass die involvierten Personen einander kennenlernen und die Zuständigkeiten geklärt werden, damit im Bedarfsfall die befugten Ansprechpartnerinnen und -partner rasch kontaktiert werden können. Außerdem werden bei diesen Besprechungen Veränderungen in den Rahmenbedingungen und in der Entwicklung der Schülerin oder des Schülers an die anderen Beteiligten kommuniziert und gegebenenfalls Überlegungen zu Möglichkeiten der (schrittweisen) Reintegration angestellt. Die Gespräche würden vor allem auf die Möglichkeiten und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen fokussieren. Kritisch wird von einigen Interviewten angemerkt, dass durch die große Anzahl an teilnehmenden Personen, die nicht immer mit allen Fällen betraut sind, die Termingestaltung der Vernetzungstreffen für manche Beteiligte schwierig und ineffizient sei.

Ziel der Beschulung in einer TOG sei grundsätzlich eine möglichst rasche Rückführung in eine Regelschulklasse. Um dieses Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, bleiben die Kinder und Jugendlichen Schülerinnen und Schüler ihrer Stammklasse. Damit soll gewährleistet werden, dass diese so oft wie möglich am Unterricht ihrer Stammklasse teilnehmen und der Lehrstoff möglichst dem der Stammklasse entspricht. Die Lehrpersonen der Stammklasse sind angewiesen, ihre Unterrichtsvorbereitungen an die Lehrperson in der TOG weiterzugeben, deren Aufgabe es ist, die vorbereiteten Unterrichtsmaterialien an die besonderen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen. Der Unterricht in der Stammklasse kann einzelne Schulfächer betreffen, beispielsweise jene Fächer, an denen die Schülerin oder der Schüler besonderes Interesse hat oder die von einer Lehrperson unterrichtet werden, zu der eine gute Beziehung besteht. Manchmal werden bestimmte Zeiträume (z. B. die ersten zwei Schulstunden) oder besondere Aktivitäten für den Unterricht in einer Stammklasse genutzt. Die Lehrpersonen berichten, dass diese Regelungen bei Bedarf flexibel gehandhabt würden, so dass Schülerinnen und Schüler der TOGn an manchen Tagen länger, an anderen Tagen hingegen kürzer als vorgesehen am Unterricht in der Stammklasse teilnehmen würden. Erleichtert würden solche flexiblen Regelungen durch die räumliche Nähe der TOGn zu den Regelschulklassen.

In ländlichen Gebieten gibt es an vielen Schulstandorten keine TOG, so dass Kinder und Jugendliche vorübergehend an TOGn anderer Schulstandorte unterrichtet werden müssen. In solchen Fällen können die Schülerinnen und Schüler der TOG nicht am Unterricht ihrer Stammklasse teilnehmen. Daher werden an Schulstandorten mit TOGn bei Bedarf Regelschulklassen ausgewählt, die als Kooperationsklassen fungieren. In den Kooperationsklassen können die Schülerinnen und Schüler der TOG zeitweise – im Sinne der Reintegration – am Unterricht teilnehmen. Als Kooperationsklassen werden Klassen mit Schülerinnen und Schülern ausgewählt, die über möglichst gute sozial-emotionale Kompetenzen verfügen.

Erfahrungsgemäß sei eine Übergangsphase, in welcher die Schülerin oder der Schüler nur teilweise am Unterricht einer Regelschulklasse teilnehme, für eine Reintegration sehr hilfreich. In dieser Phase nähmen Kinder und Jugendliche der TOG auch am Nachmittag vermehrt an den Aktivitäten der Regelgruppe teil. Es habe sich gezeigt, so die Entscheidungsträgerinnen, dass sich nur schwer prognostizieren lasse, wie schnell eine Rückführung in die Regelschulklasse gelingen könne. In Bezug auf die Dauer bis zu einer vollständigen Reintegration berichten die Befragten sowohl über positive als auch über negative Erfahrungen. Wenn sich bei der Reintegration herausstellt, dass die Schülerin oder der Schüler mit der Beschulung in einer Regelschulklasse überfordert ist oder wenn nach gelungener Reintegration eine Krise auftritt, können diese Kinder und Jugendlichen ohne Aufnahmeprozedere in die TOG zurückkehren. Eine Entscheidungsträgerin betont, dass es sehr wichtig sei, die Kinder und Jugendlichen mit dem Unterricht in der Regelschulklasse nicht zu überfordern, da eine schlecht geglückte Rückführung nicht konstruktiv sei. Oftmals sei der Wunsch der Schülerin oder des Schülers in die Stammklasse zurückzukehren, ein gutes Indiz dafür, ob eine Reintegration gelingen könne. Die Rückführung in eine Regelschulklasse gelinge bei jüngeren Schülerinnen und Schülern schneller als bei Jugendlichen. Der Facharzt stellt fest, dass aus seiner Sicht manchmal eine Rückführung in die Regelschulklasse zu lange hinausgezögert werde. Der Impuls zur Reintegration würde jedoch häufig von Lehrpersonen kommen, die selbst sehr stark von einer solchen Entscheidung betroffen seien. Insgesamt sei eine Rückführung in die Regelschulklasse bis zu einem gewissen Grad also auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen sowie den Qualifikationen und Haltungen des Lehrerkollegiums abhängig.

Obwohl die TOGn als interimsmäßige, schulorganisatorische Maßnahme gedacht sind, gibt es einige Jugendliche, die ihre Schulpflicht in einer TOG beenden. Wenn ein positiver Pflichtschulabschluss in einer TOG erreicht wird, so sei das im Vergleich zu einer Beendigung der Schulpflicht ohne Abschluss jedoch als Erfolg zu sehen.

Ideale Rahmenbedingungen

Einen wesentlichen Gelingensfaktor sehen die befragten Entscheidungsträgerinnen in einer guten Zusammenarbeit des TOG-Teams. Idealerweise sollte den Teams die Möglichkeit gegeben werden, einander vorab kennenzulernen, um ihre pädagogischen Zugänge aufeinander abstimmen zu können. Nach Aussage der Lehrpersonen sei dies derzeit nicht immer möglich. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in TOGn sollten berufserfahrene Personen, wenn möglich sogar mit Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten sein. Außerdem sollten sie eine stabile und gereifte Persönlichkeit mitbringen, empathisch sein und den Schülerinnen und Schülern emotionale Wärme und Sicherheit geben, gleichzeitig aber konsequent auf die Einhaltung von Regeln achten. Darüber hinaus sind aus medizinischer Sicht auch eine fundierte pädagogische Ausbildung und entsprechende – möglichst praxisnahe – Zusatzausbildungen erforderlich, um den Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Da die Belastung in TOGn sehr hoch ist, erachten es die Befragten als sehr wichtig, dass für das Team die Möglichkeit sichergestellt ist, nach einer gewissen Zeit wieder in Regelschulklassen unterrichten zu können. Das ideale TOG-Team würde aus einem Mann und einer Frau bestehen, damit sich die Kinder und Jugendlichen mit positiven männlichen und weiblichen Rollenvorbildern auseinandersetzen können. Außerdem sei für eine qualitativ hochwertige Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens die Zusammenarbeit in einem multiprofessionalen Team unter Miteinbeziehung von Personen mit medizinischer und/oder psychologischer Expertise sowie von fallführenden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern wesentlich. Grundsätzlich fänden einige Befragten es wünschenswert, wenn alle involvierten Personen die relevanten Informationen austauschen dürften, um die Lebenssituation des Kindes oder Jugendlichen besser zu verstehen. Derzeit würden einige Aspekte der Verschwiegenheitspflicht bzw. der Möglichkeiten zur Datenweitergabe zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen die Zusammenarbeit deutlich behindern – hier bestehe Bedarf nach entsprechenden gesetzlichen Adaptierungen.

