



Wilhelm-Kraft - Gesamtschule
des Ennepe-Ruhr-Kreises | Sekundarstufen I und II



***Ein Systemisches Inklusionskonzept
für die Wilhelm-Kraft-Gesamtschule
des Ennepe-Ruhr-Kreises***

Inklusion eröffnet die Möglichkeit

***Schule, Jugendhilfe und Heilkunde
in ihrer Arbeit mit demselben Klientel
miteinander zu vernetzen und
Synergie-Effekte zu erzielen.***

W. Jittler

Für das kommende Schuljahr 2014/15 schlagen wir der Wilhelm-Kraft Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises (WKGE) das folgende Inklusionskonzept vor.

Es basiert auf:

- (A) pädagogischen Handlungs-Bausteinen (Modulen), die Inklusion an der Schule förderten, bevor es das 9.SchRÄG gab,
- (B) neuen, z.T. auch erweiterten und modifizierten Modulen, die aus 2 ½ Jahren freier interdisziplinärer Kooperation zwischen Schulsozialarbeit, allgemeiner Pädagogik und Jugendhilfe-Psychologie entstanden sind und die sich zum Teil mit Aufgaben der kommunalen Jugendhilfe überschneiden.

Das Autorenteam, bestehend aus: G. Breer (Beratungslehrerin Jahrgänge 5 & 6), H. Giesecker (Abteilungsleiterin Jahrgänge 5 & 6), L. Hilgendiek (Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin (BA)), N. Suck (Studentin Soziale Arbeit (BA 1.2) i.A.) und D. Wiese (Dipl. Sozialarbeiter/Sozialpädagoge), ist überwiegend für den Teil A verantwortlich.

Die Autoren für den Teil B sind Bettina Rummel und Wolfgang Jittler, zwei klinische Psychologen aus der ambulanten, teilstationären und stationären Jugendhilfe, die seit 26 bzw. 38 Dienstjahren mit dem Ziel „unterwegs“ sind, Ausgrenzungen von Kindern und Jugendlichen aus ihrem familiären und / oder schulischen Umfeld zu verhindern, rückgängig zu machen oder in ihren z.T. sehr negativen psychischen, physischen und sozialen Effekten abzumildern.

Teil A:

Die Wilhelm-Kraft-Gesamtschule...

... des Ennepe-Ruhr-Kreises wurde im Jahr 1987 gegründet. Sie ist vom Ennepe-Ruhr-Kreis als Kreisschule eingerichtet worden. Das Einzugsgebiet umfasst den südlichen Ennepe-Ruhr-Kreis mit den Städten Wetter, Sprockhövel, Schwelm, Gevelsberg, Ennepetal und Breckerfeld.

Die Gesamtschule wird in der Sekundarstufe I sechszügig geführt, das heißt, dass in jedem Jahrgang ungefähr einhundertachtzig Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. In den Jahrgängen der gymnasialen Oberstufe (11 - 13) werden insgesamt etwa zweihundert Schülerinnen und Schüler auf die Allgemeine Hochschulreife vorbereitet.

Die Gesamtschule ist ebenso wie die Grundschule eine Schule für alle Kinder. Unterschiedliche Begabungen und Leistungen eines Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Voraussetzungen zu fördern ohne auszugrenzen, gehört zu den wesentlichen Aufgaben der Gesamtschule.

Die Wilhelm-Kraft-Gesamtschule pflegt als Kreisschule intensive Kontakte zu außerschulischen Partnern, um Kenntnisse von Fachleuten in den Unterricht zu integrieren, um die Lebenswelt der Schulumgebung zum Thema des Unterrichtes zu machen und um die Schule für die Öffentlichkeit zu öffnen.

Im Folgenden werden exemplarisch einige Handlungsbausteine aufgezählt und kurz erläutert, die bereits vor dem 9.SchRÄG installiert und erprobt wurden und weiterhin Bestandteil der Arbeit sind.

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 liegt der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit auf dem sozialen Umgang miteinander. Beruhend auf dem Leitbild der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises (*siehe Anlage 1*) kann exemplarisch auf folgende pädagogische Handlungsbausteine zurückgegriffen werden:

Klassenrat (KLR)

Das Konzept des KLR verfolgt unterschiedliche Absichten. Inhaltlich handelt es sich um

- Selbstständiges Problemlösen
- Eigenständiges Organisieren und Strukturieren von Entscheidungsprozessen eigener Arbeit
- Verantwortung übernehmen
- Optimierung des Schullebens
- Erlernen des sozialen Miteinanders
- Einübung demokratischer Grundregeln und Konfliktlösestrategien

Zur Umsetzung ist eine Struktur vorgegeben, die sich zunächst in drei Phasen unterteilt:

Einführung – soziales Lernen (Lions-Quest) – Organisation des 1. KLR.

Zusätzlich stehen vier Module zur Verfügung (Aktions-Planung – Klima – Streit – Mitbestimmung), die durch ihren Leitfadencharakter eine praktische Hilfe für aktuelle Themen und / oder Bedarfslagen darstellen (*siehe Anlage 2*).

Lions-Quest - Erwachsen werden

Lions-Quest „Erwachsen werden“ vermittelt soziale Kompetenz mit methodischem Konzept in aufeinander abgestimmten Einheiten.

Soziales Verhalten kann man nicht aus Büchern oder Vorträgen erlernen, sondern nur durch persönliche, echte Erfahrungen im Umgang mit anderen, am besten mit Gleichaltrigen. Dazu erhalten Lehrerinnen und Lehrer mit dem Programm Lions-Quest das Material und Know-how, um das gemeinschaftliche Leben und Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt und kontinuierlich zu unterstützen und sie so stark fürs Leben zu machen. Eine intensive dreitägige Fortbildung für Pädagogen steht am Anfang der Arbeit (*siehe Anlage 3*).

No-Blame-Approach

Der No-Blame-Approach ist ein praktischer Interventions- und Handlungsansatz für die Schule, um Mobbing unter Schülern und Schülerinnen innerhalb kurzer Zeit zu beenden. Dabei wird in drei Schritten vorgegangen:

1. Gespräch mit dem oder der Betroffenen
2. Treffen mit der neu gebildeten Unterstützungsgruppe (Ohne Betroffene)
3. Nachgespräche, einzeln (mit allen Beteiligten)

Ganz wichtig ist es dabei, die Akteure des Mobbing – die häufig um Anerkennung ringen – aktiv an der Konfliktlösung zu beteiligen. Herzstück des Ansatzes ist daher die Bildung der Unterstützungsgruppe, die helfen soll, das Mobbing zu beenden (*siehe Anlage 4*).

*„Wer über Probleme spricht, schafft Probleme.
Wer über Lösungen spricht, schafft Lösungen“*
(Heike Blum – Leiterin des Instituts fairaend).

Profilklassen

Jedes Kind hat mögliche Begabungen, die intensiver gefördert werden sollten, als es im Rahmen des regulären Unterrichts möglich ist.

Dazu besteht mit der Wahl eines Profils (Profile: Englisch – Mathe – Kreativ – Naturwissenschaften – Sport – Musik) die Möglichkeit des Ausbaus individueller Stärken. Für zwei Jahre wird ab der 5. Jahrgangsstufe eine zusätzliche zweistündige Arbeitsgemeinschaft im jeweiligen Profil angeboten. Hier liegt der Fokus auf handlungsorientierten Unterrichtsmethoden als Gegengewicht zu dem sonst eher stark kopfbetonten Lernen (*siehe Anlage 5*).

SegeLn - Selbst gesteuertes Lernen

Zielsetzung:

- Die Schüler und Schülerinnen übernehmen Verantwortung für ihre Lernprozesse
- Individualisierung von Lernprozessen

Ressourcen:

- 5 Unterrichtsstunden pro Woche bei der Klassenleitung (1x Doppelbesetzung).

Organisation:

- Pro Schüler / Schülerin wird internetunterstützt ein Aufgabenblatt erstellt.
- Die Lehrkräfte für Deutsch, Mathematik und Englisch tragen bis Sonntagabend (individuell) für jedes Kind die Aufgaben ein.
- Es können auch allgemeine Informationen u.a. durch die Klassenleitung (z.B. Klassenarbeitstermine, Sonderveranstaltungen) eingetragen werden.
- Weitere Fächer können aufgenommen werden.

Arbeitsphasen:

- Am Montagmorgen erhält jedes Kind seinen (individuellen) Arbeitsbogen ausgehändigt.
- Die Schüler / Schülerinnen arbeiten in den "SegeLn-Stunden" der Woche an ihren Aufgaben.
- Klassenleitung unterstützt bei Bedarf.

Feedback:

- Am Freitag kontrolliert die Klassenleitung die Vollständigkeit der Aufgaben und vermerkt dies auf dem Arbeitsbogen.
- Die Schüler / Schülerinnen nehmen die bearbeiteten Aufgaben und das Aufgabenblatt mit nach Hause.
- Die Erziehungsberechtigten nehmen Einblick in die Aufgaben und das Aufgabenblatt mit eventuellen Anmerkungen der Klassenleitung zur Kenntnis.
- Die Erziehungsberechtigten dokumentieren die Kenntnisnahme durch ihre Unterschrift und können auf dem Aufgabenblatt Kommentare geben.
- Auch Schüler / Schülerinnen können auf dem Aufgabenblatt Kommentare abgeben.

Kontrolle:

- Die Aufgaben und die Aufgabenblätter werden am darauffolgenden Montag von den Schülern / Schülerinnen im "SegeLn-Ordner" abgeheftet.

- Der "SegeLn-Ordner" steht im Klassenraum. Dort kann er von Fachlehrern und Fachlehrerinnen eingesehen werden.
- Es sind keine Sanktionen vorgesehen, falls Aufgaben nicht, oder nur teilweise erledigt wurden.
- Belohnungssysteme sind erwünscht.
- Die Fachlehrer und Fachlehrerinnen nehmen die Ergebnisse zur Kenntnis und können daraus Schlussfolgerungen für den Unterricht oder neue Aufgabenstellungen ziehen.

Vorteile:

- Alle am Lernprozess Beteiligten können die Ergebnisse zur Kenntnis nehmen.
- Alle am Lernprozess Beteiligten können miteinander kommunizieren.
- Lernprozesse können fortlaufend individualisiert werden.

Nachteile:

- Mangelnde Anstrengungsbereitschaft

Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule ist eine langjährige und bewährte Einrichtung der pädagogischen Arbeit. An der Gesamtschule arbeiten 3 Fachkräfte für Schulsozialarbeit. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen:

Beratung

Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Beratung von Schülern und Schülerinnen, Eltern und Lehrern und Lehrerinnen bei persönlichen und schulischen Problemen Einzelgesprächen oder Gruppen.

Innerhalb der Schule arbeiten sie, den Jahrgangsstufen zugeordnet, mit den Abteilungsleitungen und Beratungslehrkräften der verschiedenen Jahrgänge zusammen.

Darüber hinaus arbeiten sie mit außerschulischen Einrichtungen zusammen und vermitteln gerne Kontakte zu Jugendämtern, Gesundheitsämtern, Beratungsstellen, (Heil-) Pädagogischen Einrichtungen, Kinder- und Jugendpsychiatrien, Selbsthilfegruppen, etc..

Beratung an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule ist ein freiwilliges Angebot und unterliegt der Schweigepflicht!

Ganztag

Bei der Durchführung und Planung des Ganztagsbetriebs arbeiten Schulsozialarbeit und Ganztagskoordination eng zusammen.

Hierzu zählen die Offenen Angebote von Montag bis Freitag in der Mittagszeit, aber auch die Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag.

Die Fachkräfte für Schulsozialarbeit leiten situationsabhängig Arbeitsgemeinschaften und Kleingruppen zu folgenden Themen:

Improvisationstheater „TheaterBaustelle“, Theatergruppe „Kunststoff“, Mädchen- bzw. Jungenförderung, Zirkuspädagogik, Erlebnispädagogik,

Zusätzlich sind die Fachkräfte für Schulsozialarbeit bei der Durchführung folgender Offener Angebote maßgeblich beteiligt: Cafeteria, Spielraum, Teestube, Basteln und Gestalten, Jugendzentrum.

Ferner sind sie die Ansprechpartner für die im Ganztage mitarbeitenden Eltern.

Prävention

Viele im Schulprogramm verankerte, präventive Projekte werden von den Fachkräften der Schulsozialarbeit organisiert, mitorganisiert und durchgeführt.

Hierzu zählen u.a. Klassenrat (KLR) und Soziales Lernen, Suchtprävention, Lebensplanungstage, Patenausbildung, Aidsprophylaxe und Sexualpädagogischer Tag, STOPP Mobbing und Konflikttrainings.

Streitschlichtung

Mit dem Programm der Streitschlichtung wird das Ziel verfolgt jegliche Art von Differenzen konstruktiv zu bearbeiten, um einen künftigen konfliktfreien Umgang miteinander möglich zu machen.

Dazu werden interessierte Schüler und Schülerinnen der 9. Jahrgangsstufe in einer AG (Arbeitsgemeinschaft) zu Streitschlichtern ausgebildet. Sie sind anschließend aufzusuchende Mediatoren (Vermittler), die begleitend bei der Lösungsfindung möglicher Konflikte / Differenzen agieren. (*siehe Anlage 6*).

Suchtprophylaxe (mit außerschulischen Partnern)

Studien belegen einen besonders hohen Umfang an riskantem, missbräuchlichem Konsum von Suchtmitteln im Kindes- und Jugendalter. Gründe dafür sind u. a.:

- Das Erleben und Kennenlernen des eigenen Körpers (Grenzen austesten)
- sich in Szene setzen / Selbstdarstellung
- Demonstration von Zugehörigkeit und Abgrenzung, etc.

Was benötigen Jugendliche, damit Suchtmittel nicht als vermeintliche Lösungsstrategie attraktiv werden? Dieser Frage folgend, legt das Team vom Blauen Kreuz in der Jahrgangsstufe 5 zunächst seinen Fokus auf die Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Eine starke, in sich ruhende und gefestigte Persönlichkeit mag zwar mal mit Drogen oder zur Sucht geeigneten Verhaltensweisen experimentieren, braucht sie aber nicht als Stütze zur inneren Stabilisierung.

In den Jahrgangsstufen 7 und 10 führt das Blaue Kreuz eine weitere Einheit zur Suchtprävention durch. Inhaltlich handelt es sich dann meist um die von Jugendlichen unterschätzte Wirkung von Alkohol.

Zusätzlich werden in der Jahrgangsstufe 8 Suchtpräventions-Seminare von der Caritas in Niedersprockhövel angeboten (*siehe Anlage 7*).

Thematische Elternabende

Neben den regulär in den Klassen durchgeführten Elternpflegschaftssitzungen sind in den vergangenen Jahren thematische Elternabende an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule zur Unterstützung der elterlichen Kompetenz installiert worden. Themenbeispiele der vergangenen Jahre sind Pubertät, Cybermobbing, Medienkonsum, etc..

Trainingsraum

Auf Grundlage des Schulgesetzes und der Schulordnung wurde das pädagogische Programm „Trainingsraum“ ins Leben gerufen, das in den Jahrgangsstufen 5 -10 angewandt wird.

Das Hauptziel des Programms besteht darin, die lernbereiten Schülerinnen und Schülern zu schützen und ihnen ungestörten Unterricht zu ermöglichen. Weitere Ziele sind, den häufig störenden Schülerinnen und Schülern sinnvolle Hilfen anzubieten, die Lehrerinnen und Lehrer zu entlasten und ein besseres Schul- und Klassenklima zu ermöglichen.

Eine wichtige Funktion bei Umsetzung des Programms übernimmt der „Trainingsraum für verantwortungsvolles Denken“. Dies ist ein besonderer Raum, in dem diejenigen Schülerinnen und Schüler betreut werden, die im Unterricht wiederholt durch störendes Verhalten auffallen. Die Erfahrung an anderen Schulen hat gezeigt, dass hier auffälligen Schülerinnen und Schülern ihr falsches Verhalten bewusst gemacht werden kann. Gleichzeitig kann die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Klassen störungsfrei weiterarbeiten.

Ein Grundstein für erfolgreiches Lernen liegt in der Beachtung von drei Rechten, die für den Unterricht in allen Klassen gelten:

- 1. Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen!**
- 2. Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten!**
- 3. Jeder muss stets die Rechte der anderen respektieren!**

Das bedeutet:

- Ich erscheine pünktlich zum Unterricht.
- Ich halte meine Unterrichtsmaterialien bereit.
- Ich erledige die gestellten Arbeitsaufträge.
- Ich verlasse meinen Arbeitsplatz nur, wenn ich dazu die Erlaubnis habe.
- Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte.
- Ich spreche nur, wenn ich „dran bin“.
- Ich gehe fair und gewaltlos mit anderen um.
- Ich beleidige niemanden.
- Ich achte das Eigentum anderer.
- Ich esse und trinke grundsätzlich nur in den Pausen.
- Ich halte meinen Arbeitsplatz und den Unterrichtsraum sauber.

Wenn Schülerinnen und Schüler gegen diese Regeln verstoßen, werden sie einmal verwart, bei der zweiten Störung mit einem Begleitbogen in den Trainingsraum geschickt. Dort sollen die Schülerinnen und Schüler unter Aufsicht ihr Fehlverhalten im Unterricht überdenken und schriftliche Vorschläge entwickeln, wie sie den Schaden wieder gutmachen und sich in Zukunft besser an die Unterrichtsregeln halten können.

Mit der Lehrkraft, die den Verweis in den Trainingsraum ausgesprochen hat, wird der Plan zur Verhaltensänderung sowie die Maßnahme zur Wiedergutmachung besprochen und eine Vereinbarung zur Umsetzung getroffen.

Das pädagogische Programm „Trainingsraum“ dient dazu, die Rechte und Interessen aller am direkten Schulleben Beteiligten zu schützen und diejenigen, die Fehlverhalten zeigen, darin zu unterstützen, schrittweise Verantwortung für ihre Absichten und Handlungsfolgen zu erlangen.

Wiluk - Wir lernen uns kennen

Die Schülerinnen und Schüler, die in den 5. Jahrgang aufgenommen werden, kommen von ca. 30 verschiedenen Grundschulen des südlichen Ennepe-Ruhr-Kreises. Daher ist es dringend erforderlich, dass in der ersten Phase des gemeinsamen Unterrichtes besonders Wert darauf gelegt wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler untereinander und das für sie große System der Gesamtschule kennen lernen.

Ein erster Schritt hierzu wird bereits vor dem ersten Schultag getan. Die zukünftigen Schüler und Schülerinnen treffen sich mit ihrer Klassenlehrerin und/oder ihrem Klassenlehrer schon vor den Sommerferien. Während die Eltern durch die Schulleitung erste Informationen erhalten, können die Kinder bereits Kontakte miteinander knüpfen, ihre neue Schulumgebung erkunden und Antworten auf ihre vielen Fragen erhalten.

Die ersten Wochen des neuen Schuljahres bis zu den Herbstferien stehen unter dem Motto "Wir lernen uns kennen". In besonderen Unterrichtsformen sollen mögliche Eingewöhnungsprobleme aufgefangen werden und eine Klassengemeinschaft entstehen. Diese Phase mündet in ein dreitägiges Projekt (kurz vor den Herbstferien), in dem Gemeinschaftsaktionen wie Spiele, Sportveranstaltungen und Exkursionen im Vordergrund stehen.

Neben der Integration innerhalb des Jahrgangs unterstützen Patenschüler und Patenschülerinnen aus dem 9. Jahrgang diesen Prozess und Schülerinnen und Schüler aus dem 6. Jahrgang veranstalten einen Begrüßungsgottesdienst für unsere neuen Mitschüler und Mitschülerinnen.

Ein zusätzlicher Schwerpunkt dieser Einführungsphase liegt in der Diagnose von Lernrückständen und Benachteiligungen, die durch Fördermaßnahmen ausgeglichen werden sollen.

Teil B

Vorwort

Unser Konzept ist so angelegt, sich den Besonderheiten der Schule, den Erfahrungen, Ideen und Wünschen der hier Tätigen **anzupassen** und auch flexibel zu sein für alle möglichen Einflüsse und Veränderungen.

Das Gegenteil wäre, dass Schulen für ein fixes Inklusionskonzept passend gemacht werden sollen.