Aus medizinischer Sicht spielt die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Stammklasse und dem Team der TOG eine zentrale Rolle für eine positive Entwicklung und eine zeitnahe Reintegration der Kinder und Jugendlichen. Wesentlich sei, dass die Klassenlehrerinnen und -lehrer nicht nur die erforderlichen Unterlagen bereitstellten, sondern weiterhin die Verantwortung für jene Schülerinnen und Schüler übernähmen, die vorübergehend nicht im Klassenverband der Stammklasse unterrichtet würden. Dies hänge erfahrungsgemäß stark vom Engagement der jeweiligen Lehrpersonen ab und werde daher auch sehr unterschiedlich gehandhabt. Je besser die Lehrpersonen der Stammklasse in die Arbeit in der jeweiligen TOG involviert würden, desto eher könne auch eine Reintegration gelingen. Unter idealen Rahmenbedingungen würden den Lehrpersonen für diese Arbeit entsprechende zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die befragten Lehrpersonen geben an, dass eine Rückführung in die Stammklasse mit entsprechenden personellen Ressourcen besser zu leisten sei. Eine Befragte gibt zu bedenken, dass das österreichische Schulsystem bereits sehr ressourcenaufwändig sei und es vermutlich sinnvoll wäre zu überprüfen, ob alle Ressourcen derzeit optimal eingesetzt würden. Auch im Bereich der diagnostischen und therapeutischen Versorgung wird vermutet, dass Ressourcen nicht immer effizient eingesetzt werden.

Manche der befragten Lehrpersonen erachten eine möglichst homogene Altersgruppe in TOGn als wünschenswert, da durch die mangelnde soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen offene Lernsituationen schwer bewältigbar, gegenseitige Hilfestellungen

kaum möglich seien und dadurch differenzierter bzw. individualisierter Unterricht besonders herausfordernd sei. Von anderen Lehrpersonen wird hingegen gerade die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen in TOGn als bereichernd erlebt, da beispielsweise der direkte Leistungsvergleich dadurch wegfiel und den Schülerinnen und Schülern Misserfolgserlebnisse erspart blieben.

Hinsichtlich der räumlichen Ausstattung wäre ideal, wenn ein Ausweichraum zur Verfügung stehen würde. Dies sei in unterschiedlichen Situationen dringend notwendig, beispielsweise beim Nachschreiben von Schularbeiten oder bei unaufschiebbaren Telefonaten mit der Polizei, Eltern, Erziehungsberechtigten oder Betreuungspersonen. Eine angemessene Raumgröße könne dazu beitragen, dass manche Konflikte gar nicht erst entstehen. Auch die Ausstattung der Räume, in denen TOGn untergebracht seien, sei derzeit nicht mit der Ausstattung anderer Klassenräume zu vergleichen. Als besonders wichtig erachten die Befragten, dass die Räume für TOGn möglichst zentral im Schulgebäude liegen, damit sowohl Begegnungen mit anderen Schülerinnen und Schülern als auch der Kontakt zum Lehrerkollegium möglich seien. Würden TOGn im Keller angesiedelt, wie dies an manchen Standorten derzeit der Fall sei, führe dies bei Schülerinnen und Schülern und auch bei Lehrpersonen zu einem sehr belastenden Gefühl der Ausgrenzung und werde manchmal auch als Bestrafung wahrgenommen.

TOGn als inklusive Form der Beschulung

Die Entscheidung zur Installierung von TOGn als Maßnahme zur inklusiven Beschulung wird von den Entscheidungsträgerinnen damit begründet, dass eine zentrale Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention sei, durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen die bestmögliche Förderung zu erreichen. Sowohl für schwerst-/mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler als auch für Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens sei eine Beschulung in großen Gruppen nicht immer förderlich und die bestmögliche Entfaltung ihrer Potenziale in manchen Fällen durch eine intensive Betreuung im Kleingruppensetting eher zu erreichen als durch die Beschulung in einer Regelschulklasse. Nach zahlreichen Diskussionen unter Einbindung von Expertinnen und Experten sei man zu dem Schluss gekommen, dass im derzeitigen Schulsystem TOGn die bestmögliche Form einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens seien.

Es wird berichtet, dass vor der Einrichtung von TOGn viele Kinder und Jugendliche mit schweren Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich in Allgemeinen Sonderschulen oder in Sondererziehungsschulen unterrichtet wurden, wie das in anderen Bundesländern auch derzeit noch gängige Praxis sei. Das Konzept der TOGn stoße daher österreichweit auf großes Interesse und solle in ähnlicher Form auch in der Steiermark umgesetzt werden. Insgesamt habe sich seit 2001 die Zahl von Kindern, die nicht in Regelschulklassen unterrichtet würden, verringert, wobei zu berücksichtigen sei, dass auch die Anzahl der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen weniger geworden sei.

Von nahezu allen Befragten wird betont, dass Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens in TOGn eher als in einer Regelschulklasse die Möglichkeit hätten, eine tragfähige Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson aufzubauen. Eine solche positive Beziehung würde das Fundament für eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und für die Bewältigung schulischer Herausforderungen bilden. Diese Möglichkeit einer besonders intensiven Beziehungsgestaltung in den Kleingruppen wird auch von den Pädagoginnen vor Ort wahrgenommen. Viele Schülerinnen und Schüler in TOGn hätten bereits zahlreiche schulische Misserfolgserfahrungen gemacht und bräuchten Unterstützung, um in ihrem Selbstwert gestärkt zu werden und wieder Freude am Lernen

zu entwickeln. Durch das Setting der TOGn könnten diese Prozesse unterstützt und eine partielle Teilhabe, beispielsweise an Veranstaltungen im Schul- oder im Klassenverband, ermöglicht werden. Andererseits biete die TOG den Kindern und Jugendlichen Gelegenheit zu erkennen, dass auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Probleme zu bewältigen hätten, was ihnen erleichtern würde, sich als Teil einer Gruppe zu erleben.

Die befragten Lehrkräfte betonen, dass Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens eine Teilnahme am Unterricht ihrer Klasse oft nur unter der Voraussetzung gelingen könne, dass diese im Bedarfsfall die Möglichkeit einer Auszeit hätten. Für manche Schülerinnen und Schüler sei selbst eine zeitlich begrenzte Teilnahme am Unterricht der Regelschulklasse nur in Begleitung einer vertrauten Person, die im TOG-Team arbeitet, möglich. Es wird berichtet, dass die Kinder und Jugendlichen in den Regelschulklassen sehr viel soziale Kompetenz zeigten und sie diese durch den Umgang mit ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern mit einer Störung des Sozialverhaltens, körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen weiter verbessern würden.

Von einigen Eltern oder Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens werde die Beschulung in einer TOG als Stigmatisierung empfunden. Diesbezüglich habe sich im Vergleich zu einer Beschulung in einer allgemeinen Sonderschule oder in einer Sonder-erziehungsschule vermutlich wenig geändert. Durch eine intensive und sehr wertschätzende Kommunikation könnten betroffene Eltern oder Erziehungsberechtigte jedoch für eine konstruktive Zusammenarbeit gewonnen werden. Der regelmäßige Austausch mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten sei für den Beziehungsaufbau mit den Schülerinnen und Schülern wie auch für ein erfolgreiches Arbeiten unbedingt notwendig, nehme jedoch sehr viel Zeit in Anspruch. Ein positiver Beziehungsaufbau zu Eltern oder Erziehungsberechtigten könne im Setting der TOG eher gelingen als unter den Rahmenbedingungen einer Regelschulklasse.

Auch wenn das vorrangige Ziel von TOGn die zeitnahe Rückkehr in eine Regelschulklasse ist, so stimmen die Entscheidungsträgerinnen, die Fachärztin und der Facharzt darin überein, dass sich die Zielvorstellungen für die Kinder und Jugendlichen auch an den Wertvorstellungen und Möglichkeiten der Familien orientieren müssten. Für manche Schülerinnen und Schüler sei daher ein den Fähigkeiten entsprechender Schulabschluss im Rahmen von TOGn durchaus ein erstrebenswertes Ziel. Bedenkt man, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens eine hohe Gefährdung für Suchterkrankungen und eine maladaptive Persönlichkeitsentwicklung haben, so wäre ein großer Beitrag zur Inklusion geleistet, wenn diese Kinder und Jugendlichen durch eine kompetente Unterstützung in den TOGn gesetzeskonformes Verhalten zeigen würden und einen positiven Schulabschluss erreichen könnten. Daher sei es auch gesellschaftspolitisch günstig, durch die Bereitschaft und das Bemühen aller involvierten Personen und Institutionen, beispielsweise durch einen über das neunte Schuljahr hinausgehenden Schulbesuch, Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen. Da die Kinder und Jugendlichen weiterhin als Schülerinnen und Schüler ihrer Stammklassen geführt würden, werde auf den Zeugnissen der Besuch einer TOG nicht vermerkt. Dadurch würden Bedingungen geschaffen, die, nach Meinung einiger Befragten, einen Eintritt ins Erwerbsleben wahrscheinlicher werden ließen. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass diese (kosten-)intensive Betreuungsform gerechtfertigt sei, da einige der ehemaligen Schülerinnen und Schüler einer TOG erfolgreich weiterführende Schulen besuchten oder eine (An-)Lehre absolvierten.

Leider würden schlechte soziale Erfahrungen in der Kindheit manchmal zu dysfunktionalen Beziehungen mit späteren Lebenspartnerinnen und Lebenspartnern sowie mit eigenen Kindern führen. Gesellschaftspolitisch gesehen gehe es vor allem darum, solche maladaptiven Muster zu durchbrechen und künftigen Generationen

auf diese Weise ein besseres soziales Umfeld zu bieten. Dies könne nur durch positive Beziehungserfahrungen, ein bewältigbares Maß an Normalität und geeignete außerschulische psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen erreicht werden. Eine aktuelle Studie von Eckhart, Haeberlin, Lozano und Blanc (2011) zeige, dass eine Beschulung in Sondereinrichtungen nicht zu den gewünschten Erfolgen führe, weshalb es notwendig sei, alternative Möglichkeiten zu finden.

Einig sind sich Entscheidungsträgerinnen, Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen, dass in der derzeitigen Situation die Beschulung in TOGn eine realistische – vielleicht sogar die einzig realistische – Möglichkeit der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens sei, da bei deren Verbleib in den Stammklassen häufig das Klassenklima leide und die Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt würden.

Akzeptanz der TOGn

Die Befragten verorten sehr große Unterschiede in der Akzeptanz der TOGn: An manchen Standorten gebe es eine sehr positive Resonanz, an anderen Standorten würde das Konzept hingegen auf große Ablehnung stoßen. Von den Schulleitungen werde die Einrichtung einer TOG häufig nicht begrüßt, da Sorgen bestünden, dass der Schulstandort stigmatisiert werde. Auch von vielen Lehrpersonen werde die Einrichtung von TOGn kritisch gesehen, was sich manchmal im Umgang mit dem Team der TOG bemerkbar machen würde. Die Erfahrung habe jedoch gezeigt, dass sich solche negativen Einstellungen sowohl der Schulleitungen als auch des Kollegiums zu TOGn nach deren Installierung ändern würden und eine größere Akzeptanz derselben bemerkbar werde, weil diese Form der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Störung des Sozialverhaltens auch zu einer Entlastung der Regelschulklassen führe. Besonders an Standorten mit einer heterogenen Schülerschaft, an denen das Kollegium und die Schulleitung bereits Erfahrungen mit Inklusion hätten, würden TOGn gut akzeptiert. Auch die Lehrpersonen berichten, dass die TOGn am Schulstandort als eine Bereicherung gesehen würden. Mehrere Befragte berichten, dass von den Kindern und Jugendlichen eine Beschulung in der TOG als Entlastung wahrgenommen werde. Hingegen sei die Akzeptanz bei Eltern und Erziehungsberechtigten oft ambivalent, da diese einerseits ihr Kind gerne in einer Regelschulklasse sehen würden und andererseits bemerkten, dass es sich in der TOG wohler fühle und der Schulbesuch problemloser verlaufe. Von jenen Eltern oder Erziehungsberechtigten, deren Kinder von einer Suspendierung bedroht seien, werde eine Beschulung in der TOG meist als Chance wahrgenommen.

Bewährtes und Erfolgskriterien

Aus Sicht der Entscheidungsträgerinnen sei das zentrale Erfolgskriterium die Zusammenarbeit der multi- professionellen Teams, da pädagogische Zugänge alleine für die Inklusion von Menschen mit einer Störung des Sozialverhaltens zu kurz greifen würden. Besonders bewährt habe sich die Zusammenarbeit mit den Kinder- und Jugendpsychiatern, deren Finanzierung in Kärnten über die Sozialversicherungsträger gewährleistet werde. Diese Vorgehensweise sei von der Gesellschaft Gesundheit Österreich, einer Einrichtung des Bundesministeriums, als Best-Practice-Beispiel nominiert worden.