Einen Teil der praktischen fachlichen Handlungsmöglichkeiten, die wir konzeptionell darstellen möchten, haben sich in den oben erwähnten 2 ½ Jahren entwickelt, ohne dass sie bewusst die Realisierung des zu erwartenden 9.SchRÄG zum Ziel hatten. Unser mehrstufiges Rechenförderprojekt (*siehe Anlage 8*) kam Schritt für Schritt zustande, oft nach Versuch und Irrtum; es hilft uns jetzt weiter als Schablone für andere Förderfelder.

Das zweite Konzept-Merkmal neben der **Flexibilität** ist das der **Kooperation**:

Zum einen ist damit die **interne Kooperation in der Schule** und zum anderen die **externe Kooperation mit Jugendhilfe und mit Heilkunde** gemeint.

Vergleicht man unser Modell mit den vier wichtigsten fachlichen Strömungen der Inklusions-Debatte (*siehe Anlage 9*), so ist es ein eklektisches: es enthält wesentliche Elemente des Response-to-Intervention-Modells (RTI), des Modells integrierter und kooperativer Sonderpädagogik sowie des Modells zieldifferenten Lehrens und Lernens, und es unterschätzt nicht die Aufgaben, die uns Inklusion stellen wird.

W. Jittler, B. Rummel

1. Fünf Module

Unser Inklusionskonzept besteht aus **5 Modulen**:

1. **Mehrstufige Förderung auf sieben Feldern** (*die dritte Stufe ist besonders Jugendhilfe-relevant, da Leistungen geplant sind, die sich überschneiden mit § 35A-, Clearing-, SPFH- u.a. Leistungen der Jugendhilfe*)
2. **Diagnostik** (*in der Eingangsstufe, im Prozess, in der Krise und im Übergang; überschneidet sich in manchen Teilen mit „Clearing“; in Grenzfällen Überleitung zur klinischen Diagnostik oder Kommunikation mit klinischer Diagnostik.*)

3. **Fallmanagement** (Vernetzung und Steuerung von interner und externer Kooperation; Klarheit in der Prozess-Verantwortung; Berücksichtigung wirtschaftlicher Aspekte)
4. **Unterstützung von Lehrkräften** (Fallbesprechung, Soziometrie, Video-gestütztes classroom-management u.a.m.)
5. **Einbeziehung von Familien und Erziehungsberechtigten** (Kooperation in der Förderung, Hausbesuche u.a.m.)

Diese fünf Module sind inhaltlich und strukturell nicht unabhängig voneinander, können aber unabhängig voneinander dargestellt werden.

2. Kernmodul ist das mehrstufige Förderkonzept in 7 Förderfeldern

Von diesem Kernmodul aus können wir die Arbeitsinhalte der anderen Module, also Diagnostik, Fallmanagement, Unterstützung von Lehrkräften und Kooperation mit Familien, leicht ableiten und konkretisieren, sodass wir die Darstellung des mehrstufigen Förderkonzeptes in den Mittelpunkt unserer Darstellung stellen.

Wir definieren (vorerst) **7 Förderfelder:**

1. Rechnen (RE)
2. Lesen/Rechtschreibung (LRS)
3. Sprache (SQ)
4. Konzentration und Aufmerksamkeit (KA)
5. Soziale Kompetenz und Impulssteuerung (SKIMS)
6. Kompensatorische Fähigkeiten/Fertigkeiten (KFF)
7. Elterliche Kompetenz (EK)

2.1. Förderfelder mit klassischen und analogen Kulturtechniken, zusätzlich ein „externes“ Förderfeld: elterliche Kompetenz

Rechnerische und verbale Kompetenzen spielen in den schulischen Kernfächern: Mathematik, Deutsch und Englisch immer noch die größte Rolle. Doch kommen analoge Fähigkeiten wie Kooperations-, Konfliktlösungs- und Beziehungsfähigkeiten ebenso wie Konzentration, Gedächtnis und Ausdauer und auch emotionale und soziale Stabilität als wichtige Faktoren für schulischen Lernerfolg dazu. Bisher kommen sie in den schulischen Bilanzen nur in den heftig umstrittenen Kopfnoten zur

Geltung. Doch haben sich angesichts kultureller und technischer Veränderungen die Gewichte verlagert: emotionale und soziale Fähigkeiten sind wichtiger geworden!

In der angewandten Jugendhilfe und Heilkunde tragen die letztgenannten menschlichen analogen Fähigkeiten z.T. etwas andere Namen, z.B. Empathie, Selbstwirksamkeit oder intrinsische Motivation und stehen dort im fachlichen Handlungsvordergrund, wogegen die klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, Fremdsprachen, Natur- und Geisteswissenschaften eher Kopfnoten-Bedeutung haben (*vergl. auch Markowetz/Schwab, 2012*).

Wir nehmen als siebtes Förderfeld „Elterliche Kompetenz“ dazu, nachdem wir im letzten Jahr damit begonnen hatten, Eltern–Veranstaltungen durchzuführen, in denen Informationen gegeben werden, die für Eltern oder bestimmte Elterngruppen von besonderem Interesse sind (siehe <http://www.wilhelm-kraft-gesamtschule.de/elternabend>).

2.2. Sieben fachspezifische Förderteams

Für jeden Förderbereich entsteht ein **fachspezifisches Förderteam**, in dem Sonderpädagogen*, Allgemeinpädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen zusammenarbeiten.

2.2.1. Sichten, Sammeln, Bewerten, Entwickeln

Hier geht es darum, Vorarbeit für den Unterricht zu leisten und bereits veröffentlichte Fördercurricula, Coaching-Programme, Screening-Verfahren u.ä. zu sichten, zu studieren, nach ihrer Relevanz für die Praxis zu bewerten und ggf. zu modifizieren. Wenn nötig und wenn entsprechendes fachliches Interesse und Wissen vorhanden ist, werden auch neue Programme entwickelt.

* *Der Einfachheit halber haben wir darauf verzichtet, bei jeder Berufs- oder Personengruppen- bezeichnung neben der männlichen auch die weibliche zu benennen.*

2.2.2. Weitergeben, Vermitteln

Förderteams sind weiter dafür zuständig, nach 2.2.1. Erarbeitetes an Lehrkräfte** weiterzugeben, und hierüber mit dem jeweiligen Kollegen im Austausch zu bleiben. Dies geschieht nicht themenspezifisch und allgemein, sondern **fall- oder problemorientiert**, d.h. es gibt ein gemeinsames, kollegiales Entwickeln von **passgenauen Lösungsstrategien im einzelnen Fall**. Einzelne Kollegen aus den jeweiligen Förderteams begleiten Kollegen durch die Klippen ihrer inklusiven Unterrichtspraxis. Um im Bild zu bleiben kann man diese Hilfen auch als „**Lotsendienste**“ bezeichnen.

2.2.3. Kleingruppen- und Einzelförderung

Ein dritter Aufgabenteil für Förderteammitglieder besteht darin, selbst Förderung in Kleingruppen oder im Einzelfall durchzuführen (Förderung auf Stufe 2 und auf Stufe 3).

Wichtig ist hier die Möglichkeit der **Reflexion** im entsprechenden fachlichen Förderteam.

2.2.4. Förderteams als Integrationsmöglichkeit für Sonderpädagogen

Förderteams bieten den in allgemeinbildenden Schulen neu zu integrierenden Sonderpädagogen eine gute Möglichkeit, ihrem neuen systemisch definierten und nicht mehr vorrangig Personen-gebundenen Auftrag gerecht zu werden.

**** Die Bezeichnungen: allgemein-bildender Pädagoge oder allgemeiner Pädagoge werden im Folgenden synonym zu Lehrkraft verwendet.**

2.2.5. Fachliche Zusammensetzung von Förderteams

Im Idealfall sind in allen Förderteams die Professionen **Allgemeinpädagogik**, **Sonderpädagogik**, **Sozialpädagogik** und **systemische Schulpsychologie** vertreten.

Ein „fachliches Crossover“ von angewandter Jugendhilfe durch systemische Psychologen in die Schule ist in allen Förderfeldern hilfreich, in denen es um Leistungs-Überschneidungen mit der Jugendhilfe und der Heilkunde geht. In der interinstitutionellen Kommunikation ist oft „terminologische Übersetzungsarbeit“ notwendig ebenso wie Kenntnisse über die Funktions- und Arbeitsweisen der verschiedenen Systeme, wenn Synergie-Effekte und mehr Integration zwischen Bildung, Beratung und Betreuung beabsichtigt sind.

2.2.6. Inklusionsabhängige Dienstplanung für Allgemeinpädagogen in Förderteams

Es kann hier nicht übersehen werden, dass Allgemeinpädagogen dienstplanmäßig bisher keine Zeit zur Verfügung steht, die sie für ihre Förderteam-Arbeit bzw. inklusionsbedingte Kooperation einsetzen können. Dies kritisierten bereits Werning u. Lohse in ihrem Inklusionsgutachten (2012), in dem sie die Effektivität bisheriger inklusiver Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogen und Allgemeinpädagogen in Fällen „Gemeinsamen Unterrichts“ untersuchten.

2.2.7. Pilotarbeit von Förderteams zwischen einem „zu wenig“ und einem „zu viel“ an Struktur (Zeit, Raum, Ressourcen), Risiken und Schutz

Pilotarbeit, in der neue Konzepte der „Wirklichkeit“ angepasst werden, braucht Raum, Zeit und Ressourcen für neue Ideen, Versuch und Irrtum, Reaktionen auf unerwartete Bedingungsbeziehungen und anderes, was sich nicht von vornherein strukturieren lässt. Deshalb erscheinen uns Schätzungen bezüglich der Aufteilung von Zeit, Raum und Ressourcen derzeitig verfrüht, allzumal die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen für die von uns beschriebene systemische Förderarbeit mit Inklusionsanspruch für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Konzeptes nicht klar sind.

Auch ist fraglich, wie umfangreich die Mitarbeit von Allgemein-Pädagogen in Förderteams sein kann. Klar ist aber jetzt schon, dass die inklusions-orientierte Arbeit in der ersten Aufbauphase sehr vielfältig und reich, wahrscheinlich auch belastend sein wird, sodass anfangs der Mut zur Lücke unverzichtbar sein wird. Entscheidungen über Wichtigkeit oder Rangfolge der zu bearbeitenden Aufträge müssen getroffen werden, da in der Anfangszeit viele Nöte und Bedarfe (insbesondere in den Förderfeldern: *Konzentration und Aufmerksamkeit* und *soziale Kompetenz und Impulssteuerung*) gleichzeitig auftreten werden. Es geht hier um das Erkennen und Definieren von Grenzen, um eine hohe Wachsamkeit für ein „Zuviel“ an Aufträgen und damit einhergehender drohender Stress-Spiralen und um Möglichkeiten des Schutzes und der Psychohygiene für die Kolleginnen und Kollegen, die inklusionsbedingt besonders belastet werden.

3. Mehrstufige Förderung

Für alle Förderfelder können wir **4 Stufen** oder *Ebenen* definieren, auf denen wir Unterstützungs- oder Förderbedarf erkennen (diagnostizieren) und Förderung unterstützen bzw. selbst leisten.

Erstellt man eine Übersicht mit Hilfe eines (analogen) Koordinatensystems, in dem die sieben Förderfelder vertikal und die Förderstufen horizontal angeordnet sind, so ergeben sich **Parzellen**, aus denen hervorgeht, was an Fördermaßnahmen für bestimmte Schülergruppen möglich ist.

Eine solche Übersicht bietet die Abbildung in der *Anlage 10*.

Hier ist jede Parzelle auf drei der vier Förderstufen noch einmal unterteilt in:

Diagnostik	(DIA)
Schulische Förderung	(SF)
Externe Hilfen	(EH)

Diese Differenzierung wird unter 3.2.1. anhand von Beispielen erläutert.

Die vier Förderstufen sind: Eingangsstufe, Stufe 1, Stufe 2, Stufe 3.

3.1. Eingangsstufe

Hier geht es um möglichst viel diagnostische Klarheit von Anfang an.

Angesichts bevorstehender Inklusionsaufgaben für die Gesamtschule stellt sich die Frage, ob die Informationen, die bei einer **Anmeldung** bisher erhoben wurden, ausreichen.

An der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises wird zu den im Anmeldegespräch erhobenen Daten eingangsdagnostisch zusätzlich mit allen neuen Schülerinnen und Schülern innerhalb der ersten drei Schulwochen der Duisburger Sprachstandstest durchgeführt.

Analog hierzu ist grundsätzlich denkbar, auch die Leistungs-Ist-Zustände in den Feldern: Rechnen, Konzentration und Aufmerksamkeit, soziale Kompetenz und Impulssteuerung sowie kompensatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten grobdiagnostisch zu erfassen, zumindest für die zu erwartende größer werdende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf.

Vorrangige diagnostische Möglichkeiten in der Eingangsstufe sind:

3.1.1. Die Übernahme diagnostischer und pädagogischer Erfahrungen der abgebenden Grundschulen ...

... in Form von Abschlussberichten, Zeugnissen, persönlichen Gesprächen, Förderplänen, Grundschulakten (Übernahme oder Einsicht).

Der Einwand, dass es sich hier um vertrauliche, der Schweigepflicht unterliegende Daten handele, die nicht einfach weitergereicht werden könnten, widerspricht unseren praktischen Erfahrungen von elterlichem Willen: mit Ausnahme einer relativ kleinen Zahl von Fällen, meist hoch-pathologisch und paranoid gefärbt, besteht bei fast allen Eltern der große **Wunsch nach Kooperation** der an der Entwicklung ihres Kindes beteiligten Systeme. Meistens genügt eine einfache Frage, um spontan von Eltern zur Kooperation mit anderen Helfern legitimiert zu werden.

Allerdings sinkt elterliche Kooperationsbereitschaft dramatisch, wenn Eltern erkennen oder vermuten, dass ihr Einverständnis zur Kooperation zwischen Schule,

Jugendhilfe und Heilkunde die Ausgrenzung ihres Kindes aus einem Regelsystem zum Ziel hat (vergl. Werning u. Lohse, 2012).

3.1.2. Exploration mit den Eltern oder der Familie

Eine Exploration ist professionelles Kennenlernen per Gespräch.

Ein einfach zu verwirklichendes Grundkonzept für eine Exploration ist zum Beispiel:

- (a) die Geschichte des angemeldeten Schülers zu erfragen, *und*
- (b) sich einen typischen Tag der Familie X schildern zu lassen.

Hausbesuche, wenn auch sehr zeitintensiv, haben oft einen sehr hohen diagnostischen Wert und ermöglichen eine persönliche Beziehungsaufnahme im Unterrichtsvorfeld, die für eine spätere Kooperation mit der Familie sehr wertvoll werden kann.

Für finnische Lehrkräfte sind Hausbesuche arbeitszeittechnisch obligatorisch, also Teil ihres Dienstplanes, wenn sie eine neue Klasse übernehmen.

3.1.3. Direktes testdiagnostisches Kurzinventar

Denkbar sind kurze, einfache Tests, z.B. der Konzentrationstest **d2R** mit einer Durchführungsdauer von weniger als 10 Minuten; noch weniger Zeit erfordern die Untertests **Zahlen-Symbol-Test** oder **Symbol-Suche** aus dem HAWIK 4, der Untertest **Bilder-Ordnen** aus dem HAWIK 3 oder zehn ausgesuchte **PFT** (*Picture Frustration Test*) -Items, die auch im Verlaufe einer Exploration von Eltern mit Kind (oder Kindern) durchführbar sind, genauso wie **soziometrische Beziehungsdiagnostik** in den drei Lebensfeldern: (1) Familie, (2) Schule/Arbeit, (3) Freunde/Freizeit/Hobbies.

3.1.4. Kleingruppendiagnostik

Einen anderen eingangsdagnostischen Zugang bieten **Verhaltensbeobachtungen in Kleingruppen mit Aufgabe**: Vier aufzunehmende Schüler bilden eine Kleingruppe, der eine Organisationsaufgabe für eine schwierige soziale Situation gegeben und die dabei beobachtet wird, wie sie diese Aufgabe löst und welche interaktiven Verhaltensmuster bei den einzelnen Kindern erkennbar werden.

3.1.4. „Diagnostische Klarheit von Anfang ermöglicht gute Kontrakte und spart Zeit in der Krise!“

Möglichst viel diagnostische Klarheit von Anfang an, bevor eine Hilfe beginnt, ist eine sehr klare Forderung des KJHG von 1991. Zentral ist hier der §36, der ein Hilfeplanverfahren mit Transparenz und Beteiligung der Betroffenen, fachlichen Austausch mehrerer Fachkräfte, verbindliche Vereinbarungen zwischen den Beteiligten sowie halbjährliche Überprüfung der Angemessenheit gewährter Hilfen mit allen Beteiligten vorschreibt.

Wir schlagen hier Übertragungen für den Schulbereich vor.

3.2. Förderstufe 1

Hier setzen erste Unterstützungsangebote für Lehrkräfte auf der zentralen und alltäglichsten Ebene von Schule, dem Unterricht, an. Primär Handelnder auf Förderstufe 1 ist die allgemein-pädagogische Lehrkraft, teilweise und inklusionsbezogen auch in Kooperation mit einem sonderpädagogischen Kollegen. Dazu kommen diagnostische Maßnahmen, wenn sie indiziert sind, sowie externe Hilfen.

Unter 3.3.5. wollen wir auf Seite 28 angegebene Unterscheidung zwischen Diagnostik (DIA), Schulischer Förderung (SF) und Externen Hilfen (EH) anhand von Beispielen näher erläutern.

3.2.1. Beispiele

Nehmen wir ein Beispiel im Förderfeld soziale Kompetenz und Impulssteuerung:

In einer Eingangsklasse 5 gibt es schon in den ersten Wochen heftige Spannungen zwischen verschiedenen Cliques, Gruppen und Einzelschülern.

Eine diagnostische Handlung auf Förderstufe 1 könnte hier zum Beispiel die Erstellung eines Soziogrammes (*siehe Anlage 11*) dieser Klasse, zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien sein.

Unabhängig von attestiertem Förder- oder Unterstützungsbedarf werden nach den ersten Wochen Eindrücke der Fachlehrer in der ersten Laufbahnkonferenz (LBK)

vorgestellt und diskutiert. Genauere Diagnostik bezüglich Rechen- oder Lese- und Rechtschreibschwächen bei einzelnen Schülern ist angezeigt.

Für die Förderfelder Rechnen und LRS könnten dann sehr gut differenzierende psychologische Schulleistungstests wie der Heidelberger Rechentest (*HRT 1-4, siehe Anlage 12*) oder der Salzburger Lese- und Rechtschreibetest (*SLRT, siehe Anlage 13*) dabei helfen, zu entscheiden, ob für einige entsprechend aufgefallene Kinder eine zusätzliche Förderung in einer Kleingruppen angezeigt ist.

Dies wäre eine weitergehende, über den Regelunterricht hinausgehende Hilfe oder eine Förderung auf Stufe 2 im Förderfeld Rechnen bzw. Lesen und Rechtschreiben.

Externe Hilfen auf Förderstufe 1 sind auch Hilfen von Lesementoren für lese- und rechtschreibschwache Kinder, Sportvereine für Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten oder auch Medikationen von Fachärzten für Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Die positiven Erfahrungen mit ehrenamtlich tätigen Lesementoren sprechen für den Aufbau von Rechen-Mentorenschaften.

3.2.2. Unterstützung von Lehrkräften auf Förderstufe 1

Einhelliger Tenor aller uns bekannten Inklusionsgutachten und –fachaufsätze ist, dass die Unterstützung und Begleitung von Lehrkräften im Unterricht unverzichtbar ist (*e.g. Werning u. Lohse, 2012; Klemm, 2011; BDP-Kongress, 2012*).

Im Regelfall sollte ein solcher Unterstützungsbedarf vom einzelnen unterrichtenden Kollegen erkannt und angemeldet werden; natürlich sollten auch verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung in fachlichen Informationsveranstaltungen dargestellt und angeboten werden. Für manche Klassen mit Förderkindern ist vermutlich besondere Aufmerksamkeit von außen von Anfang an gefordert und von vornherein abgesprochen mit den entsprechenden Lehrkräften.

Auch sollte der Tatsache strukturell Rechnung getragen werden, dass die interindividuellen Unterschiede zwischen Lehrkräften bezüglich des Zeitpunktes, wann sie um Hilfe bei ihrer streckenweise sehr schwierigen Arbeit bitten, erheblich sind. Die einen melden sehr früh, auch bei kleineren Störungen, Hilfebedarf an, andere hoffen so lange wie möglich auf positive Wendungen in eskalierenden Prozessen, bis sie erst sehr spät Hilfe angefordern.

Als Fördermaßnahmen auf Stufe 1 nach unserer Nomenklatur sind sehr viele, bereits im Teil A dargestellten, schon lange vor dem 9.SchRÄG an der WKGE etablierte pädagogischen Programme, die sich sehr gut ergänzen mit den Fördermaßnahmen, die wir in Teil B vorstellen.

Zusätzliche Unterstützungsangebote, die zum Teil bereits praktiziert werden, werden sein:

- das Erstellen von Soziogrammen,
- schulorientierte Fallbesprechungen,
- Hospitationen mit Verhaltensbeobachtung und anschließender Auswertung,
- Fachspezifische und curriculare Beratung: Vermitteln praktisch erprobter Förder-Tools.

Weitergehende Unterstützung von Lehrkräften, z.B. Classroom-Management (*siehe Anlage 14*) ist grundsätzlich schon auf Förderstufe 1 möglich, wird aber schwerpunktmäßig für die schwierigeren Förderfälle auf Stufe 2 und 3 bereit gehalten.

3.2.3. *Zusätzliche, bisher an der WKGE noch nicht verwirklichte Unterstützungsangebote auf Förderstufe 1*

- **„Baby-Beobachtung“-**
ein Präventions- und Förderprogramm zur Förderung von Feinfühligkeit und Empathie sowie zum Abbau von Aggression und Ängsten (*siehe Anlage 15*).
- **„Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit im Unterricht“**
Ein aus der schulischen Praxis heraus entwickeltes Programm zur Stärkung der Konzentrationsfähigkeit (*siehe Anlage 16*).
- **„Rechtschreibe- und Lese-Übungsprogramm für Zu-Hause“**
Es gibt z.B. vom Schöningh-Verlag Rechtschreibe- und Lese-Trainingsbücher, die unter Anleitung eines Fachlehrers zu Hause von Elternteil und Kind durchgeführt werden können. In minderschweren

Fällen von LRS-Schwierigkeiten bei relativ unbelasteten Eltern-Kind-Beziehungen und einem sorgfältigen Coaching von Schule aus haben sich solche Trainings als sehr effektiv erwiesen.

3.2.4. Fazit

In allen Veranstaltungen, Vorträgen, Berichten zur Inklusion und Inklusionsdebatte ging es fast ausschließlich um das, was die zu inkludierenden Schüler brauchen. Uns ist wichtig als ebenbürtige Frage daneben zu stellen, was Lehrkräfte brauchen, um ihrem durch das 9. SchRÄG anspruchsvoller gewordenen pädagogischen Auftrag gerecht zu werden und den zu erwartenden zusätzlichen Belastungen Stand zu halten.

Systemische Unterstützung für schulische Inklusionsarbeit ist nach unserer Auffassung dann auf dem richtigen Weg, wenn Lehrkräfte dies wie **Rückenwind** erleben.

Ein anderes Bild ist, dass „Klassenkapitäne“ für schwierige Passagen **„Lotsen an Bord“** nehmen können. ... wobei die Kollegen aus den Förderteams Zeit brauchen, um den Lotsenjob zu lernen.

3.3. Förderstufe 2

In den neuen 5. Klassen zeigen sich innerhalb der ersten Wochen die ersten Förderbedarfe, manche angekündigt, in welcher Form auch immer, andere nicht. Dies entspricht unseren praktischen Erfahrungen, dass nicht für alle Kinder mit Förderbedarf ein AO-SF-Verfahren durchgeführt worden ist, bevor sie in die Sekundarstufe I kommen.

Wichtigstes Forum für eine breite kollegiale Diskussion mit Beschlussfassung über deutlich gewordene Förderbedarfe einzelner Schüler ist die **erste Laufbahnkonferenz (LBK) nach Schuljahresbeginn**.

Doch sollte die Entscheidung, einen Förderbedarf auf zweiter Stufe festzustellen, nicht zu schnell und nicht zu leichtfertig getroffen werden. Oft erweisen sich erprobte alltagspädagogische Interventionen oder Telefonate mit den Eltern auch bei schwierigen Schülern als passend und wirksam. Oft muss man ersten pädagogischen Maßnahmen auch etwas Zeit geben, bevor sie Effekte zeigen.

Mit zusätzlichen inklusionsbedingten Hilfen muss schon allein deswegen sparsam umgegangen werden, weil damit zu rechnen ist, dass die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen eher zu knapp als zu üppig ausfallen werden.

3.3.1. Diagnostik

Vor einer Entscheidung, einem Schüler und seinen Eltern eine zusätzliche Unterstützung oder Förderung anzubieten, könnten verschiedene diagnostische Klärungen gesetzt werden, um die gesammelten Eindrücke der Kollegen aus dem Unterricht zu ergänzen. Die diagnostischen Möglichkeiten hierfür sind vielfältig und reichen von Breitbandverfahren wie dem CBCL (Children Behavior Check List) über Soziometrie, Video-gestützte Screenings und dem HAWIK 4 bis hin zu projektiver Diagnostik. Wichtig hierbei ist, sich auf bestimmte, möglichst gut handhabbare und bewährte Verfahren zu einigen, um im Laufe der Zeit Vergleiche anstellen zu können.

Zusätzliche Diagnostik kann natürlich auch sonderpädagogische Diagnostik sein – so wie im Rügener Inklusionsmodell (siehe <http://www.rim.uni-rostock.de/>) beschrieben. Doch ist sonderpädagogische Diagnostik weitestgehend identisch mit psychologischer Leistungsdiagnostik, sodass ebenso Psychologen, aber auch Sozialpädagogen und Lehrkräfte aus Förderteams den HAWIK 4, den CFT-20 oder verschiedene Schultests durchführen könnten – essentiell ist hier die teammäßige Angewandtheit an Fachleute mit erforderlicher Test-Auswertungs- und Interpretations-Qualifikation.

Weiter gehende familiär-anamnestische Diagnostik ist aus unserer Sicht zu Beginn der Stufe 2 auf den meisten Förderfeldern noch nicht unbedingt angezeigt und notwendig.

Weiter gehende diagnostische Fragen werden am ehesten gestellt in den Förderfeldern soziale Kompetenz und Impulssteuerung, Konzentration und Aufmerksamkeit sowie elterliche Kompetenz.

3.3.2. Eine Förderung auf Stufe 2 impliziert die Vorbereitung einer Förderung auf Stufe 3:

Unverzichtbar: Kooperationskontrakt mit den Eltern

Zentrales Element der Förderung auf Stufe 2 ist die Kleingruppenarbeit.

Doch muss damit gerechnet werden, dass für einzelne Kinder auch diese Förderung nicht ausreicht, um ihnen die beste Entwicklung zu ermöglichen.

Eine Förderung auf Stufe 3 kann nur gelingen, wenn die Eltern/Familie der zu fördernden Schüler einbezogen sind. Vom Klassenlehrer wird deutlich gemacht, dass seitens der Schule in dieser Phase der pädagogischen Arbeit elterliche Unterstützung und Zusammenarbeit benötigt wird. Außerdem geht es darum, zu erfahren, welche parallelen Hilfen die Eltern für ihr Kind beantragt bzw. geplant haben.

3.3.3. Externe Hilfen

Häufig haben Eltern bei Schwierigkeiten ihrer Kinder medizinische oder andere heilberufliche Hilfe gesucht, oder sie haben sich an das kommunale Jugendamt gewandt. Leider sind solche geplanten oder laufenden externen Hilfen oft in der Schule nicht bekannt, geschweige denn mit schulischer Allgemeinpädagogik und/oder besonderen Fördermaßnahmen inhaltlich oder strukturell verknüpft. Eine Koordination schulischer und externer Hilfen ist aber im Interesse aller Beteiligten; Kooperation spart Zeit und Ressourcen, fördert die interdisziplinäre Kommunikation und sorgt für relative Transparenz in einem für Laien nicht immer leicht zu verstehenden dreigliedrigen Unterstützungssystem von Schule, Jugendhilfe und Heilkunde.

3.3.4. Kleingruppenarbeit

Für Schüler, für die Förderung im Unterricht (Förderstufe 1) nicht ausreicht, gibt es **Kleingruppen**, die ein bis zweimal wöchentlich stattfinden und in denen bewährte, modifizierte sowie eigene spezielle Förderprogramme zur Anwendung kommen. Diese sind abgestimmt mit den Curricula der Lehrkräfte.

3.3.4.1. Rechenförderung

Hier verweisen wir auf die bereits erwähnte *Anlage 12* (Rechenförderung an der WKGE), zusätzlich auf die *Anlage 17* (Triple-Code-Modell), in der das Modell beschrieben wird, nach der viele Übungen in der Kleingruppe aufgebaut sind.

3.3.4.2. LRS-Förderung

Im letzten Schuljahr hat eine entsprechende fachlich fundierte Kleingruppenarbeit begonnen, die geführt wird von Frau Gieseke und Frau Breer.

3.3.4.3. Projektiv: Sprach- und Sprechförderung

Wir verweisen hier auf *Anlage 18* mit einer Projektidee zu einer Kleingruppe, in der es um das Geschichten-Erfinden und Geschichten-Erzählen geht. Eine Alternative mit vergleichbarem Konzept ist theaterpädagogische Kleingruppenarbeit (s. auch Abschnitt A)

3.3.4.4. Projektiv: Förderung von Aufmerksamkeit und Konzentration

Hierzu wird ein Programm für eine Kleingruppe entwickelt, die zwei Mal in der Woche Konzentrations- und Entspannungsübungen durchführt. Ziel ist, Aufmerksamkeitsspannen von Schülern zu erhöhen, sodass in Einzelfällen sogar auf Medikationen verzichtet werden kann.

3.3.4.5. Projektiv: Förderung von sozialer Kompetenz und Impulssteuerung

In diesem Förderfeld werden schwierigste Aufgaben zu lösen sein werden, sodass alle Angebote und Interventionen gut abgestimmt sein müssen v.a. mit der Schulsozialarbeit.

Kleingruppenarbeit sollte sich inhaltlich unterscheiden von der Förderung auf Stufe 1 im Klassenverband.

Inhalte sind die Reflexion von Interaktionsabläufen und deren Interpunktion, Erkennen von eigenen emotionalen Befindlichkeiten und denen anderer sowie Erkennen und Steuern von Impulsen.

Ziele sind der Aufbau von Selbstwahrnehmungsfähigkeit und Empathie, von Respekt, Selbstachtung und Disziplin, das Anerkennen und Verstehen von Grenzen und Regeln.

Gute Hilfsstrukturen für eine solche Arbeit bieten die Methodik themenzentrierter Interaktion nach Ruth Cohn, klient-zentrierter Gruppenarbeit nach Carl Rogers oder psychodramatischer Rollenspiele nach Jacob Levy Moreno.

3.3.4.6. Förderung kompensatorischer Fähigkeiten

An der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule genießen z.B. musische sowie lebenspraktische Fächer wie Musik, Kunst, Sport, Technik und Hauswirtschaft besondere pädagogische Aufmerksamkeit. Auch Theater- und Genderpädagogik sowie lebenspraktische Seminare zur Psycho- und Soziohygiene von Schülern werden angeboten.

Wir sehen in diesem Förderfeld besondere Möglichkeiten der Förderung; hier können vielfältige kreative Formen pädagogischer Förderung verwirklicht werden.

3.3.4.7. Förderung elterlicher Kompetenz auf Stufe 2

Nach themenbezogenen Elternabenden werden einige Eltern an weitergehender Beratung und/oder Begleitung interessiert sein. Für solche Eltern wird eine Gruppe angeboten, die sich niederfrequent trifft. Die Gruppe wird geleitet und organisiert von einem Mitglied eines Förderteams „Elterliche Kompetenz“ und funktioniert in der Art einer geleiteten Selbsterfahrungsgruppe: Es werden Erfahrungen ausgetauscht, man bekommt neue Ideen und Informationen, kann Erlebtes aus einer anderen Perspektive sehen, hört, was andere dazu meinen und merkt, dass man nicht alleine steht mit bestimmten leidvollen Erfahrungen und dass sehr Vieles davon „normal“ ist.

3.3.5. Drei Beispiele

Verdeutlichen wir den Ablauf von der ersten LBK, wo Förderbedarf auf Stufe 2 erkannt wird, bis zum Übergang auf Förderstufe 3 anhand von drei Beispielen aus den Förderfeldern RE (Rechnen), KA (Konzentration/Aufmerksamkeit) und SKIMS (soziale Kompetenz/Impulssteuerung), die es nicht wirklich gibt, die es aber geben könnte, weil sie typische Merkmale bestimmter Schüler aus unserem Schulalltag zeigen:

***Sophie** aus der 5f offenbart sich in den ersten Wochen als Finger zählende Rechnerin, die offensichtlich keinerlei Vorstellungen hat von dem, was sie tut, z.B. wenn sie mit abenteuerlichen Eselsbrücken schriftlich multipliziert oder nach*

Textaufgaben einfach irgendetwas rechnet, weil sie die Aufgabe nicht übertragen kann in offene Rechenoperationen. Beim Subtrahieren verrechnet sich Sophie regelmäßig um ein bis 2 Stellen/Punkte.

Auf der ersten LBK werden alle Erkenntnisse zusammengetragen.

Es geht der Auftrag an das Förderteam Rechnen, die Rechenschwäche von Sophie aus der 5f psychodiagnostisch zu objektivieren. Weiterhin geht es um eine Anamnese der Rechenschwierigkeiten, z.B. um die Frage, ob für Sophie in der Grundschule Förderbedarf festgestellt wurde und ob sie schulische und außerschulische Hilfen bekommen hat, noch bekommt oder auf einer Warteliste steht und darauf wartet.

Eine direkte telefonische Nachfrage der Klassenlehrerin bei Sophies Mutter ergibt, dass die Grundschullehrerin sie zu einer frei praktizierenden Kinder- und Jugendpsychiaterin geschickt habe. Die habe Sophie getestet und eine Dyskalkulie festgestellt, die aber nicht ausgeprägt genug sei, um damit eine Förderung von Sophie durchs Jugendamt finanziert zu bekommen. Daraufhin hätten die Eltern selbst die Initiative ergriffen und ein Institut für Dyskalkulie in der nächsten Großstadt gegoogelt. Da sei Sophie dann 1 ½ Jahre lang einmal die Woche von der Mutter hingefahren worden– die Kosten hätten die Eltern selbst getragen. Die Eltern seien in die Behandlung nicht einbezogen gewesen. In den Behandlungsstunden habe sie draußen gewartet. Mit der Schule habe das Institut nicht zusammengearbeitet, große Fortschritte hätten die Eltern nicht gesehen, die Grundschule sei aber beruhigt gewesen und Sophie habe in Mathematik immer eine 3 minus bekommen, zum Schluss eine 4.

Eine weitergehende, spezielle Rechenschwäche-Diagnostik, z.B. mit Hilfe des HRT 1-4 oder eines vergleichbaren Tests, einer rechedynamischen Untersuchung (mit welchen Schritten kommt Sophie zu ihren Lösungen, welche Operationen wendet sie an?), sollen Klarheit bringen, ob Sophie eine weitergehende Förderung in einer Kleingruppe braucht.

Nehmen wir an, dass Sophies Rechentest-Ergebnis dringend eine Rechenschwäche-Übungs-Behandlung nahelegt und zudem noch eine positive Prognose stellt. Die im Test erfassten wahrnehmungsgebundenen Grundfähigkeiten

fürs Rechnen Lernen sind bei Sophie nämlich sehr klar stärker als die Rechenfähigkeiten, bei denen kulturbedingte, gelernte Rechenoperationen im Vordergrund stehen und die curriculares Ziel in Sophies mathematischer Grundschulzeit waren. Offensichtlich kam Sophie also normal ausgestattet zum Rechnen-Lernen, doch dann wurde ihr Rechenlernprozess durch irgendetwas gestört. Die 1 ½ Jahre dauernde Dyskalkulie-Therapie bewirkte, dass Sophie in ihrer Grundschulzeit vor negativer Rückmeldung verschont war.

Es wird beschlossen, dass Sophie einen Platz in der Rechenfördergruppe der Klassenstufe 5 bekommt.

Gleichzeitig wird damit gerechnet, dass diese Förderung nicht ausreicht, sodass ein entsprechendes Kontraktgespräch mit den Eltern geführt wird (s.3.3.2.).

Mehmet aus der 5c ist innerhalb der ersten drei Wochen bereits in vier Schlägereien auf dem Schulhof verwickelt. Sehr schnell fühlt er sich angegriffen oder beleidigt. Erste pädagogische Maßnahmen scheinen nichts bei ihm zu bewirken bzw. bewirkt zu haben.

Seine Lehrer berichten, es sei sehr schwierig mit ihm über seine Konflikte zu sprechen, er zeige so gut wie keine Einsicht oder Reue. Bei Mehmet scheint eine Impulssteuerungsschwäche vorzuliegen, er verfügt offensichtlich über nur wenige Varianten in der Konfliktbewältigung. Ein AO-SF-Verfahren hat es in Mehmet's Grundschulzeit nicht gegeben; seine Zeugnisse waren unauffällig. Der von den Kollegen um Unterstützung gebetene Schulsozialarbeiter findet Zugang zu Mehmet und ist sich bald sicher, dass Mehmet's „Dünnhäutigkeit“ familiär bedingt ist.

Alle diagnostischen Erkenntnisse werden in der ersten LBK zusammengetragen und führen zu einem Auftrag, diagnostisch Klarheit in die Hintergründe für Mehmet's Impulssteuerungsschwäche zu bringen. Die bei der Anmeldung mit Mehmet's Eltern getroffene Kooperationsvereinbarung gilt es, zu „aktivieren“; außerdem soll geklärt werden, ob für Mehmet und seine Familie bereits andere Hilfen laufen oder geplant sind.

In einem ersten Gespräch mit Mehmet's Eltern, das im Rahmen eines mit den Eltern vereinbarten Hausbesuches stattfindet, erfahren der Schulsozialarbeiter und Mehmet's Klassenlehrerin, dass die Familie in den Sommerferien in der Türkei war und in dieser Zeit Mehmet's Großvater starb. Mehmet habe sehr an seinem

Großvater gehangen, sei aber gar nicht lange traurig gewesen. Dass Mehmet auch zu Hause gegenüber seinen jüngeren Geschwistern aggressiver sei als früher, führen die Eltern auf andere Faktoren zurück – z.B. wolle Mehmet so gern ein Smartphone, nur könnten sich die Eltern das momentan nicht leisten.

In einer psychodiagnostischen Untersuchung ein paar Tage später zeigt sich allerdings anhand eines projektiven Verfahrens sehr deutlich, dass Mehmet sehr um seinen Opa trauert, in seiner „Trauerarbeit“ allerdings noch in der Verleugnungsphase steckt und nicht nur traurig, sondern vor allem wütend ist, dass es keinen Opa mehr für ihn gibt und dass man zurück aus der Türkei nach Deutschland musste.

Mehmets depressive Reaktion braucht Zeit und eine vertrauensvolle Beziehung, um sie zu bearbeiten, in Worte zu fassen und den dazu gehörigen Gefühlen Raum zu geben. Man beschließt eine zweistufige Vorgehensweise:

Der Schulsozialarbeiter mit der besten Beziehung zu Mehmet wird damit beauftragt, seine Beziehung zu Mehmet zu vertiefen und regelmäßige Gespräche mit ihm zu führen. Es muss abgewartet werden, ob Mehmet seine Trauer ohne zusätzliche therapeutische Hilfe verarbeiten kann. Sollte seine Trauer „dysfunktional“ werden, oder sollte sich Mehmet als familiärer Repräsentant tieferer familiärer Trauer erweisen, dann muss ein Übergang zu einer passenden externen therapeutischen Hilfe für Mehmet gefunden und Mehmet hier angebunden werden. Hierbei kann der Kollege auf gewachsene, bewährte Arbeitskontakte zu ambulanten therapeutischen Einrichtungen im Umfeld zurückgreifen.