Durch die Einführung der TOGn und die damit verbundene Einbindung unterschiedlicher Professionen käme es seitens der Schulleitungen und des Lehrerkollegiums zu mehr Verantwortungsübernahme und zu intensiveren Bemühungen um Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens. Der Facharzt sieht dies vor allem darin begründet, dass die administrative Zuständigkeit für diese Kinder und Jugendlichen bei der Stammschule bleibe. Unnötige Schulwechsel wären durch diese Vorgehensweise auf ein Minimum reduziert worden.

Auch die befragten Lehrpersonen empfinden die multiprofessionelle Zusammenarbeit und die Vernetzungsgespräche prinzipiell als bereichernd, da somit unterschiedliche Sichtweisen kennengelernt und wertvolle Anregungen ausgetauscht werden könnten. Eine solche Perspektivenerweiterung könne einen professionelleren Zugang zur eigenen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen schaffen. Darüber hinaus seien ihnen durch die Vernetzungsgespräche die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner persönlich bekannt, an die man sich (nicht nur) in Krisenfällen wenden könne. Allerdings werden von den befragten Lehrpersonen und Sozialpädagoginnen die Fachärzte und Fachärztinnen eher selten kontaktiert. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der PBZ werden in erster Linie als Koordinatorinnen und Koordinatoren wahrgenommen. Eine gute Koordination sei jedoch sehr unterstützend, insbesondere sei die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu TOGn oft ein sehr sensibles Unterfangen. Darüber hinaus würden die PBZ auch als Anlaufstelle bei diagnostischen Fragestellungen, beispielsweise der Feststellung eines SPF, kontaktiert. Die Aufgabe der Schulpsychologie – Bildungsberatung Kärnten werde ebenfalls im Bereich der Diagnostik gesehen. Mit den zuständigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern werde ebenfalls Kontakt gepflegt, die Qualität der Zusammenarbeit scheine jedoch stark personenabhängig zu sein und werde von den befragten Lehrpersonen sehr unterschiedlich wahrgenommen.

Die befragten Entscheidungsträgerinnen, Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und die Sozialarbeiterin sehen eine gute Zusammenarbeit im Team der TOG als wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Störung des Sozialverhaltens. Gerade diese Kinder und Jugendlichen würden besonders sensibel auf unterschiedliche Ansichten und Wertvorstellungen im Team der TOG reagieren und Unstimmigkeiten zu ihrem eigenen Nachteil ausnützen. Eine gute Zusammenarbeit des Teams der TOG mit den Kolleginnen und Kollegen am Schulstandort sowie mit der Schulleitung wird ebenfalls als sehr wichtig gesehen. Diese spiele beispielsweise bei der Abstimmung des Lernstoffs wie auch bei der Teilnahme an Veranstaltungen eine wichtige Rolle, sei jedoch besonders im Hinblick auf eine (partielle) Reintegration unumgänglich. Die befragten Lehrpersonen haben unterschiedliche organisatorische Möglichkeiten gefunden, sich gegenseitig über den Lehrstoff und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu informieren. Von mehreren Befragten wird berichtet, dass die Organisation gemeinsamer Treffen in der Sekundarstufe (NMS) sehr aufwändig sei, da hier mehrere Lehrpersonen involviert seien. Daher sei es schon vorgekommen, dass einzelne Lehrpersonen gar nicht oder nur unzureichend über Veränderungen informiert worden seien. Hier würden Überlegungen angestellt, wie der Kommunikationsfluss verbessert werden könne. Auch die Möglichkeit einer Teilnahme aller Lehrpersonen an den Vernetzungstreffen (Anm. derzeit nimmt meist nur der Klassenvorstand an den Vernetzungstreffen teil) könne zu einem besseren Informationsfluss beitragen. Aus Sicht der Teams in den TOGn sei die Bereitschaft der Lehrpersonen, die in den Stammklassen ihrer Schülerinnen und Schüler unterrichteten, sich über pädagogische und didaktische Belange auszutauschen, nicht immer hinlänglich gegeben. Die Akzeptanz und Unterstützung durch Kolleginnen, Kollegen und Schulleitung sei jedoch eine wichtige Voraussetzung, um gute Arbeit leisten zu können. Im Unterschied zu den Anfängen der Inklusion seien die Schulleitungen mittlerweile sehr unterstützend und in hohem Maße um das Wohl der Kinder und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens bemüht.

Bewährt habe sich die räumliche Nähe zwischen TOG und Stammklasse in einem Gebäudekomplex, die unterschiedliche Formen der Reintegration (manchmal auch spontan) möglich machen würde. Die Lehrkräfte der TOGn schätzen die Möglichkeit, gelegentlich gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern am Unterricht der Regelschulklassen teilzuhaben, da sich im Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens bei allen Beteiligten die Normalitätsvorstellungen verschieben

würden. Die zeitweise Teilnahme am Unterricht einer Regelschulklasse biete Schülerinnen und Schülern mit einer Störung des Sozialverhaltens die Gelegenheit, gesellschaftlich übliche Normen zu verinnerlichen und in einem für sie zu bewältigenden Ausmaß an den Aktivitäten der Großgruppe konstruktiv zu partizipieren. Die Verinnerlichung gesellschaftlich üblicher Normen, beispielsweise das Erfüllen von Leistungsanforderungen, sei jedoch nicht nur Voraussetzung für die Rückführung in eine Regelschulklasse, sondern auch eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt.

Für die Arbeit in einer TOG seien eine fundierte Ausbildung, einschlägige Zusatzausbildungen und auch eine große Berufserfahrung sehr hilfreich. Von den Entscheidungsträgerinnen wird betont, dass es bezüglich der Qualifikation von Lehrpersonen eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt gebe. Die Meinungen hinsichtlich der notwendigen oder hilfreichen Qualifikationen für die Arbeit in einer TOG gehen bei den befragten Lehrpersonen weit auseinander. Zum einen werden Fort- und Weiterbildungen, beispielsweise zur Beratungslehrerin oder zum Beratungslehrer, als sehr wertvoll gesehen, zum anderen geben einige Befragte an, dass sie vorwiegend intuitiv handeln würden. Eine wichtige Rolle spiele es, die Kinder und Jugendlichen so anzunehmen, wie sie seien. Dabei könne jedoch das Verständnis medizinischer oder psychologischer Hintergründe sehr hilfreich sein. Vom Facharzt wird berichtet, dass einschlägige Fortbildungsveranstaltungen gut besucht seien. Noch größere Bedeutung wird jedoch den Persönlichkeitsmerkmalen der betreuenden Personen beigemessen, beispielsweise sollten diese emotionale Stabilität, hohe Reflexionsfähigkeit und Geduld sowie großes Engagement zeigen. Diese Qualitäten seien Voraussetzungen für eine positive Beziehungsgestaltung, die aus Sicht aller Befragten eine herausragende Rolle in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens spiele. Positive, tragfähige und vor allem zeitlich stabile Beziehungen würden für diese Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eröffnen, sich aus der Rolle der Außenseiterin oder des Außenseiters zu befreien und sich stattdessen als wertgeschätzt und geliebt zu erleben. Lehrpersonen hätten im Besonderen für die Kinder und Jugendlichen in TOGn eine wichtige Vorbildwirkung. Kontinuierliche, von Respekt und Wertschätzung getragene Beziehungen sowie ein geduldiger Umgang mit den Schülerinnen und Schülern würden maßgeblich zu deren positiver Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Die Entscheidungsträgerinnen berichten, dass es sich bewährt habe, jene Kolleginnen oder Kollegen in TOGn einzusetzen, die aus eigenem Bestreben heraus bereit seien, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Es sei jedoch schwierig, Lehrpersonen für diese anspruchsvolle Arbeit zu finden.