Maximilian aus der 5e muss ständig seine Blei- und Buntstifte anspitzen und braucht immer sehr lange, bis er in seinem chaotischen Rucksack irgendetwas gefunden hat. Vor jeder etwas komplexeren Antwort braucht er eine Anlaufzeit, in der seine Gegenüber oft ungeduldig werden. Eine zweite Eigenart von Maximilian ist, abrupt das Thema zu wechseln, zum Beispiel im Gespräch oder wenn er etwas gefragt wird. So passiert es recht häufig, dass Maximilian sich übergangen, überrumpelt oder missachtet fühlt, das auch nicht so schnell vergisst und auch nach längerer Zeit noch nach Vergeltung oder Rache trachtet. Für sein Umfeld sind Maximilians Aktionen dann zusammenhanglos. Niemand möchte neben Max sitzen - ein Soziogramm der Klasse zeigt Maximilian nach wenigen Wochen in der neuen 5f

bereits als unbeachteten Außenseiter der Klasse, der nicht direkt abgelehnt wird, mit dem aber niemand befreundet sein möchte.

Maximilians Eltern hatten bei der Anmeldung berichtet, dass sie schon in der ersten Grundschulklasse von der Klassenlehrerin dazu gedrängt wurden, ihren Sohn der ortsansässigen Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie vorzustellen.

Max habe von Anfang an Probleme in Gruppen gehabt, schon im Kindergarten, vor allem dann, wenn ihm etwas abverlangt wurde. Außerdem sei Max adoptiert, ihm sei das bewusst, aber das müsse nicht an die große Glocke gehängt werden, und sie wüssten auch nicht, ob das eine Rolle spielte. In der Untersuchung bei der Ärztin habe sein Adoptivstatus keine Rolle gespielt; vielmehr sei sich die Ärztin relativ schnell sicher gewesen: ihr Sohn habe eine mittelstarke ADS, ohne H, die passive Form, und bräuchte dringend Hilfe in Form eines Medikamentes. Dieses nehme er jetzt seit zwei Jahren. Sie hätten lange gezögert mit dem Besuch bei der Ärztin, aber die Klassenlehrerin habe keine Ruhe gegeben, habe ihnen sogar unterlassene Hilfeleistung unterstellt. Max sei dann tatsächlich besser geworden in der Schule, und es sei bis Ende der vierten Grundschulklasse einigermaßen gut gegangen in der Schule, doch der Wechsel jetzt in die Gesamtschule sei extrem schwierig für Max; manchmal schiene es, als sei alles so wie am Anfang, obwohl der Junge weiterhin regelmäßig seine Medikamente nehme. Die Ärztin habe jetzt ein anderes Medikament aufgeschrieben und gemeint, die Dosis müsse wegen des Schulwechsels erhöht werden.

Zum Schluss des Gespräches erwähnt die Mutter noch, dass Max ab und zu mit links schreibe. Das mache ihm Spaß, so habe sie nichts dazu gesagt. Wahrscheinlich hätte das keine Bedeutung, der Ärztin habe sie das auch gesagt.

In der LBK fällt der Musiklehrerin dazu ein, dass Maximilian in der vorletzten Stunde, als sie die Schüler einfach mal ein paar Instrumente ausprobieren ließ, die Gitarre falsch herum gehalten habe, so wie Linkshänder Gitarren halten. Sie habe ihn die Gitarre dann andersherum, also rechtshändig, halten lassen- das fühle sich komisch an, habe Maximilian berichtet. Das sei ihr nicht mehr aus dem Kopf gegangen.

Für Maximilian wird beschlossen, ein weiteres Gespräch mit den Eltern zu führen und ihnen eine Förderung von Maximilian in einer Konzentration-Aufmerksamkeits-

Kleingruppe anzubieten. Außerdem einigt man sich darauf, in den nächsten Wochen verstärkt auf Maximilians Händigkeit zu achten, aber insgesamt den diagnostischen Prozess nicht zu schnell zu gestalten. Die Frage, inwieweit Maximilians Adoptiv-Status für seine besonderen Verhaltensweisen von Bedeutung ist, wird zurückgestellt.

3.4. Förderstufe 3

3.4.1. Schulische Förderleistungen auf Stufe drei überschneiden sich mit möglichen Leistungen der Jugendhilfe und der Heilkunde

Schulischer Unterstützungsbedarf auf Förderstufe 3 geht oft einher mit Hilfen, die ein Jugendamt gewährt und/oder geht einher mit Behandlungen, die im medizinisch-heilkundlichen Bereich erfolgen.

Jugendhilfe-Bedarf, heilkundlicher Behandlungsbedarf und schulischer Förder-(oder Unterstützungs-) bedarf sind eingebettet in unterschiedliche Systeme mit unterschiedlichen Terminologien und Hilfsformen. Sie werden aus unterschiedlichen Etats verschiedener Ressorts finanziert. Die „Helfer“ sind untereinander nicht auskunftspflichtig, nehmen Kontakt zueinander auf oder nicht, erfahren voneinander oft erst durch die Eltern, manchmal auch durch die Kinder.

Austausch und Absprachen zwischen Jugendhilfe, Schule und Heilkunde geschehen eher sporadisch als systematisch - zu oft arbeiten Schule, Heilkunde und Jugendhilfe parallel nebeneinander. In Einzelfällen wird wegen formaler Zuständigkeitsunklarheit oder terminologischer Missverständnisse dringend notwendige Hilfe verzögert oder gar nicht gewährt. Viele Fachkräfte aus Schule, Jugendhilfe und Heilkunde wissen zu wenig über die beiden komplementären Bildungs-, Betreuungs- und Behandlungsfelder, um wirklich kooperieren und ihre Hilfen koordinieren zu können.

Inklusion eröffnet die Möglichkeit Schule, Jugendhilfe und Heilkunde in ihrer Arbeit mit demselben Klientel miteinander zu vernetzen und Synergie-Effekte zu erzielen.

3.4.2. Wer ist zuständig?

Wird deutlich, dass ein Schüler Förderung auf Stufe drei benötigt, so ist zu klären, wer wie und wo fördert, berät oder behandelt. Bisher wird entsprechender Förderbedarf zu einem großen Teil nach außen verlagert. Eltern werden mit ihren

förderbedürftigen Kindern zu Kinder- und Jugendpsychiatern, zu Schulpsychologen, Heilpädagogen und Ergotherapeuten oder zum Jugendamt geschickt. Hilfen erfolgen medikamentös oder über Krankenkassen finanzierte Therapien, oder es wird nach SGB VIII § 27 bis 35a Bedarf nach ambulanter, teilstationärer oder stationärer Jugendhilfe festgestellt und dann gewährt.

Inklusion verlagert nun einen Teil der zu leistenden Förderarbeit in die Schule.

Nach dem Rügener Inklusionsmodell sind für die wichtigsten Aufgaben der Förderstufe 3 Sonderpädagogen zuständig, insbesondere auch für die Durchführung von Einzel-Übungsbehandlungen. Auch scheinen viele Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen zu glauben oder zu hoffen, die neuen inklusionsbedingten Aufgaben werden allein Sonderpädagogen übertragen; doch bedeutete dies eine Bestätigung der klassischen personenzentrierten Arbeit von Sonderpädagogen an allgemeinbildenden Schulen („Pull-out-System“ im GU/GL) und eine Abkehr vom systemisch-kooperativen Ansatz: eine überschaubare Gruppe von Sonderpädagogen wäre zuständig für besonderen Unterstützungsbedarf LE, ES und SQ. Sie müssten ihre Förderung relativ eigenständig koordinieren mit anderen möglichen Leistungen der Jugendhilfe und Heilkunde. Eine solche personenzentrierte Sonderpädagogik innerhalb eines schulischen Regelsystems bestätigte ein individuelles fachliches Zuständigkeitswesen, wo verschiedene Einflussnahmen weitgehend parallel und unabhängig voneinander verliefen. Nur eine systemische Einbindung von Sonderpädagogen in multidisziplinäre Förderteams an Schulen kann zur Inklusion führen, weil damit eine Vernetzung nach innen und nach außen möglich wird.

3.4.3. Beispiele

Da sich eine eindeutige Systematik für Prozessabläufe auf Förderstufe 3 zum derzeitigen Zeitpunkt nicht genau, sondern nur „ungefähr“ aufzeigen lässt, möchten wir in unserer Darstellung den induktiven Weg gehen und an sieben kurzen Fallbeispielen aus den letzten 2 ½ Jahren skizzieren, wie Förderarbeit auf Stufe 3 zwischen Schule, Jugendhilfe und Heilkunde verteilt und koordiniert werden kann. Systemisch inkludierte Sonderpädagogik wäre dabei eine zusätzliche Hilfe!

Namen und andere charakteristische Einzelheiten der folgenden Fallbeispiele haben wir so verändert, dass kein realer Schüler darin erkannt werden kann.

3.4.3.1. Lea und Maren

Beide Schülerinnen haben eine ähnliche Geschichte: in der Grundschule sind sie in der 2. Klasse mit erheblichen Rechenschwierigkeiten aufgefallen; testdiagnostisch wurde bei beiden von Fachärzten für Kinder- und Jugendpsychiatrie eine Rechenschwäche bestätigt. Bei Lea erkannte das Jugendamt das kinderpsychiatrische Gutachten an, das aus nur einem Satz bestand. Dagegen bestand das für Maren zuständige Jugendamt auf einem Gutachten einer kommunalen Beratungsstelle als Teil von Jugendhilfe. Lea und Maren gehen danach beide 1 ½ Jahre einmal wöchentlich in lerntherapeutische Praxen mit den Behandlungsschwerpunkten: Dyskalkulie- und Legasthenie.

Für Lea werden die Kosten vom Jugendamt übernommen. Bei Maren bezahlen die Eltern selbst, weil sie ihrer Tochter weitere Untersuchungen ersparen wollen.

Lea und Maren fallen nach dem Wechsel in die Gesamtschule ihren Fachlehrern durch extrem schwache Rechenleistungen auf. Beide werden neben anderen auffällig schwachen Schülern im Fach Mathematik innerschulisch mit dem HRT 1-4 getestet und erreichen Prozentrangplätze für ihre Gesamtleistung in den Rechenoperationen von unter PR 2,0. (Prozentrang 2,0 als Ergebnis eines psychodiagnostischen Tests bedeutet, dass 98 % der Vergleichsgruppe bessere Rechenleistungen als der Proband in diesem Test erzielen).

Lea hat in 2 Minuten die Divisionsaufgaben $6:2 =$, $14:2 =$ und $15:1 =$ bearbeitet und findet eine richtige Lösung. Maren braucht für sechs einstellige und zwei zweistellige Subtraktionsaufgaben zwei Minuten - zwei Mal hat sie sich beim Rückwärts-Zählen verzählt.

Die Eltern von Maren und Lea sind mit einer Förderung ihrer Töchter in einer Kleingruppe einverstanden. Auch Maren und Lea möchten Hilfe annehmen. In der Kleingruppe zeigt sich jedoch sehr schnell, dass beide eine zusätzliche Einzelförderung brauchen – die Ergebnisse aus den wahrnehmungsbezogenen Untertests des HRT 1-4 stellen Lea und Maren günstige Prognosen für die Aufarbeitung ihrer wahrnehmungsbezogenen Grundlagendefizite im Rechnen.

Bei Maren sind insgesamt 12, bei Lea nur 6 Einzelstunden nötig, um „ihre Knoten im Kopf“ zu lösen (s. Anlage 17, Triple Code Modell) Entscheidend ist in beiden Fällen, dass Elternteile, einmal die Mutter, und das andere Mal der Vater, direkt an der

Einzelförderung beteiligt sind und schnell verstehen, worauf es bei Hilfen für ihre Töchter ankommt. Eine erneute externe Einzelbehandlung ist in beiden Fällen ausgeschlossen, sodass die Förderung auf Stufe 3 nur von Schule aus möglich ist.

3.4.3.2. Kimberley

Auch Kimberley fällt schon nach wenigen Wochen mit ihren extrem schlechten Rechenleistungen auf. Eine HRT 1-4-Testung ergibt ein Gesamtergebnis von Prozentrang 3 bei den Rechenoperationen – hoher Unterstützungsbedarf ist eindeutig angezeigt. Die Prognose ist bei Kimberley eindeutig positiv, weil bei ihr die Leistung in den räumlich-visuellen Funktionen deutlich höher liegt als bei den Rechenoperationen. Die Mutter berichtet, dass Kimberley in kinderpsychiatrischer Behandlung sei und dass sie auf Anraten der Kinderpsychiaterin beim Jugendamt einen Antrag gestellt habe, dass Kimberley eine Behandlung bekäme wegen ihrer Dyskalkulie.

In der Kleingruppe macht Kimberley gute Fortschritte, die aber nicht ausreichen, um sie im Unterricht zu ausreichenden Mathematikleistungen zu führen. In der Zwischenzeit wird Kimberley auf ihre Rechenschwäche hin untersucht von einer Institution, die das Jugendamt anerkennt als fachlich entsprechend qualifiziert. Ein Kurzbericht der Kinderpsychiaterin hat das Jugendamt nicht anerkannt. Kimberleys Rechenschwäche wird bestätigt, das Jugendamt gibt der Mutter die Adresse einer lerntherapeutischen Praxis, wo ohne lange Wartezeit eine Einzel-Übungsbehandlung begonnen wird. Zu dieser Praxis nehmen das Förderteam Rechnen Kontakt auf, es kommt zu einem Fachgespräch, an dem auch die Mathe-Lehrerin von Kimberley teilnimmt: die Förder- und Unterrichtsinhalte für Kimberley werden miteinander koordiniert, Kimberley bleibt in der Kleingruppe, die Einzelförderung findet außerhalb der Schule statt, ist aber koordiniert mit allen schulischen Fördermaßnahmen.

Man beschließt, sich regelmäßig telefonisch auszutauschen. Die Schule wird zu Hilfeplangesprächen des Kostenträgers Jugendamt eingeladen.

3.4.3.3. Lars

Schon bei der Anmeldung wird deutlich, dass Lars besonderen Unterstützungsbedarf in seiner emotionalen und sozialen Entwicklung benötigt. Sorgfältig ist innerschulisch überlegt worden, in welche neue 5. Klasse er gehen soll. Den Lehrern dieser Klasse wird besondere Unterstützung angeboten.

Schon in der ersten Wiluk-Woche (Wiluk: „Wir lernen uns kennen“) fällt Lars auf, einerseits mit seinen großen kreativen Ideenreichtum, andererseits mit seiner Ungeduld und seinem Dominanzstreben anderen gegenüber. Lars macht sich schon in der ersten Woche nicht unbedingt Freunde in seiner neuen Klasse. Unter den Lehrkräften ist sein Förderbedarf auf Stufe 2 im Förderfeld: soziale Kompetenz und Impulssteuerung schnell unstrittig: nach einem langen, ausführlichen Gespräch mit Lars und seinen Eltern einigt man sich darauf, dass Lars einmal wöchentlich in eine „themenzentrierte-Interaktionsgruppe“ geht, wo er die Möglichkeit hat, neue soziale Handlungsmuster zu lernen und annehmbare Rückmeldung über seine Fortschritte zu bekommen. Außerdem hat er einmal wöchentlich ein Beratungsgespräch beim Schulsozialarbeiter, wo die Ereignisse in der Klasse reflektiert werden sollen.

Doch nach einigen weiteren Wochen wird deutlich: Auch Kleingruppe und wöchentliche Beratungsgespräche reichen nicht, um Lars spürbare Verhaltensänderungen zu ermöglichen. Eine neues Soziogramm zeigt, dass sich Lars' Position in der Klasse weiter verschlechtert hat. Seine Auseinandersetzungen mit Mitschülern sind häufiger und heftiger geworden.

Die Eltern berichten von heftigen Konflikten von Lars mit seinem älteren Bruder – seit 1 ½ Jahren bekäme Lars ein Medikament. Die Ärztin habe eine Erhöhung der Medikamenten-Dosis abgelehnt und stattdessen die Vorstellung von Lars in der Ambulanz einer kinder- und jugendpsychiatrischen Abteilung eines nahe gelegenen Krankenhauses vorgeschlagen. Auf Anraten einer Schwester der Mutter habe sich die Familie auch beim Jugendamt mit der Bitte um Unterstützung gemeldet. Lars sei selbst verzweifelt und wolle selbst auch Hilfe.

Lars wird im Krankenhaus für ein paar Tage aufgenommen. Es soll in Ruhe eine ausführliche Diagnostik gemacht werden. Für Lars wird eine neue medikamentöse Einstellung gefunden; zusätzlich wird eine ambulante Psychotherapie in der psychotherapeutischen Abteilung des Krankenhauses vorgeschlagen. Nach entsprechendem Fallmanagement der Schule kommt zeitnah ein Fachgespräch im Krankenhaus zustande, in dem zwischen Schule, Krankenhaus und Jugendamt die notwendigen Elemente einer systemischen Förderung und Behandlung von Lars und seiner Familie diskutiert sowie eine entsprechende Aufgabenverteilung sowie Prozess-angeglichener Austausch miteinander vereinbart werden. Schulisch wird eine Fortsetzung der Kleingruppenarbeit zugesichert; Gespräche mit dem

Schulsozialarbeiter sollen in größeren Abständen stattfinden und vorwiegend alltagspädagogische Inhalte haben. Das Jugendamt ergänzt die Maßnahmen mit einer zusätzlichen niederfrequenten Flexiblen Erziehungshilfe in der Familie, wo es vor allem um familiendynamische Aspekte und um Unterstützung für die Eltern geht.

3.4.3.4. Sören

Sören aus der 7c ist davon überzeugt, dass ihn niemand aus seiner Klasse mag. Das passt überhaupt nicht zusammen mit den Beobachtungen seiner Lehrer, die ihn in seiner Klasse als gut integriert erleben. Sie kennen Sören als aufmerksamen, kompetenten und empfindsamen Schüler und bekommen nicht mit, was auf der Klassen-Hinterbühne läuft. Hier kursieren Gerüchte über Sören, man tuschelt über ihn; Sören wird mit der Zeit so dünnhäutig, dass er bei kleinsten Anlässen mit den Tränen kämpfen muss und mehr und mehr den Kontakt zu seinen Mitschülern meidet. Er fängt an, seine Klasse zu hassen, er kann sich kaum noch im Unterricht konzentrieren, strengt sich nicht mehr an, seine Leistungen werden immer schlechter. Als seine Mutter auf dem Schreibtisch ihres Sohnes im aufgeschlagenen Englischbuch ein dickes schwarzes Kreuz findet, ihn am Abend darauf anspricht, bricht der förmlich zusammen, muss heftig weinen und gesteht schließlich seiner Mutter, dass er manchmal lieber tot sein wolle.

Sörens Eltern bitten um ein Gespräch mit seinen Klassenlehrern.

Der Schulsozialarbeiter und der Schulpsychologe werden hinzugezogen. Man tauscht sich mit den Eltern aus, versucht einzuschätzen, wie stark Sören gefährdet ist. Eine Hilfe durch eine psychiatrische Klinik lehnen die Eltern ab. Eine themenzentrierte Kleingruppe an einer Beratungsstelle wäre derzeit eine Überforderung für Sören. Anti-Mobbing-Maßnahmen, wie sie an der Schule erprobt und vertraut sind, erscheinen nicht notwendig, da innerhalb der Klasse Sören gegenüber kein Mobbing vorliegt. Man beschließt, dass Schulsozialarbeiter und Schulpsychologe gemeinsam mit Sören sprechen in der Absicht, ihn zu verstehen und ihm zu helfen, sich in der Schule besser zu fühlen. Sören ist einverstanden und kommt zu einem ersten Gespräch. Er kommt auch zu weiteren Gesprächen. Die wöchentlichen Gespräche laufen gut - es wird sogar manchmal gelacht. Mit Sören vereinbart man, herausfinden zu wollen, ob diese Gespräche ihm wirklich helfen oder ob er eine Therapie braucht. Die Gespräche verlaufen weiterhin gut. Sören beginnt Unterschiede zu entdecken: ein paar in der Klasse, vor allem Mädchen, scheinen

ihnen nicht abzulehnen, seine Leistungen verbessern sich wieder. Es sieht so aus, als ob keine Psychotherapie für Sören nötig ist. Doch dann kommt ein rabenschwarzer Tag für Sören: beim Bücken rutscht ihm ein Furz raus, ein paar Jungen lachen laut über ihn- es stinkt in der Klasse, Mädchen halten sich die Nase zu –Sören muss weinen, rennt aus der Klasse und fährt nach Hause.

Die folgenden Tage werden quälend. Schließlich wird klar: Sören möchte nun auch eine Psychotherapie für sich. Die Eltern kümmern sich und finden mit Unterstützung ihrer Hausärztin einen guten ambulanten Therapieplatz bei einer sehr netten Therapeutin einer Nachbarstadt. Sören muss aber noch warten, bis die Therapie beginnt. Bis dahin muss er weiter zur Schule gehen, er bleibt in seiner Klasse – Mitschüler und Lehrer gehen sehr behutsam mit Sören um, es finden weitere Treffen mit dem Schulsozialarbeiter und dem Schulpsychologen statt.

Schule gestaltet den Übergang, füllt die Wartezeit mit sinnvollen Maßnahmen für Sören. Zwei Monate später beginnt Sörens Therapie. Mit seinem Einverständnis treffen sich Schulsozialarbeiter, Schulpsychologe und Therapeutin und besprechen sich. Die Kontakte von Sören mit Schulsozialarbeiter und Schulpsychologen werden sehr reduziert, zusätzliche Familiengespräche werden von Sörens Therapeutin durchgeführt. Zwischen einem der beiden Klassenlehrer von Sören und seiner Therapeutin werden telefonisch regelmäßig wichtige Informationen ausgetauscht. Mit diesem Vorgehen sind Sören und seine Eltern einverstanden – sie begrüßen diese Kooperation.

3.4.3.5. Pascal

Pascal und seine Geschichte sind dem zuständigen Jugendamt wohlvertraut – Berichte, Gutachten, Aktennotizen, Kostenaufstellungen, Briefe, ausgedruckte e-mails und vieles andere mehr füllen inzwischen zwei Aktenordner beim Jugendamt. Auch verschiedenen Fachärzten für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Beratungsstellenmitarbeitern und auch mit Gutachten beauftragten Fachkollegen ist Pascal in den letzten Jahren begegnet. Bei der Polizei wird Pascal mit seinen gerade einmal 11 Jahren als Intensivtäter geführt.

Von alledem erfährt die Gesamtschule nichts, als Pascal angemeldet wird. Es liegt kein AO-SF vor, Pascals Zeugnisse sind gut, das Anmeldegespräch verläuft

unauffällig, Pascal und Mutter stellen sich sehr positiv dar, bei der Anmeldung wird viel gescherzt.

In den ersten Wochen und Monaten fällt Pascal in seiner Klasse überhaupt nicht auf. Er zeigt sich relativ leistungsstark in fast allen Fächern, in Sport fällt er etwas durch Übermotiviertheit und Tollpatschigkeit auf. Bei der ersten LBK fällt er noch in die Rubrik: unauffällige Schüler, die einen guten Übergang geschafft haben.

Erst nach einem halben Jahr fällt Pascal das erste Mal auf: eine Lehrerin beobachtet Pascal am Busbahnhof dabei, wie er Zigaretten an Mitschüler verkauft. Die in solchen Fällen üblichen Reaktionen der Schule scheinen zu wirken. Er wird verwarnet, führt zwei Gespräche mit dem Schulsozialarbeiter: Pascal zeigt sich einsichtig, ein Soziogramm wird erstellt – demnach hat Pascal einen gutes Verhältnis zu zwei Mitschülern.

Drei Monate später kommt es zu einem Vorfall auf der Jungentoilette, wo Pascal das erste Mal mit seiner kompromisslosen Bereitschaft auffällt, zuzuschlagen. Die Eltern des Jungen, dem er ohne Vorwarnung dessen Nase blutig geschlagen hat, erwägen eine Anzeige. Ein neues Soziogramm macht deutlich, dass Pascal inzwischen in seiner Klasse sehr viel Ablehnung erfährt und dort keine einzige positive Beziehung mehr hat. Insbesondere weibliche Kolleginnen berichten von zunehmender Respektlosigkeit Pascals ihnen gegenüber, es kommt zu einer ersten Ordnungsmaßnahme, in deren Verlauf Pascals Mutter einen cholерischen Auftritt hat und die Schule bezichtigt, ihren Sohn zu mobben und auszugrenzen. Die Schule erfährt jetzt zum ersten Mal, dass Pascal und seine Familie ein langjähriger, „ungelöster“ Fall des Jugendamtes ist und dass Pascal bereits in der Grundschule auffällig war. Warum bei Pascal kein AO-SF durchgeführt worden ist, bleibt unklar.

Die zuständige Kollegin vom Jugendamt berichtet in einem Fachgespräch an der Schule, welche Maßnahmen vom Jugendamt aus laufen und zukünftig geplant sind. Aus Sicht der Schule sind dies Maßnahmen auf Förderstufe 3. Innerhalb der Schule wird für Pascal eine kontinuierliche Beratung beim sozialpädagogischen Dienst beschlossen – das Fallmanagement liegt beim Jugendamt.

Im darauf folgenden Schuljahr eskaliert die Situation um Pascal weiter: es kommt zu mehreren gewalttätigen Übergriffen. Pascal verlässt das Schulgelände wann er will, er fehlt unentschuldigt über längere Zeit. Die Beratung beim sozialpädagogischen

Dienst verweigert er. Pädagogisch ist er kaum noch zu erreichen – man vermutet, dass Pascal inzwischen auch Drogen konsumiert.

Eine Förderung von Pascals sozialer Kompetenz und Impulssteuerung auf Stufe 3 in der Schule ist völlig unrealistisch. Das Jugendamt sieht dies ebenso und strebt eine stationäre Unterbringung des Jungen mit integrierter Beschulung an.

3.4.4. Förderung auf Stufe 3 in RE, LRS, SQ, und KA

Für die Förderfelder Rechnen (RE), Lesen und Rechtschreibung (LRS) und Sprache (SQ) lassen sich relativ leicht die wichtigsten Kennzeichen der Förderstufe 3 zusammenfassen:

- Genauere Diagnostik mit entsprechenden psychodiagnostischen Verfahren
- Besprechung der Ergebnisse mit den unterrichtenden Kollegen
- Klärung, ob bereits andere Hilfen gewährt werden oder geplant sind, die einer schulischen Förderung auf Stufe 3 entsprechen (äquivalent sind)
- gegebenenfalls Überleitung zu anderen Hilfen gestalten und überbrücken
- oder: bei nicht möglicher oder bereits gescheiterter oder „zu schwacher“ externer Förderung: gezielte, fachlich fundierte schulische Einzelübungsbehandlung
- Einbeziehung der Eltern in diese Einzelübungsbehandlung
- Koordination mit anderen externen Hilfen (Fallmanagement)
- fallorientierter Austausch mit unterrichtenden Lehrkräften

Auch für einen Teil der Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderfeld Konzentration und Aufmerksamkeit werden die oben genannten Schritte passen.

Doch ist bei einigen Schülern mit KA-Förderbedarf damit zu rechnen, dass es Beziehungs- oder Bindungs-bezogene familiäre Faktoren gibt, die für die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen eines Schülers zumindest mitverantwortlich sind. Also sind weitergehende, familienbezogene Fördermaßnahmen notwendig, die in die Aufgabenfelder von Heilkunde und Jugendhilfe fallen.

3.4.5. Intervention bei akutem Hilfsbedarf und Überleitung in die fachliche und institutionelle Zuständigkeit der Jugendhilfe oder der Heilkunde

In den Förderfeldern soziale Kompetenz und Impulssteuerung, Konzentration und Aufmerksamkeit und elterlicher Kompetenz ist die Beachtung fachlicher und institutioneller Grenzen und Begrenztheiten von besonderer Bedeutung. Heilkunde und Jugendhilfe bieten differenzierte außerschulische Leistungen an, ohne die eine intensive inklusive Beschulung an Regelschulen kaum denkbar ist. Unterstützungssysteme für Inklusion werden durchgehend von allen Fachleuten gefordert.

Zusätzlich können individuelle sonderpädagogische, sozialpädagogische und psychologische Angebote in den drei Förderfeldern soziale Kompetenz und Impulssteuerung, Konzentration und Aufmerksamkeit sowie elterliche Kompetenz auf Stufe 3 aus der Schule kommen, doch sollten sie gut vernetzt und abgesprochen mit den außerschulischen Hilfen und Behandlungen sein. Schule mit ihrem etablierten Sozialpädagogischen Dienst kann in akuter Krise Notfallhilfe leisten, überleiten, Wartezeiten überbrücken, zusätzliche Maßnahmen installieren, systemische Koordination sicherstellen und kann gegebenenfalls auch ein Clearing (*siehe Anlage 19*) von Schule aus durchführen. Eine solche schulische Erstleistung für eine anstehende Jugendhilfemaßnahme nach §27 bis §35A käme aus neutraler, aber sehr betroffener und beteiligter Sicht.

Grundsätzlich bewegen wir uns aber mit allen schulischen Fördermaßnahmen auf Förderstufe 3 tief im Fach- und Zuständigkeitsgebiet der Jugendhilfe und der Heilkunde. Um hier klare fachliche und institutionelle Abgrenzungen definieren zu können, braucht es eine Zeit des Ausprobierens und Ausjustierens sowie des Trialoges zwischen Schule, Jugendhilfe und Heilkunde.

Auf den folgenden Seiten möchten wir die vier Inklusions-Aufgabenbereiche (Module)unabhängig vom mehrstufigen Fördermodell auf 7 Förderfeldern darstellen. Dabei können wir uns auf eine verkürzte Darstellung beschränken – große inhaltliche Teile dieser Module wurden bereits in Kapitel 3 von uns dargestellt.

4. Diagnostik

Abhängig von der Ausgangslage und der Fragestellung können wir inklusionsbezogen vier Arten von Diagnostik unterscheiden:

- a. Eingangsdagnostik
- b. Diagnostik von Zwischenständen im Prozess
- c. Diagnostik in der Krise oder im aktuellen Konflikt
- d. Diagnostik vor einem Übergang/Wechsel

Diagnostik ist wichtig, wenn es um Entscheidungen geht: Schullaufbahnen, Auswahl der Curricula, Art außerschulischer Hilfen oder Zusammensetzungen von Gruppen und Klassen betreffen.

Die fachliche Qualifikation zur Psychodiagnostik sollte weiterhin Voraussetzung dafür sein, psychodiagnostische Tests anzuwenden. Jeder müsste die Qualitätskriterien von Tests, ihre Risiken und Gefahren kennen und einschätzen können, welche zusätzlichen Informationen nötig sind, um zu einem vollständigen verlässlichen Ergebnis zu kommen. Andererseits stellt sich die Frage, warum Merkmale von Schülern nicht direkt von Lehrern erfragt, sondern stattdessen mit Fragebögen erfasst werden. Die breite fachliche Kritik am hochfrequenten RTI-Testen soll hier auch nicht unerwähnt bleiben.

Wenn schulinterne pädagogische Diagnostik zeitintensive, aufwändige psychiatrische oder schulpsychologische Diagnostik ersetzen soll, dann muss Schulpsychologie stärker in die Schule platziert werden. Möglicherweise ist bald auch eine kinder- und jugendpsychiatrische Sprechstunde in der Schule indiziert.

5. Fallmanagement (siehe Anlage 20)

Wir möchten hier auf die *Anlage 20* hinweisen, in der begründet wird, warum auf ein engagiertes Management in Fällen, in denen mehrere Fachleute ihre Aufträge erfüllen, nicht verzichtet werden kann. Die verschiedenen Hilfs- und Behandlungseinheiten müssen miteinander abgestimmt werden, die Kommunikation im Prozess muss funktionieren, besondere Ereignisse, Wenden im Prozess, zentrale Informationen müssen weitergegeben werden. So entsteht auf Grund guten Fallmanagements eine Art von fallbezogener Teamarbeit über Institutionsgrenzen hinweg. Eine der beteiligten Fachkräfte muss die Verantwortung in einem

Kooperationsfall übernehmen oder übertragen bekommen: der Fallmanager wird zum Anwalt des Prozesses. Diese Arbeit hat hohe organisatorische Anteile, kann aber nicht mit Sekretärinnen-Arbeit verglichen werden, weil fundierte schülerzentrierte Fachlichkeit in den vielen organisatorischen Telefonaten und e-mails nie fehlen darf. Das Management in einem Fall, in dem mehrere Hilfs- oder Behandlungspläne zusammen kommen, kann grundsätzlich von jedem der entsprechenden fachlichen Partner übernommen werden. Hierzu bedarf es konkreter Absprachen.

6. Unterstützung von Lehrkräften

Von Inklusion erwarten die meisten Lehrkräfte eine neue Mehrbelastung vielfältiger Art. Zumindest erfordert Inklusion eine Erweiterung pädagogischer Möglichkeiten und größere Kooperationsanteile. Inklusion kann die unterrichtende Lehrkraft nicht zum Alles-Macher, Alles-Könnner oder Für-Alles-Verantwortlichen machen. Aus dem vielfach in Untersuchungen beschriebenen „Einzelkämpfer in und mit seiner Klasse“ wird inklusionsbedingt bestenfalls ein „Teamplayer“, an unserer Schule u.a. mit dem doppelten Klassenlehrer-Prinzip schon zum großen Teil in diese Richtung verwirklicht.

Lehrkräfte brauchen in schwierigen Phasen das sichere Gefühl, nicht allein oder gar allein gelassen vor einer schwierigen Aufgabe zu stehen. Lehrkräfte müssen die Möglichkeit haben, Verantwortung zu teilen und konkrete Unterstützung in ihrer praktischen Arbeit zu bekommen.

Die fachlichen Möglichkeiten aus den jeweils zuständigen Förderteams für Lehrkräfte sind:

- **Fallbesprechung**
- **Hospitation mit Verhaltensbeobachtung und Nachbesprechung**
- **Soziometrie**
- **Fachliche Unterstützung: Neue Ideen für den Unterricht.**
- **Classroom Management (Effiziente Klassenführung)**
- **Video-School**

Die ersten beiden Methoden schließen die Lehrkraft nur am Rande mit ein. Classroom-Management und Video-School dagegen rücken die Lehrkraft mit ihrem

Handeln in den Fokus der Reflexion. Hier kann sich die letztlich unverzichtbare Rest-Metamorphose vom Einzelkämpfer zum Teamworker vollziehen. Mittlerweile hat (fast) jeder verstanden, dass schwierige Aufgaben am besten mit mehreren zusammen, zumindest nicht allein, zu bewältigen sind. Doch dazu gehört der vertrauende Kollege, der seine Arbeit selbst und von jemandem von außen als so betrachtet, wie sie ist. Nicht unbedingt leicht! Aber es macht qualitätsmäßig einen erheblichen Unterschied, ob man sich selbst-instruiert und versucht, umzusetzen, was man sich vorgenommen und erarbeitet hat oder ob man gecoacht wird von jemandem, dem man traut oder Unterstützungspotenzial zutraut und den man zugucken lässt.

7. Einbeziehung von Eltern/Familien

Jeder psychosoziale oder pädagogische Praktiker weiß, dass Schulpädagogik umso leichter und besser wird, je besser die Kooperation mit den Eltern funktioniert. Eltern verweigern manchmal die Kooperation, halten sie für unwichtig oder überflüssig, haben Angst vor Schulen und Amtspersonen, schämen sich, scheuen sich - kurz: mit manchen Eltern in die Kooperation zu kommen, ist wirklich nicht leicht. Hier sollte Schule profitieren können von Fachleuten aus der angewandten Jugendhilfe, für die der Aufbau von kooperativen Beziehungen zu Menschen mit Unterstützungsbedarf normale Routinearbeit darstellt.

Literatur-Hinweise zum Text:

AGJ: Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Leipzig, 2006

Balnis,P., Demmer,M., Rademacher,H.: Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe, GEW, Ffm, Februar 2005, www

Cohn, R. C.u. Matzdorf, P.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion,
In: Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hrsg.): TZI – pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, Stuttgart 1993, S. 39ff.

Ferri, B.: Undermining inclusion. A critical reading of response to intervention (RTI),
In: International Journal of Inclusive Education. 2011, 1-18

Huber, C. u. Grosche, M.: „Das response to intervention Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik“ in: Zeitschrift Heilpäd. 08/2012, 312-322

Überblick in: **Hans Jürgen Knier** / „Das ABC des RTI“
www.zfsdortmund.nrw.de/Lehrerausbildung.../

Fritz, A., Ricken G., Schmidt, S.: Handbuch der Rechenschwäche, Weinheim, 2003

Gallese, V.: ” The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity” Psychopathology 2003;36:171-180

Klemm, K. u. Preuss-Lausitz, U.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen.

Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen, Juni 2011

Landesinstitut f. Schule u. Medien Berlin Brandenburg: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung.“ Teil 4 der Reihe: Sozialpädagogische Förderung an Berliner Schulen, 2008,www.

Lehmann, Efinger, Plessen, Friedrich, Wedekind, Thiel-Blankenburg, Heinze, Bobusch: Inklusiver Unterricht und inklusive Erziehung in Steglitz-Zehlendorf, 2012

Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S., Hartke, B: Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. 2011, www.

Markowetz, R. u. Schwab, J.E.: Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Bad Heilbrunn, 2012

Moreno, J.L. Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften , Edition Humanistische Psychologie, 2. Auflage 2001

Rogers, C.R. u. Stevens, B: Person to Person. Real People Press, 1967. deutsch: Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen. Junfermann, Paderborn 1984; Neuauflage Peter Hammer Verlag, Wuppertal 2001

Schuhmann, B.: Kritik am Rügener Inklusionsmodell, Juli 2013, www.inklusive-menschenrechte

Schuhmann, B.: „Inklusive didaktische Diagnostik als Grundlage für Förderplanung“, Juni 2013

Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K., Makles, A. u. Tarazona, M. Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken Städtetaggutachten, Juli 2013

Seifried, K. u. Drewes, S.: Die inklusive Schule, In: Psychologie, Gesellschaft, Politik

Weber, M. u. Schilling, H.: „Eskalierte Elternkonflikte“, Weinheim 2006

Werning, R. u. Lohse, S. : „Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in NRW“, Hannover, 2012

Werning, R. u. Löser, J.M. „Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien. Widersprüche und Perspektiven.“ In: Die Deutsche Schule 102, 103-114

Das Autoren- und Redaktionsteam



Gunhild Breer

Lehrerin
Beratungslehrerin Jahrgänge 5 & 6
an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule

Kontakt:
breer@wkge.nw.lo-net2.de



Bettina Rummel

Dipl. Psychologin
Familientherapeutin,
Video-Home-Trainerin

Kontakt:
bettina.rummel@gmx.de



Hannelore Gieseke

Gesamtschulrektorin
Abteilungsleiterin Jahrgänge 5 & 6
an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule

Kontakt:
gieseke@wkge.nw.lo-net2.de



Nathalie Elena Suck

BA (1.2) Soziale Arbeit i.A.
Semesterpraktikantin Fachkraft für
Schulsozialarbeit
an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule

Kontakt:
nathalieelena.suck001@stud.fh-dortmund.de



Lena Hilgendiek

BA Soziale Arbeit
Fachkraft für Schulsozialarbeit
an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule,
Förderschule Schule Hiddinghausen und
Förderschule Kämpenschule Witten

Kontakt:
l.hilgendiek@en-kreis.de



Daniel Wiese

Dipl. Sozialarbeiter/Sozialpädagoge
Fachkraft für Schulsozialarbeit
an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule

Kontakt:
wiese@wkge.nw.lo-net2.de



Wolfgang Jittler

Dipl. Psychologe
Kinder- & Familientherapeut
Schulpsychologe
an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule

Kontakt:
jittler@wkge.nw.lo-net2.de

ANLAGEN

Anlage 1:

(Quelle: <http://www.wilhelm-kraft-gesamtschule.de/schulprogramm/leitbild> , 16.06.2014)

Leitbild der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule

Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt der Bildungs- und Erziehungsarbeit an unserer Schule.

Wir sind Wilhelm Kraft, dem Namensgeber unserer Schule, verpflichtet, immer und überall gesellschaftliches Engagement und Zivilcourage zu zeigen und uns gegen Extremismus einzusetzen.