Weitere Unterstützungs- und Betreuungsmaßnahmen

In ländlichen Gegenden ist es manchmal nicht möglich, eine TOG so zu platzieren, dass die Kinder und Jugendlichen, die diese Maßnahme in Anspruch nehmen würden, einen zumutbaren Schulweg hätten. Da jedoch nach Ansicht des befragten Facharztes der Verbleib im Familienverband eine bessere Voraussetzung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung biete als eine Fremdunterbringung, sei es wichtig, dass für diese Schülerinnen und Schüler wohnortnah adäquate Möglichkeiten geschaffen würden, ihre Schulpflicht zu erfüllen. Daher seien, als weitere Maßnahme, mobile Teams eingerichtet worden, die Schulstandorte, an denen Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens in ihrer Stammklasse unterrichtet würden, intensiv unterstützen. Koordiniert würden die mobilen Teams durch das zuständige regionale PBZ. Die Teams bestünden aus zwei Personen, üblicherweise aus Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern. Bei Bedarf würden die mobilen Teams durch Psychologinnen und Psychologen und in manchen Fällen zusätzlich durch eine Sozialpädagogin oder einen Sozialpädagogen verstärkt. Diese Maßnahme werde gut angenommen und sei laut Rückmeldungen der Schulleitungen sehr effizient.

Darüber hinaus gebe es Unterstützungsangebote durch die Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer, die entweder direkt mit einzelnen Kindern und Jugendlichen oder mit der ganzen Klasse arbeiteten. Zudem stehen die Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer auch den Lehrerinnen und Lehrern unterstützend und beratend zur Seite, die dieses Angebot sehr schätzen. Auch die Zusammenarbeit mit den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, den Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sowie den Psychiaterinnen und Psychiatern sei eine Maßnahme, die die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens unterstützen solle. Als Beispiele für schulinterne Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten werden Schulstandorte genannt, an denen diese Schülerinnen und Schüler kurzfristig den Unterricht verlassen und am kreativen Gestalten oder bei sportlichen Aktivitäten unter Aufsicht einer Lehrkraft teilnehmen könnten. Der Verbleib der Schülerinnen und Schüler in der Stammklasse hätte den Vorteil, dass eine Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie mit Eltern oder Erziehungsberechtigten leichter zu gestalten sei. Ein solcher, intensiverer Austausch führe häufig zu höherer Transparenz, da sich in diesem Setting Datenschutzbestimmungen meist erübrigten.

Für einige Schülerinnen und Schüler, die selbst in TOGn nicht betreut werden können, ist die Beschulung an der Heilstättenschule und damit verbunden meist auch eine stationäre Aufnahme an einer Abteilung für Neurologie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters eine mögliche Alternative. Außerdem können – vor allem Kinder und Jugendliche mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen – durch eine Schulassistenz (bildungspolitisches Angebot der Arbeitsvereinigung der Sozialhilfe Kärntens) zusätzlich unterstützt werden.

Zum Zeitpunkt der Interviews wurde in einem Kärntner Bezirk gänzlich auf TOGn verzichtet und alle Schülerinnen und Schüler mit einer Störung des Sozialverhaltens in den Regelschulklassen beschult. Ob dieses Angebot eine qualitativ hochwertigere Alternative zu den TOGn darstellen könnte, müsste in einem weiteren Forschungsprojekt untersucht werden.

Qualitätsmerkmale und Qualitätssicherung

Die befragten Entscheidungsträgerinnen sind sich einig, dass eine gelungene Umsetzung der Inklusion sich darin zeigen würde, dass jeder Schülerin und jedem Schüler ein adäquates schulisches Angebot – sei dies eine Einzelförderung, eine Integrationsklasse, eine Kleinklasse oder eine TOG – geboten werden könne, das ihr/ihm einen positiven Schulabschluss ermöglichen würde. Ein Vorteil der TOGn sei, dass durch die geringe Gruppengröße die Lehrpersonen vermehrt auf die psychische Befindlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen könnten und ein intensiverer Beziehungsaufbau möglich wäre. Dies würde dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen zunächst wieder bereit wären und in weiterer Folge auch Freude daran hätten, Leistungen zu erbringen. Letztlich sei ein Qualitätsmerkmal auch eine erfolgreiche Rückführung in eine Regelschulklasse.

Es wird berichtet, dass die Qualitätssicherung der TOGn durch die PBZ und die Vernetzungskonferenzen erfolge. Durch diese engmaschige, multiprofessionelle Begleitung würden eventuelle Missstände relativ schnell offensichtlich. Außerdem trage in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens die Miteinbeziehung von Medizinerinnen und Medizinern wesentlich zu einer guten Betreuungsqualität bei. Aus Sicht einer Entscheidungsträgerin sei eine externe Evaluation nicht unbedingt notwendig, da durch regelmäßige Begleitung und Vernetzung sichergestellt sei, dass Qualitätsstandards eingehalten würden. Besonders wichtig sei die Zusammenarbeit des überregionalen PBZ für Verhalten mit den Lehrpersonen, beispielsweise in Form von Unterrichtsbesuchen.

Grenzen und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass von den befragten Personen – in der derzeitigen Situation – TOGn als bestmögliche Umsetzung einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung im Sozialverhalten gesehen werden. In den Interviews wurde jedoch auch deutlich, dass dieses Konzept mehrere Schwachstellen hat, an deren Verbesserung noch gearbeitet werden sollte.

Grundsätzlich wäre zu begrüßen, wenn Schülerinnen und Schüler mit einer Störung im Sozialverhalten am jeweiligen Schulstandort bleiben könnten. Dies ist derzeit an manchen Schulstandorten, die keine TOG eingerichtet haben, nicht möglich. Aus Sicht der Lehrkräfte wäre die Einrichtung zusätzlicher TOGn notwendig, da sich auch die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten erhöht habe. Vor allem wünschen sich die befragten Lehrpersonen zusätzliche niederschwellige Angebote, um Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten kurzfristige Auszeiten ermöglichen zu können. Dies wäre sehr hilfreich, da in Regelschulklassen, in denen mehrere Kinder oder Jugendliche mit herausforderndem Verhalten unterrichtet werden, die Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler massiv erschwert sind.