Wir leben Schule

Unser schulischer Alltag ist bestimmt von respektvollem und tolerantem Miteinander unter Beachtung vereinbarter Regeln. Entscheidungsprozesse sollen transparent gestaltet werden. Alle Gruppen unserer Schule sollen sich daran beteiligen und sich dadurch mit der Schule identifizieren. Das Wohlfühlen in der Schule ist wichtige Voraussetzung für die Freude am Lernen und Lehren.

Wir verstehen Verschiedenheit als Chance

Unsere Schülerinnen und Schüler werden mit ihren unterschiedlichen Lern- und Lebensbiografien angenommen und in heterogenen Lerngruppen gefördert und gefordert. Niemand wird wegen seines Geschlechts, seiner sexuellen Orientierung, seiner ethnischen Herkunft, seiner Sprache, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung oder einer Behinderung benachteiligt oder bevorzugt.

Wir sind eine Schule für das Leben

Das Kollegium bereitet zusammen mit Eltern, Erziehungsberechtigten, externen Beratungsstellen, Betrieben und Vereinen sowie weiteren engagierten Personen unsere Schülerinnen und Schüler auf ein selbstbestimmtes Leben in sozialer Verantwortung vor.

Wir sind Teil einer globalen und demokratischen Wissensgesellschaft

Die Schule bereitet Schülerinnen und Schüler vor auf:

- Herausforderungen in der sich stets wandelnden Berufswelt,
- Veränderungen durch Entwicklungen in der EU und der Welt,
- globale Vernetzungen durch Kommunikations- und Handelsstrukturen,
- das Leben in einer pluralistischen, multikulturellen Gesellschaft,
- die Teilhabe am politischen und kulturellen Leben der Bundesrepublik Deutschland.

Unsere Schule entwickelt sich ständig weiter

Ein kontinuierlicher Wandel unserer Schule gehört zu unserem Selbstverständnis. Wir gestalten den Unterricht kompetenzorientiert und nutzen neue Konzepte und Medien für Lehren und Lernen.

Anlage 2:

(Quelle: <http://wkge.info/schulprogramm/pdf/klassenratsstunde.pdf> , 18.06.2014)



- Grundintention
- Einführung
- Finanzierung
- Phasen und Bausteine





Grundintentionen

- Selbständiges Problemlösen
- Eigenständiges Organisieren und Strukturieren von Entscheidungsprozessen eigener Arbeit
- Verantwortung übernehmen
- Optimierung des Schullebens
- Erlernen des sozialen Miteinanders
- Einüben demokratischer Grundregeln und von Konfliktlösungsstrategien



Einführung

- Nach Genehmigung durch die Schulmitwirkungsgruppen wurde der Klassenrat beginnend mit dem 5. Schuljahr 2003/04 eingeführt.
- Er wird in den kommenden Jahren kontinuierlich ansteigend eingeführt, abhängig von positiver Evaluation.



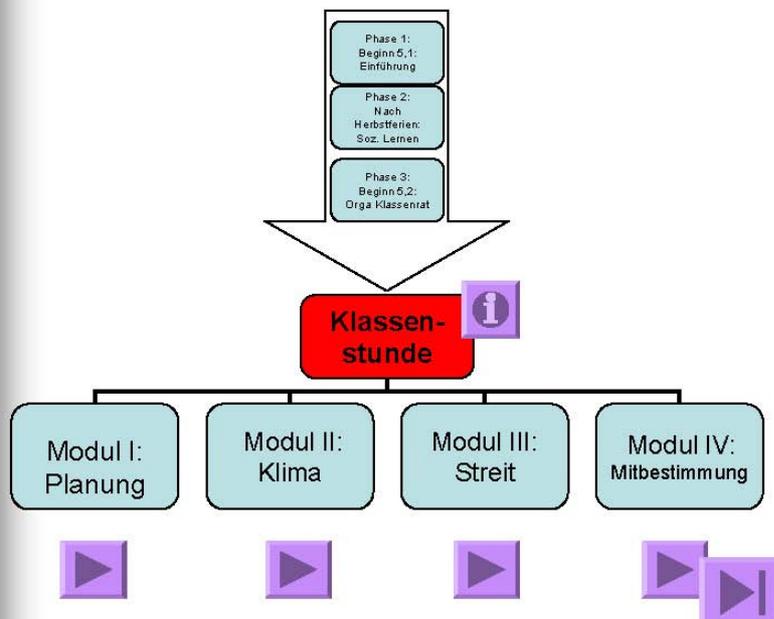


Finanzierung

- Die Klassenratsstunde wird doppelt besetzt in Jahrgang 5
- Die Stunden in 5 und 6 werden durch jeweils eine GL – Stunde „finanziert“
- Nach Evaluation im Mai 04 ist die „Finanzierung“ gesichert.



Struktur – zunächst für 5 und 6





Phase 1: Einführung

Zu Beginn führen 7 (8) Stunden in das neue Fach ein:

- 1. Was ist eine Klassenratsstunde?
- 2. Gesprächsregeln entwickeln (3-5 wichtige Regeln auf einem Plakat festhalten)
- 3. Bedeutung und Funktion der Klassensprecherin / des Klassensprechers
 - s. IGL-Buch, Jahrgang 5
 - Zusatz - Material „Stationsgespräch zum Thema Klassensprecher/in“
- 4. Wahl der Klassensprecherin / des Klassensprechers (Wahlrituale vorher besprechen)
- 5. u. 6. Planung der WILUK-Tage (ev. Einbezug der Sozialpädagoginnen)
- 7. Vorstellung des Programms: „Soziales Lernen“ durch die Sozialpädagoginnen
- 8. „Pufferstunde“: Evaluation



Phase 2: Soziales Lernen

- Das im Schulprogramm verankerte Programm wird bis etwa Halbjahres – Ende in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpädagoginnen durchgeführt.





Phase 3: Organisation der 1. Klassenratsstunde

- Mitglieder: alle Mitglieder der Klasse, KL, als Gäste Betroffene: Fachlehrer, Hausmeister,...
- Gesprächsregeln wiederholen bzw. einführen
- Wandzeitung für Anregungen zur TO „Wir sollten reden über...“ 
- Klassenratskasten
- Öffnung des Kastens am Tag vorher, um TO vorzubereiten
- Vorbereitungsstunde für die Wahl der Ratsämter
 - 2 Vorsitzende, rollierend nach Alphabet, einer darf sich Ko aussuchen; flexibel auch mehrerer Sitzungen
 - Protokollant, Lehrerhilfe erforderlich **Formular!**
 - 2 Beobachter, die mit Symbolkarten Gesprächsstörungen kommentieren, Möglichkeit der Zwischenberichte
 - U.U. Vorleser: Protokoll, Wandzeitung, Kastenbeiträge
 - Terminplaner: Trägt in den Klassenterminplan wichtige Beschlüsse o.ä. ein
- Sitzordnung: Verändern, um die Sonderstellung der Stunde herauszustellen (Sitzkreis, Tische für Vorsitz und Protokoll), feste Sitzordnung (Ritualisierung je nach Bedarf der Klasse, Vorbereitung in einer Pause,...)
- Zeitrahmen: erste Sitzung 30 min, später max. eine Schulstunde, Zeitwächter einführen!
- Hilfen für die Umsetzung von Beschlüssen diskutieren und vereinbaren! 



MODUL - PRINZIP

Die angebotenen Module sammeln verschiedene Bausteine, die je nach Anlass in den Klassenratsstunden benutzt werden können:

- Handwerkszeug für die konkrete Problembearbeitung wird bereitgestellt
- „Fertigstunden“ werden für die Generalisierung von Dauerproblemen bereitgestellt
- „Füllstunden“ werden angeboten, um anlass – unabhängig wichtige Aspekte des sozialen Lernens und der Schulidentifikation zu thematisieren und generelle Problem – Prophylaxe zu betreiben





Modul I: Aktions - Planung

- Eigenständiges Planen von Aktivitäten
- Zielvorgaben:
 - Wahrnehmen des Terminplanes
 - Akzeptanz der Bedeutung
 - Erkennen und Akzeptanz von Rahmenbedingungen
 - Kreatives Ausloten von Veränderungsmöglichkeiten
 - Eigenverantwortliche Umsetzung der Rahmenbedingungen
 - Erstellen eines eigenen Terminplanes
- Planungsprojekte:
 - Spielefest Ende 5
 - Schulkulturwoche
 - Projektwoche Gesundheit
 - Klassenfahrt Herbst 6
- Stundenvorschlag : Einführung →



Einführung Planungsbaustein

■ Terminplandetektiv

(eine Stunde, statt Klassenratsstunde)

Computerraum:

1. Einführung Internet – Seite der Schule
2. Wie funktioniert ein Link
3. Was finden wir wieder?
4. Terminplan: Aufgabe: Welche Daten interessieren wen?
Notieren: Was ist wichtig für uns?
Können wir die Informationen im Klassenrat benutzen?



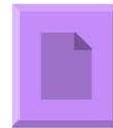


Modul II: Klima



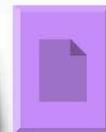
Einzelbausteine:

- Aggression in Sprache
- Evaluation Klassenregeln
- Ich und Du – Wahrnehmung
- Rollen Junge – Mädchen
- Die „Beziehungskiste“



Modul III: Streit

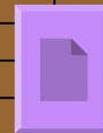
- - Vorbereitung der Schüler u. Schülerinnen auf das Streitschlichtungsprogramm
- Initiierung von Klassenstreitschlichtern
- - Streiten nach Regeln / „positives“ Streiten
- Beispielstunden →





Modul VI: Mitbestimmung

- Baustein 1: Ämter in der Klasse – definieren und verteilen
- Baustein 2: „Wir stimmen ab“
- Baustein 3: Klassenratsordner
- Baustein 4: Regeln in der Schule
- Baustein 5: Planung eines Elternabends
- Baustein 6: Schüler/innen- Vertretung (SV)
- Baustein 7: Schulleitung und nicht-lehrendes Personal stellen sich vor...



Fortbildung

- Notwendigkeit der Fortbildung für die neuen 5er Klassenlehrer und – lehrerinnen:
 - KL – Fortbildung in diesem Schuljahr besonders für Phase 1 + 2
 - Fobi – Tag nach Beginn der Phase 2 „soziales Lernen“, Einführung und Erprobung der Klassenratsstunde, Einführung in die Module





Gesprächsregeln

- **Allgemeine Gesprächsregeln**
Eingeführt im ersten Quartal
- **Konfliktgespräch**
Eingeführt beim sozialen Lernen
- **Gesprächsregeln für den Rat**
 - Rednerliste
 - Lösungsvorschläge
 - Beschlussvorschläge
 - Rede – Leitung akzeptieren
 - ...



Mögliche Hilfen bei der Umsetzung von Vereinbarungen

- Einzelne Tischgruppen werden verantwortlich
- Kontrollheft bzw. Ordner mit Check – Liste führen
- Öffentlichen Terminplan führen
- Protokolle verlesen
- Verträge verfertigen für Sondervereinbarungen
- Berichterstatter vereinbaren
- Besondere Belobigungen bei Einhaltung von Vereinbarungen



Anlage 3:

(Quelle: http://www.lions-quest.de/fileadmin/content/Lions-Quest/LQ-Materialien/Flyer_Erwachsen_werden-2011_x1a_-_Druckdaten.pdf, 30.06.2014)

Lebenskompetenz
kommt nicht von allein

KLARKOMMEN – MIT SICH SELBST UND ANDEREN
Kinder und Jugendliche müssen lernen, sich selbst als soziale Wesen zu begreifen, mit schwierigen Situationen umzugehen und ihre Zukunft selbstbewusst in die eigene Hand zu nehmen. Immer öfter jedoch stellen Eltern, Lehrer, Arbeitsgeber und Sozialwissenschaftler Befürchte bei der Persönlichkeitsentwicklung fest. Ursachen dafür sind unter anderem mangelndes Selbstvertrauen, Lebensorientierung vermittelnde Gruppen sowie ausblende Anerkennung. Vielen Jugendlichen fehlt emotionale und soziale Unterstützung. Und allem schaden sie es oft nicht, den Versuchen und Herausforderungen des Alltags standzuhalten. Ent-

DER GANZE MENSCH IM BLICK
Viele Lehrerinnen und Lehrer haben die Herausforderung erkannt. Sie wissen: Fachwissen allein ist noch keine erfolgreiche Vorbereitung auf das Leben. Deshalb vermitteln sie ihren Schülern und Schülern mit Lions-Quest „Erwachsen werden“ gezielt auch soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen – eben Lebenskompetenzen.

Lebenskompetenz
kommt nicht von allein

Soziales Lernen in der Schule

DIE KLASSE ALS PEERGROUP

Mit Lions-Quest „Erwachsen werden“ erhalten Lehrerinnen und Lehrer das Material und Know-how, das gemeinschaftliche Lernen und Lernen ihrer SchülerInnen und Schüler gezielt fördern und kontinuierlich zu unterstützen und sie so stark fürs Leben zu machen.

Soziales Verhalten kann man nicht aus Büchern oder Vorträgen erlernen, sondern nur durch persönlichen, echte Erfahrungen im Umgang mit anderen, am besten mit Gleichaltrigen, je mehr die Familie als Ort sozialer Erfahrung ihre Struktur verändert, etwa durch den Trend zur Kleinfamilie, umso mehr nimmt dabei die Bedeutung der Schule zu.

Die Schule ist der Ort, an dem eine positive Persönlichkeitsentwicklung besonders intensiv und gezielt gefördert werden kann. Die Schulklasse ist die wichtigste Peergruppe von Kindern und Jugendlichen. Mit keiner anderen Gruppe verbringen sie so viel Zeit.



EIN NEUES MITEINANDER

Das Lebenskompetenzprogramm Lions-Quest wird seit vielen Jahren in aller Welt erfolgreich eingesetzt und wird nun bald in die Mehr als 60 internationalen Studien- und Lernmaterialien übersetzt – das ist ein Meilenstein.

Nach einer Evaluation der Unterrichtsmaterialien an Gymnasien und Berufsschulen berichten Schüler und Lehrer von einer verbesserten Lernatmosphäre, weniger Konflikten, mehr Akzeptanz der Stärken und Schwächen anderer sowie von einer positiven Resonanz der Eltern. Die Lehrerinnen und Lehrer spüren es auch in ihrem Fachunterricht: Gut integrierte SchülerInnen und kommunikativer Kompetenz lernen schneller und leichter.

Alle zuständigen Ministerien der Bundesländer erkennen die Bedeutung von Lions-Quest „Erwachsen werden“ an. Das Kultusministerium Sachsen würdigt

Erprobt und erfolgreich

Das Programm beispielsweise als einen wichtigen Beitrag zur Lebensvorbereitung der Jugendlichen in Deutschland“.

Die amerikanische Forschungsorganisation CASEL (Collaborative for Academic, Emotional and Social Learning) bewertet in einer intensiven dreitägigen Fortbildung für Pädagogen, die von erfahrenen Lehrerinnen und Trainern geleitet wird. Die Einführungsseminare werden in vielen Fällen von Lions Clubs organisiert und die Teilnahme zum Teil finanziell unterstützt.



VERMITTLUNG MIT METHODE

Lions-Quest „Erwachsen werden“ vermittelt soziale Kompetenz mit methodischem Konzept in aufeinander abgestimmten Einheiten. Deshalb steht am Anfang der Arbeit mit dem Programm eine intensive dreitägige Fortbildung für Pädagogen, die von erfahrenen Lehrerinnen und Trainern geleitet wird. Die Einführungsseminare werden in vielen Fällen von Lions Clubs organisiert und die Teilnahme zum Teil finanziell unterstützt.

- Elternbriefe / bis 7 (kurze Informationen für Eltern)
- Sammelordner für SchülerInnen und Schüler (zum Abheften der Arbeitsblätter)
- „Energizer“ – 69 spielerische Aktivitäten zum sozialen Lernen
- Zufallskarten zur Paar- und Gruppenbildung (auf CD)
- Film „Erwachsen werden“ (DVD)
- Schülerzertifikat (Teilnahmebescheinigung für SchülerInnen und Schulleiter)

Ausführliche Beschreibungen zu allen Materialien finden Sie im Lions-Quest-Webshop unter www.lionsquest.de

Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer

MATERIALIEN ZUM PROGRAMM

- Lehrerhandbuch (mit Verbindung mit einer Seminar-Teilnahme)
- Handreichungen für die Schulentwicklung mit „Erwachsen werden“
- „Jahre der Cherterschungen“ (ausführliche Informationen für Eltern)
- Elternbriefe / bis 7 (kurze Informationen für Eltern)
- Sammelordner für SchülerInnen und Schüler (zum Abheften der Arbeitsblätter)
- „Energizer“ – 69 spielerische Aktivitäten zum sozialen Lernen
- Zufallskarten zur Paar- und Gruppenbildung (auf CD)
- Film „Erwachsen werden“ (DVD)
- Schülerzertifikat (Teilnahmebescheinigung für SchülerInnen und Schulleiter)

Stimmen und Erfahrungen

LEIN KOSTBARER UND WICHTIGER BEITRAG

„Schule braucht Partner, um junge Menschen stark zu machen. Lions-Quest leistet solche Partnerschaft. Ich bin dankbar für dieses Förderprogramm der deutschen Lions zur Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher. Es ist ein bewährter und wichtiger Beitrag zur Stärkung der erzieherischen Kraft unserer Schulen, zur Vermittlung von Werten und zur Lebensvorbereitung Jugendlicher.“

Anerkennung, Bundesministerin für Bildung und Forschung

„Die Vermittlung sozialer Kompetenzen ist das wichtigste Instrument zur Vermittlung jugendlichen Problemverhaltens. Sie wirkt gegen Versagen in der Schule, Jugenddelinquenz, Gewaltbereitschaft und Missbrauch von Suchtmitteln.“

Prof. Dr. Klaus Harrachmann, Staats- und Gesundheitswissenschaftler



„Lediglich vor dem Gefährten zu warnen, hat sich zur Vorbereitung als nicht erfolgreich erwiesen. Sinnvoll ist nicht der Blick auf die Defizite, sondern auf die vorhandenen Ressourcen. Damit sie den Alltag und ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen können, brauchen Kinder eine ganze Reihe unterschiedlicher Lebenskompetenzen. Das Programm Lions-Quest „Erwachsen werden“ folgt genau diesem Konzept der Life-Skills-Erziehung, dem von der aktuellen Forschung die größten Erfolgsaussichten bei der Prävention (selbst-)zerstörerischen Verhaltensweisen zugesprochen werden.“

Sabine Härtig (MdB), Drogeriebeauftragte der Bundesregierung

Anlage 4:

(Quelle: http://www.no-blame-approach.de/user/media/downloads/Prasentation_No_Blame_Approach_in_der_Schule.pdf,
14.06.2014)



© Heike Blum und Detlef Beck - fairaend

**INTERVENTIONSANSATZ ZUM
STOPP VON MOBBING UNTER
SCHÜLER/-INNEN**



Überblick und Themen

- Mobbing
Handlungen – Folgen - Definition
- No Blame Approach
Die Vorgehensweise Schritt für Schritt
- Material und Kontakt



NO BLAME APPROACH



Mobbing – Daten und Fakten

Studien haben gezeigt, ...



... dass Mobbing in nahezu allen Schulformen und Altersstufen vorzufinden ist.



...dass im Laufe des Schullebens jeder 7. Schüler bzw. jede 7. Schülerin Opfer von Mobbing wird.



... dass Mobbing jede und jeden treffen kann - unabhängig von Aussehen, Verhalten, Herkunft, Einstellungen, ...



... dass Mobbing in der Gruppe stattfindet und in der Regel alle in der Klasse in der einen oder anderen Form beteiligt sind.



NO BLAME APPROACH

Mobbing-Handlungen



Angriffe auf ...

Beispiele für Mobbing-Handlungen

körperlicher Ebene: Schlagen, schubsen, rempeln, ...

verbaler Ebene: Beleidigungen, Abwertungen, ...

non-verbaler Ebene: Augenrollen, abwertende Gesten, wegdrehen, ...

sozialer Ebene: Gerüchte, Kontaktabbruch, ...

materieller Ebene: Arbeitsmaterial beschädigen, Kleidung zerstören oder verstecken, ...