In den TOGn stellt die Zusammensetzung der Schülerschaft mit zum Teil sehr unterschiedlichen Problemen und Bedürfnislagen der Kinder und Jugendlichen eine Schwierigkeit dar. Körperliche Übergriffe wie Treten, Spucken, Beißen und Schlagen seien an der Tagesordnung und die Bewältigung solcher herausfordernden Erziehungssituationen wird von den Lehrpersonen als sehr belastend wahrgenommen. Im Umgang mit stark gewaltbereiten Schülerinnen und Schülern könne die körperliche Unversehrtheit der Lehrpersonen sowie der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht mehr gewährleistet werden. Für einige interviewte Lehrpersonen wären Überforderungssituationen, beispielsweise im Zusammenhang mit körperlicher Gewalt, Grund für den Wunsch nach einem Wechsel in eine Regelschulklasse.

Für eine kleine Gruppe von Jugendlichen mit delinquentem und/oder stark fremdgefährdendem Verhalten, häufig in Kombination mit einer Suchtproblematik, sei das Setting einer TOG nicht adäquat. Hier wird von den Interviewten festgestellt, dass manche vor allem fremdgefährdende Situationen auch bei hoher persönlicher Kompetenz und adäquater Ausbildung der Betreuungspersonen nicht mehr bewältigt werden könnten. Die betroffenen Jugendlichen würden neben einer Beschulung vorrangig ein Therapieangebot benötigen. Derzeit wird in Arbeitsgruppen unter Einbeziehung der Staatsanwaltschaft an einem Konzept für die Betreuung dieser Schülergruppe gearbeitet. Die adäquate Betreuung dieser Jugendlichen sei ein wichtiger nächster Meilenstein, da deren delinquentes Verhalten hoch medienwirksam sei und leider eine Vorbildwirkung für andere Schülerinnen und Schüler habe. Das Angebot für diese – sehr kleine – Gruppe von Jugendlichen müsse zusätzlich zu spezifischen pädagogischen Angeboten auch therapeutische Interventionen beinhalten. Derzeit würden stark gewaltbereite Kinder und Jugendliche häufig in der Heilstättenschule unterrichtet und im Klinikum Klagenfurt oder im LKH Villach an einer psychiatrischen Abteilung medizinisch und psychologisch betreut.

Mehrere Befragte betonen, dass Situationen, in denen nur eine Betreuungsperson anwesend sei, wie dies in der Nachmittagsbetreuung häufig der Fall sei, kritisch zu sehen seien. Neben der großen Verantwortung, die Kinder und Jugendlichen über längere Zeiträume allein und meist ohne Pausen zu betreuen, sei auch der Umstand, dieselben Räumlichkeiten wie am Vormittag zu benutzen, für alle Beteiligten ungünstig und belastend. Es wird berichtet, dass manche Schülerinnen und Schüler bewusst Situationen provozieren oder sogar inszenieren, um vorzeitig aus der Nachmittagsbetreuung entlassen und von Eltern oder Erziehungsberechtigten abgeholt zu werden. Erschwerend käme hinzu,

dass gerade in der Nachmittagsbetreuung häufig unerfahrenes Fachpersonal eingesetzt werde. Gewünscht werde eine durchgehende Doppelbesetzung auch für die Nachmittagsbetreuung.

Die hohe Belastungssituation für die betreuenden Personen in TOGn würde aus Sicht des Facharztes unbedingt eine regelmäßige Supervision erfordern. Auch von den befragten Lehrerinnen wird das Angebot einer Supervision gewünscht. Die Möglichkeit eigene Handlungsweisen im Rahmen einer Supervision zu reflektieren und Handlungsspielräume auszuloten, könnte sehr entlastend wirken – sie ist aber laut Angabe der Befragten für Lehrerinnen und Lehrer in TOGn sowie für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer derzeit nicht vom Dienstgeber vorgesehen. Jene Lehrpersonen, die kurz nach der erstmaligen Einrichtung von TOGn eine vom Dienstgeber angebotene Supervision in Anspruch nahmen, erlebten diese als sehr unterstützend. Von einigen Interviewten wird berichtet, dass sie sich mit anderen Lehrpersonen und Sozialarbeiterinnen im Sinne einer Intervention austauschten. Interventionstermine würden sogar fix vereinbart und von mehreren Befragten regelmäßig wahrgenommen werden. Einige Interviewte geben an, dass sie Einzelsupervision in Anspruch nehmen und privat bezahlen würden. An der Pädagogischen Hochschule werden regelmäßig Gruppensupervisionstermine für Lehrerinnen und Lehrer, die in TOG arbeiten, angeboten. Im Studienjahr 2017/18 wurden an der Pädagogischen Hochschule Kärnten zwei Supervisionsgruppen geführt. Für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen besteht die Möglichkeit, Gruppen- oder Einzelsupervision über den Anstellungsträger in Anspruch zu nehmen.

Das Minderheitenschulwesen in Kärnten sieht vor, dass alle Schülerinnen und Schüler Anspruch auf zweisprachigen Unterricht haben. Dies gilt grundsätzlich auch für Kinder und Jugendliche in TOGn. Die Befragten geben dahingehend Auskunft, dass zweisprachiger Unterricht in TOGn derzeit nicht angeboten werde, da – abgesehen von einer Ausnahme – bisher kein Bedarf dahingehend angemeldet worden sei.

Der gesellschaftliche Wandel bringe Veränderungen in den Familienkonstellationen und -situationen mit sich, wodurch die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sich zunehmend vielschichtiger und oftmals auch ungünstig gestalten würden. Heutzutage würden Heranwachsende häufig in sehr komplexen Beziehungsgefügen leben und bereits in jungem Alter von immer wieder wechselnden Personen betreut werden. Daher sei zu erwarten, dass in Zukunft herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen tendenziell häufiger auftreten werde als bisher. Diese Entwicklung, die von Lehrpersonen bereits seit einigen Jahren wahrgenommen werde, würde dazu führen, dass die Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen, die in Bildungsinstitutionen arbeiteten, sehr hoch seien. Gerade die Volksschule sollte Kindern in schwierigen Lebenssituationen die Möglichkeit bieten, ihre Persönlichkeit nachreifen zu lassen, indem sie Lehrpersonen als Vorbilder wahrnehmen und im schulischen Umfeld die Möglichkeit bekommen, stabile Beziehungen aufzubauen und zu leben. Kinder mit einer Störung des Sozialverhaltens benötigten aber meist zusätzliche (personelle, zeitliche und materielle) Ressourcen, die unter den Rahmenbedingungen der Regelklasse nicht zur Verfügung stünden. Die Rahmenbedingungen der TOGn mit kleinen Gruppen und einer Doppelbesetzung des Teams seien hingegen auf die Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen abgestimmt und ermöglichten es den Lehrpersonen beziehungsweise Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen intensiv, mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