NO BLAME APPROACH



Mobbing – Folgen für Betroffene

Psychosomatische Symptome (Kopf- und Bauchschmerzen)

Fehlzeiten und Angst, zur Schule zu gehen

Rückzug oder Aggressionen

Sinkende Beteiligung, Leistungsabfall

Abbruch sozialer Beziehungen und Isolation



NO BLAME APPROACH

Mobbing-Definition

Mobbing

...zielt auf die systematische **Erniedrigung** einer **einzelnen Person** ab.

...findet **wiederholt** und über einen **längeren Zeitraum** ab.

...ist gekennzeichnet durch ein extremes Machtungleichgewicht. **Viele gegen einen!**

...findet in der **Gruppe** statt. **Alle** sind auf verschiedene Weise an dem Mobbing **beteiligt**.

...lässt dem Betroffenen **kaum eine Chance**, sich aus eigener Kraft aus der Situation zu befreien.



NO BLAME APPROACH



Was stabilisiert Mobbing ?



NO BLAME APPROACH

Der No Blame Approach...



- ... ist ein **Interventionshandwerkzeug** gegen Mobbing für pädagogische Fachkräfte
- ... arbeitet **lösungsorientiert** und richtet den Blick konsequent in die **Zukunft**
- ... wirkt **ohne Schuldzuweisung** und Bestrafung
- ... setzt auf die **Ressourcen** von Kinder und Jugendlichen



NO BLAME APPROACH

Vorgehensweise – die 3 Schritte

1. Schritt: Gespräch mit Mobbing-Betroffenen



2. Schritt: Gespräch mit Unterstützungsgruppe

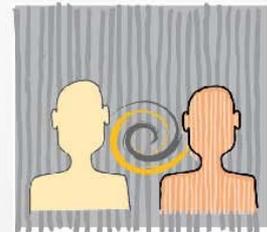


3. Schritt: Nachgespräche mit allen Beteiligten



NO BLAME APPROACH

Vorgehensweise: 1. Schritt



Gespräch mit dem/der Mobbing-Betroffenen

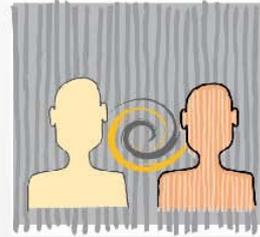
Worum geht's ?

- Vertrauen aufbauen
- Vorgehen darstellen
- Einverständnis einholen
- Mitglieder für die Unterstützungsgruppe erfragen



NO BLAME APPROACH

Vorgehensweise: 1. Schritt



Gespräch mit dem/der Mobbing-Betroffenen

Wie läuft das Gespräch ab?

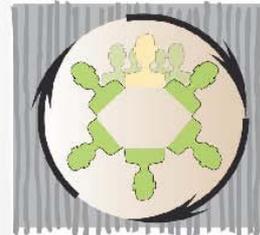
- Wertschätzende Begrüßung
- Eigene Wahrnehmungen mitteilen und Situation des Schülers erfragen
- Veränderungswunsch erkunden
- Vorgehen beschreiben
- Namen für Unterstützergruppe erfragen
- Nachgespräche vereinbaren

Schön, dass Du gekommen bist



NO BLAME APPROACH

Vorgehensweise: 2. Schritt



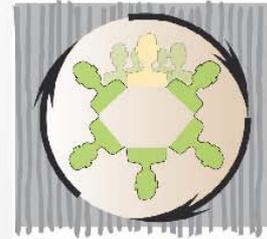
Gespräch mit der Unterstützungsgruppe

Zusammensetzung

- 6 - 8 Mitglieder insgesamt:
 - 3 - 4 Akteure und Akteurinnen des Mobbing (50%)
 - 3 - 4 andere Beteiligte aus der Gruppe (50%)
- **Ohne Mobbing-Betroffenen**



NO BLAME APPROACH



Vorgehensweise: 2. Schritt

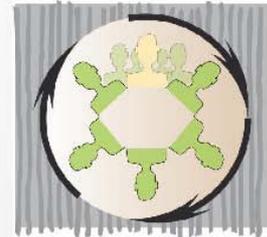
Gespräch mit der Unterstützungsgruppe

Worum geht's ?

- Bitte um Unterstützung bei der Lösung eines Problems
- Konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Situation entwickeln
- Verantwortung für die Umsetzung an die Helfer und Helferinnen übergeben



NO BLAME APPROACH



Vorgehensweise: 2. Schritt

Gespräch mit der Unterstützungsgruppe

Wie läuft das Gespräch ab?

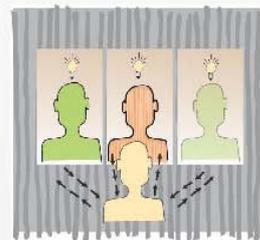
- Wertschätzende Begrüßung
- Schilderung des Anliegens
- Fähigkeiten und Ressourcen jedes Einzelnen benennen
- Ideen und Maßnahmen zur Verbesserung der Situation sammeln
- Nachgespräche (einzeln) vereinbaren

Ich brauche Eure Hilfe bei der Lösung eines Problems!

Was könntest Du dazu beitragen, das es XY in der Klasse wieder gut geht?



NO BLAME APPROACH



Vorgehensweise: 3. Schritt

Nachgespräche mit den verschiedenen Beteiligten (einzeln)

Worum geht's ?

- Wann? 8 – 14 Tage nach dem Gespräch mit der Unterstützungsgruppe
 - zunächst mit Mobbing-Betroffenem
 - danach mit Mitgliedern der Unterstützungsgruppe
- Verschiedene Wahrnehmungen über die Veränderungen erfahren
- Unterstützung wertschätzen und danken
- Aktuelle Situation einschätzen und entscheiden, was noch zu tun ist



NO BLAME APPROACH

Erfahrungen aus der Praxis (Evaluation)

... ist in **über 80 %** der bearbeiteten Mobbing-Situationen **erfolgreich**

... ist **aus der Praxis für die Praxis** entwickelt: leicht erlernbar und schnell einsetzbar

Der No Blame Approach ...

... wurde von mehr als **90 %** der Mobbing-Betroffenen zustimmend **angenommen**.

... kann in **allen Schulformen** von der Grundschule bis zum Berufskolleg angewendet werden



NO BLAME APPROACH

NO BLAME APPROACH



Buch

Praxishandbuch: No
Blame Approach.
Mobbing in der Schule

Köln: fairaend 2012,
3. Auflage

Evaluation

Bericht über die
Anwendungspraxis des
No Blame Approach.

Minden: BSV 2008

Seminarmaterial

Mobbing: Hinschauen,
Handeln

Köln: fairaend 2012,
4. Auflage

www.no-blame-approach.de

www.no-blame-approach.de

NO BLAME APPROACH



NO BLAME APPROACH

Heike Blum und Detlef Beck



Kirchplatz 5
50999 Köln

www.fairaend.de

NO BLAME APPROACH



Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist **urheberrechtlich geschützt**. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers nicht zulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herausgeber und Copyright:

© **fairaend**
Kirchplatz 5, 50999 Köln
www.fairaend.de

Anlage 5:

(Quelle: <http://www.wilhelm-kraft-gesamtschule.de/schulprogramm/profilklassen> , 17.06.2014)

Wilhelm-Kraft-Gesamtschule
des EN-Kreises

Wir zeigen Profil



Kraft in Bildung —
Unsere Profilklassen

Profilklassen- Schule mit Profil

Kinder lernen etwas Besonderes, das über den normalen Schullalltag hinausgeht. Wir setzen an den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler an.

Handlungsorientiertes Lernen bietet ein Gegengewicht zu stark kopfbetontem Lernen.

Die in der Profilklasse erarbeiteten Ergebnisse eignen sich – da sie handlungs- und produktorientiert sind – für öffentliche Präsentationen. Die Erfolgsergebnisse sind für die Kinder sichtbar und stärken das Selbstwertgefühl.

Die Lerngruppe hat durch das gemeinsame Interesse, den gemeinsamen Einsatz für eine Sache und die gemeinsamen Erlebnisse innerhalb der Schwerpunktarbeit ein stärkeres "Wir-Gefühl".

Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des EN-Kreises

Geschwister - Scholl - Straße 10
45549 Sprockhövel
www.wilhelm-kraft-gesamtschule.de

Telefon: 02339-91933-0
Fax: 02339-919377
Email: WilhelmKraftGe@en-kreis.de

Wir zeigen Profil

Wichtige Hinweise

Wenn Sie Ihr Kind an unserer Schule anmelden, werden Sie nach einem oder mehreren möglichen Profilwünschen gefragt.

Da wir die Anwahl nicht beeinflussen können, sind wir auch auf mehrfache Wahl (Erst- und Zweitwahl) angewiesen.

Wenn genügend Kinder ein Profil ange wählt haben, wird es für die Klassen 5 und 6 durchgeführt. Bei zu starker Anwahl müssen wir auswählen. Darüber werden Sie informiert.

Wird ein Profil nicht ausreichend ange wählt, dann muss es leider in dem entsprechenden Jahrgang ausfallen.

Kein Kind MUSS an einem Profil teilnehmen.

Wir führen maximal vier Profilklassen ein, mindestens zwei Klassen sind profilfrei.

Profile: individuelle Förderung

Liebe Eltern!

Ihr Kind hat nun fast vier Jahre die Grundschule besucht und Sie haben in dieser Zeit entdecken können, welche besonderen Neigungen und Interessen Ihr Kind hat. Damit Ihr Kind diese individuellen Stärken an unserer Schule noch besser entwickeln kann, möchten wir Ihnen unser neues Angebot vorstellen:

Jedes Kind hat Begabungen, die intensiver, als dies im Rahmen des normalen Schulunterrichts möglich ist, gefördert werden sollten. Daher wollen wir für alle Schülerinnen und Schüler der neuen Jahrgangsstufe 5 einen zusätzlichen zweistündigen Unterricht für zwei Jahre einrichten, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Stärken entdecken und ausbauen können. Ein besonderer Wert wird in den Gruppen auf handlungsorientierte Unterrichtsmethoden gelegt. Auch sollen außerschulische Lernorte in die Arbeit einbezogen werden.

Angebote:

Englisch

In einem zusätzlichen Unterrichtsangebot im Fach Englisch erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler ein deutlich erweitertes Vokabular und verbessern ihre Sprachkompetenz mit einem differenzierierten Angebot zur Förderung und Forderung: Lektüren, Videosequenzen, Landeskunde, Reime, Gedichte, Musik, Selbstbeschreibung, verstärkte Kommunikation. Ein Sachfach (GL, NW) kann zusätzlich in englischer Sprache geführt werden.

Laptop

Der Computer als Lernwerkzeug mit seiner Technik und den wichtigsten Office-Programmen sowie der Bildbearbeitung wird in zusätzlichen Stunden altersgemäß eingeführt. Die Anwendung der erworbenen Kenntnisse wird im Fachunterricht in besonderer Weise eingebunden. Die Kinder erwerben so grundlegende Kenntnisse im Umgang mit modernen Lernmedien. Hier ist der gemeinsame Erwerb eines Laptop Voraussetzung (ca. 40 Euro/Monat).

KLuG (Künstlerisches Lernen und Gestalten)

Das Interesse am Gestalten aufzugreifen und zu fördern kann auf unterschiedliche Weise und in verschiedenen Formen geschehen. Schwerpunkt soll die künstlerische Umsetzung von Unterrichtsinhalten verschiedener Fächer sein, daneben bieten sich Möglichkeiten, den Nahraum Schule zu verschönern. Die Ausgestaltung geschieht in der AG Kunst und Werken.

Naturwissenschaften

Ihren natürlichen Forscherdrang können Ihre Kinder unter fachkundiger Anleitung ausleben. Dazu gehören die Entwicklung einfacher Versuchsanordnungen und die Beobachtung naher Ökosysteme. Schwerpunkt ist hier die Ausrichtung an Umwelaspekten (Schutz der Umwelt, Energieeinsparung, bewusste Ernährung).

Sport

Wer sich gerne bewegt und unterschiedliche Sportarten lernen möchte, liegt hier richtig. Niemand muss bei der Anmeldung bereits besondere Fähigkeiten als „Leistungssportler/-in“ mitbringen, sehr wohl aber die Bereitschaft, sich zu entwickeln. Er oder sie lernt neue Sportarten kennen, sammelt Bewegungserfahrungen, entwickelt Kooperationsfähigkeit im Teamsport und stärkt sein/ihr Selbstvertrauen.

Musik

Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten musischen Vorlieben werden je nach Zusammensetzung der Klasse zu einer Chorklasse geformt und/oder erlernen einfache Instrumente für ein kleines „Klassenorchester“.

Kein Kind muss schon alles können: Das Erlernen geschieht in der Profilkasse!

Wilhelm-Kraft-Gesamtschule
des EN-Kreises

Geschwister - Scholl - Straße 10
45549 Sprockhövel
www.wilhelm-kraft-gesamtschule.de

Anlage 6:

(Quelle: <http://www.wilhelm-kraft-gesamtschule.de/sites/default/files/evaluierung-streitschlichtung.pdf>,
18.06.2014)

„Konfliktmanagement in der Schule:
Das Instrument der Streitschlichtung an der
Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises“
Eine Bestandsaufnahme und Kommentierung
aus systemischer Sicht

Studienarbeit im Rahmen des Weiterbildenden Studiums
„Mediation und Konfliktmanagement in Wirtschaft und Arbeitswelt“
an der Ruhr-Universität Bochum

Vorgelegt von Bernd Lászlop, 6. Januar 2006

Inhaltsverzeichnis

<u>Inhaltsverzeichnis</u>	<u>2</u>
<u>1.Ausgangssituation und Thema der Arbeit</u>	<u>3</u>
<u>1.1.Ausgangssituation</u>	<u>3</u>
<u>1.2.Thema der Arbeit und Zielsetzung</u>	<u>3</u>
<u>2.Leitziele der Erziehungsarbeit an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises</u>	<u>4</u>
<u>2.1.Das Konzept und Lernprogramm „Soziales Lernen“</u>	<u>4</u>
<u>2.1.1.Das Projekt Soziales Lernen in den Jahrgangsstufen 5 und 6</u>	<u>5</u>
<u>2.2.Das AG-Angebot im Bereich der Geschlechterarbeit</u>	<u>5</u>
<u>2.3.Initiativprogramm „Selbstbehauptung und Konflikttraining“</u>	<u>6</u>
<u>2.4.Lebensplanung im 8. Schuljahr</u>	<u>6</u>
<u>2.5.Lebensplanung im 11. Schuljahr</u>	<u>7</u>
<u>2.6.Streitschlichtung</u>	<u>7</u>
<u>2.6.1.Programm und Ziele</u>	<u>7</u>
<u>2.6.2.Das Team</u>	<u>8</u>
<u>2.7.Zusammenfassung</u>	<u>8</u>
<u>3.Das Projekt „Optimierung der Streitschlichtung“</u>	<u>8</u>
<u>3.1.Ziel der Projektarbeit</u>	<u>9</u>
<u>3.2.Beteiligte</u>	<u>9</u>
<u>3.3.Projektverlauf</u>	<u>9</u>
<u>3.4.Workshops und Ergebnisse</u>	<u>10</u>
<u>3.4.1.Der erste Workshop am 3. Dezember 2005</u>	<u>10</u>
<u>3.4.2.Der zweite Workshop am 5. Dezember 2005</u>	<u>11</u>
<u>3.4.3.Der dritte Workshop am 12. Dezember 2005</u>	<u>11</u>
<u>3.4.4.Die Abschlusspräsentation am 20. Dezember 2005</u>	<u>11</u>
<u>3.5.Weiteres Vorgehen</u>	<u>12</u>
<u>4.Kommentar und Empfehlung</u>	<u>12</u>
<u>5.Anhang</u>	<u>15</u>
<u>6.Bibliographie</u>	<u>20</u>

1. Ausgangssituation und Thema der Arbeit

1.1. Ausgangssituation

Seit September 2004 bin als Lehrer an der sechszügigen Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises in Sprockhövel tätig. Zur Vorbereitung für meine Funktion als Klassenlehrer nahm ich an einer Reihe von Fortbildungsveranstaltungen teil, zu denen auch eine Einführung in die an der Schule praktizierte „Streitschlichtung durch Schüler und Schülerinnen“ gehörte. In den anschließenden Gesprächen mit den beiden für diesen Bereich verantwortlichen Kolleginnen ließ sich leicht die Verbindung zwischen meinem berufs begleitenden Studium und meinem Arbeitsumfeld herstellen.

1.2. Thema der Arbeit und Zielsetzung

Der Ansatzpunkt für diese Abschlussarbeit ergab sich aus den von den Kolleginnen eingebrachten Fragestellungen, wie einerseits die Streitschlichtung als Instrument zur Konfliktlösung bekannter gemacht und andererseits mehr SchülerInnen¹ für die Übernahme der Tätigkeit als StreitschlichterInnen gewonnen werden können.

Als geeigneteste Form zur Bearbeitung der Aufgabenstellung wurde ein projektmäßiges Vorgehen vereinbart, für das VertreterInnen aus den im Bereich der Streitschlichtung beteiligten SchülerInnen gewonnen werden sollten. Diesen SchülerInnen wurde die Rolle von ExpertInnen zugeschrieben, die bei der Bearbeitung der Aufgabestellung ihre Erfahrungen sowie Lösungs-ideen einbringen sollten.

In vorbereitenden Gesprächen wurde die Fragestellung weiter aufgefaltet und folgende Arbeitshypothese vereinbart: „Es soll herausgearbeitet werden, wie das Instrument der Streitschlichtung effizienter eingesetzt werden kann, um damit einen möglichst großen Beitrag zur Erreichung des übergeordneten Lernzieles „Selbständigkeit“ zu leisten.“

Der Ausrichtung des Studiums entsprechend, wird dieser Arbeit ein systemischer Ansatz zu Grunde gelegt. Diesem Gedanken folgend, wird im ersten Teil aufgezeigt, wie das Instrument der Streitschlichtung in das System Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises und insbesondere in das für die pädagogische und erzieherische Arbeit an der Schule maßgebliche Schulprogramm eingebettet ist. Dazu werden einerseits die übergeordneten Zielvorstellungen und Schwerpunktsetzungen benannt sowie eine Bestandsaufnahme der zur Umsetzung eingesetzten Konzepte und Instrumente durchgeführt.

Im zweiten Teil werden Verlauf und Ergebnisse des mit den SchülerInnen durchgeführten Projektes beschrieben. Den abschließenden dritten Teil bilden eine Kommentierung sowie eine Empfehlung zum weiteren Vorgehen.

¹ Aus Gründen der Vereinfachung und Lesbarkeit werden stets diese bzw. analoge Formulierungen verwendet. Die männlichen Personen sind hierbei stets mit inbegriffen.

2. Leitziele der Erziehungsarbeit an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises

Das Schulprogramm² bildet die Grundlage für das Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie aller weiteren an der Schule tätigen Personen. Im Schulprogramm werden auch die Leitziele und Leitideen „Selbständigkeit“³ und „Kritische Handlungsfähigkeit“⁴ und „Verantwortung wahrnehmen“⁵ genannt, an denen sich die Schwerpunkte der Erziehungsarbeit orientieren. Daraus abgeleitet werden, sowohl mit dem Blick auf die außerschulische Wirklichkeit -Verantwortung für das Gemeinwesen wahrnehmen- als auch bezogen auf das Zusammenleben in der Schule, Lernbausteine wie „Gewalt vorbeugen“ / „Gewaltprävention“, „Konflikte bewältigen“ und „Soziales Lernen“.

Zur Erreichung der o. g. Ziele stellt die Schule eine umfangreiche Palette von Lernbausteinen bereit, die im Kapitel „Erziehung“ detailliert beschrieben sind. In meinen weiteren Ausführungen werde ich dem zu Beginn des Kapitels genannten Gedanken der Schwerpunktbildung folgen und insbesondere zwei Themen näher vorstellen, die inhaltlich eine besondere Beziehung für meine Aufgabenstellung haben: Das Konzept „Soziales Lernen“ und „Gewaltprävention / Streit-schlichtung“.

2.1. Das Konzept und Lernprogramm „Soziales Lernen“

Unter dem Konzept "Soziales Lernen" werden insbesondere der Erwerb sozialer Kompetenz und die Stärkung von Fähigkeiten im Umgang miteinander verstanden.