Eine wichtige Maßnahme, um bei Kindern die Entwicklung von Störungen im Sozialverhalten zu reduzieren, wären eine frühzeitige wirtschaftliche und soziale Stärkung und bei Bedarf professionelle Unterstützung der Familien. Dazu wäre aus Sicht des Facharztes eine wohnortnahe, kostenlose psychotherapeutische Versorgung mit regelmäßigen Sprechtagen geeignet. Der öffentliche Bereich könnte durch eine frühzeitige Erfassung

von Risikokindern und durch Angebote einer entsprechenden, qualitativ hochwertigen Betreuung die Entwicklungsverläufe von gefährdeten Kindern positiv beeinflussen. Auch wenn sich die Betreuungssituation für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen in den letzten Jahren deutlich verbessert habe, gebe es noch Bedarf an zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen vor allem seitens des Kinder- und Jugendhilfeträgers. Insbesondere solle darauf geachtet werden, dass Unterstützungsmaßnahmen passgenau an den Bedürfnissen der Familien ausgerichtet würden und alle eingesetzten Fachleute über entsprechende Qualifikationen und Kompetenzen verfügten.

Die TOG seien ein – auch politisch – stark diskutiertes Konzept, wobei Widerstände manchmal auch parteipolitisch motiviert seien. Eine Weiterentwicklung der TOGn müsse eine Steigerung der Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler wie auch Verbesserungen im gesellschaftlichen Zusammenleben zum Ziel haben – die Wahrung parteipolitischer Interessen sei dabei kontraproduktiv. Da in vielen Regelschulklassen ebenso wie in einigen TOGn die Belastung für Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler bereits sehr hoch sei, könnte eine Einsparung der personellen Ressourcen zu sehr kritischen Situationen führen. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens sei deswegen so bedeutend, weil Bildung ein zentraler Schlüssel für eine adaptive psychosoziale Entwicklung sowie für eine angemessene – und eine im gesunden Maße auch angepasste – Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sei.

Literatur

Eckhart, M., Haeberlin, U., Lozano C.S. & Blanc, Ph. (2011). *Langzeitwirkungen schulischer Inklusion. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Autorinnen und Autoren

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Dlugosch, geb. 1969, Studium der Heil- und Sonderpädagogik für das Lehramt für Sonderschulen mit den Fachrichtungen Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen sowie Diplom-Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogische Einrichtungen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. 2002 Promotion, 2012/13 Professorin für Sonder- und Inklusionspädagogik, PH OÖ, Linz, seit 2013 Professorin für Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Arbeitsschwerpunkte: Biografie als Leitkategorie für Bildungsprozesse, Professionalisierungsforschung, Inklusion als Mehrebenenkonstellation, Beratung, Adaptive Mentalization-based Integrative Treatment (AMBIT). | Kontakt: dlugoschan@uni-landau.de

Melanie Henter, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, geb. 1989, Studium der Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Verhaltens- und Lernbehindertenpädagogik, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten an der Universität Koblenz-Landau, Institut für Sonderpädagogik. Tätigkeiten und Weiterbildungen u.a. in der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe, AMBIT – Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (Local Trainer), Mentalization-Based Treatment (Basic Training) sowie der Reflective Functioning Scale (RFS) (mit Reliabilitätsprüfung). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentalisierungsbasierte Pädagogik, Lernprozesse im Kontext von Traumatisierung sowie Migration und Flucht bei Kindern und Jugendlichen. | Kontakt: henter@uni-landau.de

Mag. Michael Hollenstein ist Klinischer Psychologe, Gesundheits- und Arbeitspsychologe, Supervisor, Coach und Organisationsentwickler. Gemeinsam mit Beate Huter leitet er in der Paedakoop des Vorarlberger Kinderdorfs das Team, das für Elternberatung, klinisch-psychologische Diagnostik und Psychotherapie zuständig ist. Als stellvertretender Bereichsleiter ist er verantwortlich für Organisations- und Konzeptentwicklung sowie Öffentlichkeitsarbeit. Er studierte Psychologie und Politikwissenschaft in Innsbruck. Er lehrt zusammen mit Beate Huter „Sozialpsychologie“ an der Sigmund Freud Privatuniversität und beide koordinieren den Bachelor-Studiengang Psychologie der Studiengruppe Bodensee. Seit 2017 ist er ausgebildeter AMBIT-Trainer (Anna Freud Centre, London). Gemeinsam mit Beate Huter entwickelt und etabliert er AMBIT in Österreich. Unter anderem übersetzten und entwickelten sie die deutschen AMBIT-AIM-Karten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Ihr derzeitiges wissenschaftliches Interesse gilt der Implementierung einer Lernkultur und lebendigen Arbeitskonzepten in Organisationen auf der Basis des AMBIT-Modells. | Kontakt: m.hollenstein@voki.at

Mag.^a Beate Huter ist Dipl. Kinderkrankenschwester, Klinische Psychologin, Gesundheitspsychologin und Supervisorin, Coach und Organisationsentwicklerin. In der Paedakoop des Vorarlberger Kinderdorfs leitet sie gemeinsam mit Michael Hollenstein das Team, das für Elternberatung, klinisch-psychologische Diagnostik und Psychotherapie zuständig ist. Sie studierte an der Cardiff University und der Universität Innsbruck und war 1999 Research Assistant am Anna Freud Centre London. Sie lehrt zusammen mit Michael Hollenstein „Sozialpsychologie“ an der Sigmund Freud Privatuniversität und beide koordinieren den Bachelor-Studiengang für Psychologie der Studiengruppe Bodensee. Seit 2017 ist sie ausgebildete AMBIT-Trainerin (Anna Freud Centre, London). Gemeinsam mit Michael Hollenstein entwickelt und etabliert sie AMBIT in Österreich. Unter anderem übersetzten und entwickelten sie die deutschen AMBIT-AIM-Karten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Ihr derzeitiges wissenschaftliches Interesse gilt der Implementierung einer Lernkultur und lebendigen Arbeitskonzepten in Organisationen auf der Basis des AMBIT-Modells. | Kontakt: b.huter@voki.at

Daniela Longhino, BEd., ist seit 2016 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark in der Fort-, Aus- und Weiterbildung von (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern tätig. Ihre Arbeitsfelder sind Inklusion, Schulentwicklung, Individualisierung und Personalisierung, Fachdidaktik Mathematik, Leistungsdokumentation und Bildungsstandards. Davor sammelte sie zehn Jahre Erfahrung als Volksschullehrerin, zuletzt an der VS St. Oswald/Plakenwarth und ist Gründungsmitglied von Schule im Aufbruch Steiermark. | *Kontakt: daniela.longhino@phst.at*

Erzsébet Matthes, geb. 1980 in Budapest. Nach einigen Jahren in dem Beruf Schauspiel/Puppenspiel studierte sie Sonderpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität Rostock und an der Hochschule für Musik und Theater in Rostock. Seit 2013 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock, Fachbereich: Pädagogik mit Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Erzsébet Matthes ist in zahlreichen theaterpädagogischen Projekten in Rostock tätig und sie ist die künstlerische Leiterin des Landestheater Festivals Dialoge in Mecklenburg-Vorpommern. | *Kontakt: erzsebet.matthes2@uni-rostock.de*

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Herndler ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Institut für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe. Sie hat als Volks- und Sonderschullehrerin sowie als Klinische und Gesundheitspsychologin gearbeitet und war Jahre lang wissenschaftliche Leiterin eines Trainingszentrums für Kinder mit Lernstörungen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Inklusive Pädagogik, Lernstörungen (Lese- und Rechtschreibschwäche). *Kontakt: karin.herndler@ph-kaernten.ac.at*

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas, ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten (Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe). Sie hat zuvor in Wien und Kärnten als Sonderpädagogin sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Klagenfurt gearbeitet. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Inklusive Pädagogik, Lernmotivation, Didaktik des (Schrift-)Spracherwerbs. | *Kontakt: Almut.Thomas@ph-kaernten.ac.at*

RgR Mag. Dr. Erik Frank, ist Hochschulprofessor und Institutsleiter an der Pädagogischen Hochschule Kärnten - Viktor Frankl Hochschule, Institut für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: PädagogInnenbildung im Kontext von Diversität und Inklusion, Professionsforschung im Bereich Elementar- und Primarpädagogik. | *Kontakt: erik.frank@ph-kaernten.ac.at*

Die Entwicklungen zur Umsetzung der Ziele eines inklusiven Bildungssystems sind auf mehreren Ebenen ein wichtiges Thema in der österreichischen Bildungslandschaft. Ein wesentlicher Faktor in der Umsetzung ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen gelingende inklusive Praxis sehen und erleben können.

Im Projekt „Bilder der Vielfalt“ soll mit Hilfe von Videos aus der Praxis sichtbar gemacht werden, dass gemeinsamer Unterricht als erfolgreiches Modell in österreichischen Schulen stattfindet. Die Videos sind 5 bis 10 Minuten lang und sollen jeweils einen Aspekt der inklusiven Pädagogik, vor allem der inklusiven Didaktik darstellen, wobei wir uns in der Struktur an den Dimensionen des Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2017, S. 18-19) orientieren.



Bisher gibt es fünf Videos zu unterschiedlichen Schwerpunkten:

■ Vielfalt wertschätzen – gemeinsam arbeiten

Die VS Oswald ist eine kleine, ländliche Volksschule im Waldviertel. In einer hoch-heterogenen Klasse lernen Schülerinnen und Schüler zwar nach verschiedenen Lehrplänen aber mit einem gemeinsamen Motto: Wir sind ein Team! Die Pädagoginnen orientieren sich teilweise am Konzept der Herzensbildung und legen einen Schwerpunkt auf den wertschätzenden Umgang miteinander und auf soziales Lernen.

■ Begabung fördern – Stärken stärken

Die Leistungsheterogenität und Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in der NMS Gaming ist u. a. wegen der ländlichen Lage (weit entfernt vom nächsten Gymnasium) sehr hoch. Schwerpunkt dieser Schule ist die Begabungs- und Begabtenförderung. In gesteuerten Lern- und Unterrichtssituationen versucht man alle Potentiale der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

■ Akzeptanz aller Schüler/innen in ihrer Individualität

Die VS 33 (Dorfhalleschule, Franckviertel in Linz) besuchen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und vielen Muttersprachen. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt wird an der Schule als Chance und Ressource gesehen und genutzt.

■ Heterogenität organisieren

In der Eisbärenklasse der Pestalozzischule Vöcklabruck werden Kinder jahrgangsübergreifend und nach mehreren Lehrplänen unterrichtet. In dem Film werden Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen vorgestellt, die individuelle Lernprozesse ebenso wie das gemeinsame Tun der Kinder unterstützen.

■ Inklusive Didaktik – Kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Im Rahmen eines Projektpraktikums gestalteten Studierende inklusive Unterrichtseinheiten an der VS 6 in Wels. Ihre Aufgabe war, trotz der sehr heterogenen Zusammensetzung der Schüler/innen, gemeinsames, kooperatives Arbeiten an einem Thema aus dem Sachunterricht zu konzipieren.

Zu den einzelnen Videos finden Sie weiterführende Links und Materialien.

Wenn Sie Interesse daran haben, Ihre gelungene Unterrichtspraxis auf unserer Seite zu präsentieren, freuen wir uns, wenn Sie mit uns Kontakt aufnehmen:
christine.kladnik@ph-ooe.at

INKLUSION KONKRET – INKLUSION DOKUMENTATION

Schriftenreihe des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik

Ziel der Schriftenreihe ist es, theoretisch begründete Impulse für die Entwicklung inklusiver Schulen zu geben. Während die Publikationsreihe „Inklusion Konkret“ eher (schul) praktisch ausgerichtet ist, werden in der Reihe „Inklusion Dokumentation“ Schwerpunktthemen mit dem Fokus auf Wissenschaft, Forschung und Entwicklung aufbereitet.



Bisher erschienen:

Band 1: INKLUSION KONKRET

Gestaltung inklusiven Unterrichts

Wie kann inklusiver Unterricht erfolgreich gestaltet werden? In Band 1 finden Sie dazu u. a. grundsätzliche Überlegungen zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts sowie Praxisbeispiele für die Fächer Bewegung & Sport, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde.

Band 2: INKLUSION KONKRET

Assistenz und Bildung

Was genau ist denn Pädagogische Assistenz und wie kann diese effektiv in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden? In Band 2 finden Sie dazu Antworten aus Wissenschaft und Praxis aus dem In- und Ausland.

Band 3: INKLUSION DOKUMENTATION

Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen

Wie können Ressourcen so zugeteilt werden, dass möglichst wenige Schüler/innen mit einem SpF-Bescheid stigmatisiert werden müssen, die Schulen aber trotzdem genügend Lehrer/innen für notwendige Fördermaßnahmen haben? In Band 3 sind die theoretischen Inputs aus dem In- und Ausland sowie konkrete Rechenmodelle aus der Entwicklungsarbeit in den inklusiven Modellregionen umfassend dargestellt.

Band 4: INKLUSION KONKRET

Zum gemeinsamen Unterricht aller

Können wirklich alle Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden oder gibt es nicht doch Grenzen der Inklusion? Band 4 liefert dazu Argumente und Praxisbeispiele.

Bezugsadresse: BZiB, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz

office@bzib.at

Download: www.bzib.at





9 783950 431643