Zur Bedeutung und Notwendigkeit dieses speziellen Lernprogrammes wird ausgeführt, dass sich dies aus „...Beobachtungen und Klagen über ein verändertes Sozialverhalten der Kinder, aus der Verunsicherung der Eltern in der Erziehung durch gesamtgesellschaftlichen Werteverlust und der daraus resultierenden Orientierungslosigkeit der Kinder, die sich im Schulalltag widerspiegelt“, ergibt.⁶

Es gilt demnach, Identität und Emanzipation zu fördern und den Erwerb bzw. Ausbau kritischer Handlungsfähigkeit zu erreichen.

² Alle Zitate aus und inhaltlichen Verweise auf das Schulprogramm beziehen sich auf dessen elektronische Fassung, die unter der Internet-Adresse www.Wilhelm-Kraft-Gesamtschule.de/schulprogramm veröffentlicht ist.

³ vgl. Schulprogramm, Teil 5: Leitziele der Schule

⁴ vgl. Schulprogramm, Teil 2: Soziales Lernen

⁵ vgl. Schulprogramm, Teil 1: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule - Schule als Lebensraum

⁶ Schulprogramm, Teil 2: Soziales Lernen

2.1.1. Das Projekt Soziales Lernen in den Jahrgangsstufen 5 und 6

Grundlegende Zielsetzung ist hierbei der Erwerb sozialer Kompetenz⁷. Dazu gehören der Erwerb einer Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten kognitiver und sozialer Art, von denen beispielhaft genannt werden sollen:

Handlungen steuern,
Selbstbehauptung,
Kooperations- und Einfühlungsvermögen,
das Erkennen und Ausdrücken eigener Gefühle,
Wahrnehmen und Respektieren der Gefühle anderer,
die Entwicklung von Selbstsicherheit und Herausbildung von Kooperationsfähigkeit.

Als häufig auftretende Konsequenzen unzureichender oder fehlender sozialer Kompetenz bei Kindern werden u. a. genannt:

soziale Angst (Verunsicherung, schwaches Selbstwertgefühl, Frustration, Depression),
Aggression und Gewaltbereitschaft,
Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivitätsstörungen.

Diese Konsequenzen zu vermeiden bzw. abzumildern und den Integrationsprozess innerhalb des Jahrganges zu fördern, darauf zielt der Einsatz dieses Lernbausteins ab. Das Programm umfasst 10 Stunden und verteilt sich im Idealfall auf einen Zeitraum von 10 Wochen. Die Klassen werden in drei etwa gleich starke Gruppen aufgeteilt, um so einen möglichst nachhaltigen Lernerfolg zu erzielen. Die Gruppenleitungen werden zu Beginn festgelegt und von Klassenlehrer/-in, Co-Klassenlehrer/-in, Sozialpädagogin oder Beratungslehrerin übernommen.

Mit diesem Projekt des Sozialen Lernens kombiniert und es wie eine zeitliche Klammer umfassend, sind zwei Einheiten, die unter dem Motto „Wir lernen uns kennen“ (WILUK) stehen: In besonderen Unterrichtsformen sollen mögliche Eingewöhnungsprobleme aufgefangen werden und eine Klassengemeinschaft entstehen.

Neben der Integration innerhalb des Jahrgangs unterstützen Patenschüler und Patenschülerinnen aus dem 9. Jahrgang diesen Prozess.

Im Bereich der Arbeitsmethoden kommt der Einführung der Tischgruppenarbeit ein besonderer Platz zu, denn diese Arbeitsform wird in der Klasse 5 ein- und in nachfolgenden Jahrgangsstufen fortgeführt. Atmosphäre, Lernklima und Arbeitshaltung werden davon nachhaltig positiv beeinflusst und Cliques, "Gangs", Polarisierungen, Außenseiter und Machtkämpfe können so vermieden werden.⁸

2.2. Das AG-Angebot im Bereich der Geschlechterarbeit

In speziellen Arbeitsgemeinschaften soll das Geschlechterverhältnis thematisiert und bearbeitet werden, um vor allem geschlechtsstereotype Zuweisungen und Hierarchien abzubauen. Speziell Mädchen sollen im Umgang mit neuen Medien vertraut und an den Bereich der Technik herangeführt werden, aber auch im direkten Umgang mit Jungen „mithalten“ können, indem sie Selbstbehauptung trainieren und lernen, „Nein“ zu sagen. Jungen wiederum sollen in ihrer Em-

⁷ vgl. Schulprogramm, Teil 2: Soziales Lernen

⁸ vgl. Schulprogramm: Kapitel 2.1.2 II.5: Fortsetzung in den späteren Jahrgängen

pathiefähigkeit trainiert werden, wenn sie für Kinder im benachbarten Kindergarten Patenschaf-
ten übernehmen und z. B. im Technikunterricht Spielzeug für ihre Patenkinder anfertigen.⁹

2.3. Initiativprogramm „Selbstbehauptung und Konflikttraining“

Ausgangspunkt für diesen Baustein des Schulprogrammes ist die Beobachtung, dass Jungen im schulischen Alltag häufiger als Mädchen Verhaltensauffälligkeiten zeigen, u. a. in Form von Störungen im Unterricht, erhöhter Gewaltbereitschaft gegenüber Personen und Sachen, verbalen Entgleisungen.¹⁰ Zur Bearbeitung dieser Situation wurde der Baustein „Jungenarbeit“ entwickelt, der u. a. darauf abzielt, die Befähigung zu gewaltfreier Konfliktbewältigung zu vermitteln sowie die kritische Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen und der eigenen Rollenidentität zu initiieren.¹¹

Analog ist zu beobachten, dass Mädchen auch im schulischen Alltag vielfach Situationen ausgesetzt sind, in denen sie von Jungen/Männern verbal oder körperlich bedroht/belästigt werden oder Ausgrenzung erfahren, nur aus der Tatsache heraus weiblichen Geschlechts zu sein.¹² Um diesen Sachverhalt nachhaltig zu verändern, ist ein spezielles Angebot von Kursen für Mädchen konzipiert worden, mit Hilfe dessen, Selbstbehauptung gestärkt und Selbstwertgefühl aufgebaut werden sollen.

Das Hauptziel beider Veranstaltungen ist eine grundlegende Veränderung von Alltagssituationen sowie der Abbau von struktureller Gewalt.

2.4. Lebensplanung im 8. Schuljahr

Begründet wird dieses Programm durch die Feststellung, dass trotz vielfältiger und umfangreicher Beratungsaktivitäten in der Realität die Berufswahl noch zu häufig eine eher zufällige Ad-hoc-Entscheidung darstellt, die aus Gründen von Frustration oder aus Bequemlichkeit bzw. auf dem Hintergrund einer falschen Selbsteinschätzung oder falscher Vorstellungen erfolgt.¹³

Ziel schulischer Berufsorientierung ist daher, die "Entwicklung einer kritischen Handlungskompetenz, ... um Chancen und Risiken einer Berufsentscheidung, aber auch ihre Ansprüche, Möglichkeiten und Alternativen zu erkennen."¹⁴

Mädchen wollen beides: eine qualifizierte Berufsausbildung und eine Familie. Diese doppelte Orientierung ist für männliche Jugendliche widerspruchsfrei denkbar, für weibliche Jugendliche bedeutet sie immer noch den Zwang zum Nachdenken über Verzicht oder Doppelbelastung. Die Folge ist, dass Mädchen oft keine langfristigen beruflichen Perspektiven entwickeln. Die unterschiedlichen Rollenzuweisungen und Aufgaben-Verteilungen, die häufig geschlechtshierarchisch geprägt sind, müssen wahrgenommen und problematisiert werden.

Im Rahmen der Projekttagge gilt es daher Fragestellungen zu bearbeiten, wie z. B. Vorstellungen von Partnerschaft, berufliche Perspektiven, Vorstellungen von der Gestaltung von Beziehungen,

⁹ vgl. Schulprogramm: Kapitel 2.2: Das AG-Angebot im Bereich der Geschlechterarbeit

¹⁰ vgl. Schulprogramm, Kapitel 2.3.: Konzeption: Selbstbehauptung und Konflikttraining für Jungen

¹¹ ebenda

¹² ebenda

¹³ vgl. Schulprogramm, Kapitel 2.4: Projekttagge: Lebensplanung und Berufswahl

¹⁴ vgl. Schulprogramm, Kapitel 2.4.1: Begründungszusammenhang / Zielperspektive

Träume, Visionen und die Frage, welche Bedeutung diese Aspekte für das zukünftige Leben besitzen.

2.5. Lebensplanung im 11. Schuljahr

Tage zur Lebensorientierung sollen den Jugendlichen des 11. Jahrgangs die Gelegenheit geben, ihren Alltag zu unterbrechen, um zum einen persönlich wichtigen Fragen nachzugehen und zum anderen eine intensive Auseinandersetzung mit den Mitschülern und Mitschülerinnen, mit denen die Tage verbracht werden, zu ermöglichen.

Fragen der eigenen Lebensgestaltung, der Ansichten, Hoffnungen und Wünsche für die eigene Zukunft stehen häufig im Vordergrund. Auch der soziale Nahraum, die Jahrgangsstufe mit ihrem Klima und ihren Konflikten oder auch die Situation in der eigenen Familie und des Freundeskreises, können hier zur Sprache kommen.¹⁵

2.6. Streitschlichtung

Ausgehend von dem Erziehungsziel der Gewaltprävention wurde auch an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises die Streitschlichtung eingeführt. Insbesondere wird sie gesehen als Instrument zur Konfliktbearbeitung und Lösungssuche durch SchülerInnen.

2.6.1. Programm und Ziele

Das zurzeit umgesetzte Programm und Verfahren zur Streitschlichtung wurden entwickelt, weil die häufig unter Zeitnot getroffenen Streitregelungen oft zu unbefriedigenden Ergebnissen geführt hatten. Das Programm nimmt zwei Brennpunkte in den Blick: 1. Streitschlichtung durch Schüler und Schülerinnen und 2. Handeln im Umfeld (Schulleben und Unterricht).¹⁶

„Folgende Ziele werden mit diesem Programm verbunden:

- Schüler und Schülerinnen schlichten den Streit unter Ihresgleichen, soweit er den Erziehungsprozess stört,
- Schüler und Schülerinnen entwickeln einen stärkeren Sinn für Zusammenarbeit und für die Schulgemeinde,
- das Schulklima wird verbessert, indem Spannungen und Feindseligkeit vermindert werden,
- Schüler- und Schülerinnenbeteiligung wird gesteigert und Schülerinnen und Schüler in ihren Führungseigenschaften gestärkt,
- Kommunikation, kritisches Denken und Fertigkeiten fürs Leben werden entwickelt,
- Schüler/innen-Schüler/innen-Beziehungen und Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehungen werden verbessert - Selbstachtung wird aufgebaut.“¹⁷

Statt also weiterhin die Streitigkeiten von LehrerInnen entscheiden zu lassen, sollen die Schüler und Schülerinnen mehr Verantwortung erhalten, um ihre Konflikte selbst zu lösen. Als Verfahren wird die Mediation gewählt, die darauf abzielt, „...die Differenzen konstruktiv zu bearbeiten und einen Weg zu finden, wie die Konfliktparteien in Zukunft miteinander umgehen.“¹⁸ Der Me-

¹⁵ vgl. Schulprogramm, Kapitel 2.5: Tage zur Lebensorientierung im 11. Jahrgang

¹⁶ vgl. Schulprogramm, Kapitel 2.7.1: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler

¹⁷ vgl. Schulprogramm, Kapitel 2.7.1: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler

¹⁸ ebenda

diator unterstützt die Kontrahenten dabei, eine eigene Konfliktlösung zu finden und eine entsprechende Vereinbarung zu treffen.

2.6.2. Das Team

Im laufenden Schuljahr 2005/2006 sind 10 SchülerInnen als StreitschlichterInnen im aktiven Einsatz. Die SchülerInnen in dieser Funktion kommen aus dem 9. und 10. Jahrgang und erhielten ihre Ausbildung von den beiden für diesen Bereich verantwortlichen Lehrerinnen, die auch die laufende Betreuung der Gruppe durchführen.

Das Angebot, die Hilfe der StreitschlichterInnen in Anspruch zu nehmen, richtet sich insbesondere an jüngere Schüler und Schülerinnen.¹⁹ Kontrahenten suchen aus eigenem Antrieb oder nach Beratung insbesondere durch die KlassenlehrerInnen, BeratungslehrerInnen oder Sozialpädagoginnen die Streitschlichtungsstelle auf.

Für die Schlichtungstreffen steht seit Februar 2004 ein eigener Raum zur Verfügung, dessen tägliche Besetzung über einen Dienstplan gegeben ist.

2.7. Zusammenfassung

In den vorherigen Kapiteln werden zentrale Bausteine beschrieben, die zur Umsetzung der Leitideen und Leitziele „Selbständigkeit“²⁰ und „Kritische Handlungsfähigkeit“²¹ und „Verantwortung wahrnehmen“²² des Schulprogrammes dienen sollen. Die inhaltliche Anbindung der „Streitschlichtung“ an das Schulprogramm erfolgt über die Lernbausteine „Gewalt vorbeugen“ / „Gewaltprävention“, „Konflikte bewältigen“.

Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die programmatische Einbettung des für meine Themenstellung relevanten Bereichs innerhalb des Schulprogrammes grundsätzlich gegeben ist. Ansatzpunkte für eine veränderte oder erweiterte Positionierung werden im Schlusskapitel genannt.

3. Das Projekt „Optimierung der Streitschlichtung“

Die Idee, in diesem Bereich ein Optimierungsprojekt anzusetzen, ergab sich aus den Vorgesprächen mit den beiden für die Streitschlichtung verantwortlichen Kolleginnen.²³ Nach Klärung des Auftrages, sowohl des inneren mit den Kolleginnen wie auch des äußeren mit der Schulleitung, wurde das Projekt in einem Zeitraum von vier Wochen im November und Dezember 2005 durchgeführt.

Grundlegender Gedanke war von vorneherein, SchülerInnen zur Mitarbeit zu gewinnen, um mit ihnen in der Rolle als „ExpertInnen“ die Optimierungsansätze zu erarbeiten.²⁴ Dieser Ansatz erschien in zweierlei Hinsicht Erfolg versprechend: Erstens kennen die direkt Beteiligten häufig die Schwachstellen ihres Systems sehr genau und haben Ideen, wie diese zu beheben sind und

¹⁹ ebenda

²⁰ vgl. Schulprogramm, Teil 5: Leitziele der Schule

²¹ vgl. Schulprogramm, Teil 2: Soziales Lernen

²² vgl. Schulprogramm, Teil 1: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule - Schule als Lebensraum

²³ vgl. oben: Kapitel 1.1. Ausgangssituation

²⁴ vgl. oben: Kapitel 1.2. Thema der Arbeit und Zielsetzung

zweitens ließen sich auf diese Weise die Erziehungsziele „Verantwortung übernehmen“ und „Kritische Handlungsfähigkeit“ erwerben auf eine konkrete Aufgabenstellung anwenden.

3.1. Ziel der Projektarbeit

Die eingangs dieser Arbeit genannten spezifischen Aufgabenstellungen²⁵, einerseits Ansätze zu suchen, wie die Streitschlichtung als Instrument zur Konfliktlösung bekannter gemacht und andererseits mehr SchülerInnen für die Übernahme der Tätigkeit als StreitschlichterInnen gewonnen werden können, wurden - auch hier dem systemischen Gedanken folgend - in eine umfassendere Fragestellung integriert. Als Ziel der Projektarbeit mit den SchülerInnen wurde festgelegt: „Das Instrument der „Streitschlichtung“ soll auf Optimierungsmöglichkeiten hin untersucht und Lösungsansätze erarbeitet werden.“

3.2. Beteiligte

Als ExpertInnen kamen insbesondere die aktiven StreitschlichterInnen, die PatInnen sowie die SV-VertreterInnen in Frage, von denen kurzfristig insgesamt elf SchülerInnen aus den drei Gruppen zur Mitarbeit gewonnen werden konnten.

Die von den ExpertInnen erarbeiteten Lösungsansätze sollten einem Gremium²⁶ von, für das Schulprogramm bzw. Teile desselben verantwortlichen, LehrerInnen und SozialpädagogInnen präsentiert werden, die beraten und entscheiden sollten, welche der Lösungsansätze den größten Erfolg versprechen und in einem Anschlussprojekt implementiert werden.

3.3. Projektverlauf

Die Projektarbeit erfolgte in drei Schritten: Bearbeitung der Fragestellungen, Vorbereitung der Präsentation und Abschlusspräsentation vor dem Entscheidungsgremium. Den Auftakt bildeten zwei ca. dreistündige von mir moderierte Workshops, die am 3. und 5. Dezember 2005 durchgeführt wurden. Themen waren die Fragestellungen: Welches Ziel hat die „Streitschlichtung“ an unserer Schule? Wie ist die bisherige Nutzung zu bewerten? Welche Optimierungsansätze gibt es? Welche Lösungsansätze sind die Erfolg versprechenden? Wie präsentieren wir unsere Vorschläge dem Entscheidungsgremium?

Die Vorbereitung der Präsentation²⁷ mit den beiden Vortragenden Schülerinnen war Gegenstand des dritten Workshops am 12. Dezember 2005, den Abschluss bildete das Treffen zur Präsentation der Arbeitsergebnisse am 20. Dezember 2005. Die Präsentation vor dem Gremium diente auch dazu, den beteiligten Schülerinnen und Schülern den Wert ihrer Arbeit und ihres Einsatzes zu verdeutlichen.

²⁵ ebenda

²⁶ Das Gremium setzte sich zusammen aus dem Didaktischen Leiter, dem für die Jahrgangsstufen 9 und 10 verantwortlichen Abteilungsleiter, den für die Streitschlichtung verantwortlichen Kolleginnen, einer der beiden u. a. die PatInnen betreuenden Sozialpädagoginnen und dem für die Jahrgangsstufen 5 und 6 zuständigen Beratungslehrer.

²⁷ vgl. Anhang Nr. 1

3.4. Workshops und Ergebnisse

3.4.1. Der erste Workshop am 3. Dezember 2005

An diesem Workshop nahmen zehn SchülerInnen sowie die beiden verantwortlichen Kolleginnen teil. Aus organisatorischen Gründen war von nahezu allen Beteiligten der Samstag gewählt worden, was verdeutlicht, mit welchem Engagement, aber auch mit welcher Erwartungshaltung die TeilnehmerInnen sich einbrachten.

Den Auftakt bildete eine Sammlung von Spontanäußerungen zur Fragestellung „Was soll an unserer Schule mit Streitschlichtung erreicht werden?“²⁸ Die Antworten korrespondieren mit den programmatischen Vorgaben und Zieldefinitionen des Schulprogramms, ein bemerkenswertes Ergebnis, da davon auszugehen ist, dass diese den TeilnehmerInnen von Schülerseite nicht in allen Einzelheiten bekannt waren. Beispielhaft genannt werden sollen an dieser Stelle zwei Zielvorstellungen: So spiegeln sich in den Äußerungen „Streit soll durch Reden und nicht durch Gewalt gelöst werden“ und „Schüler sollen Selbstverantwortung tragen“ die Leitideen und Ziele der „Gewaltprävention“ und „Konfliktbewältigung“ sowie der „Selbständigkeit“ und „Verantwortung wahrnehmen“ aus dem Schulprogramm.²⁹

Anschließend nahmen die TeilnehmerInnen eine Bewertung der aktuellen Nutzung der Streitschlichtung vor. Das in „geheimer Abstimmung“ durchgeführte Votum zeigt den aus Sicht der ExpertInnen vorhandenen Verbesserungsbedarf: Von 11 Wertungen stufen 10 den Nutzungsgrad der Streitschlichtung bei 50% oder darunter ein.³⁰ Unterstrichen wurde das Votum durch die anschließende sehr offene Kommentierung der Bewertung.³¹ Beispielhaft seien hier genannt: „Mich überrascht nicht, dass wir negativ gepunktet haben, weil man sieht, dass sich Schüler wegen Kleinigkeiten prügeln“ und „Es geht ziemlich hart bei den Kleinen zu!“³²

Die Hauptphase, ein Brainstorming zur Fragestellung „Was ist an unserer Streitschlichtung zu verbessern“, brachte eine Vielzahl von Ideen hervor, die im folgenden Arbeitsschritt inhaltlich zu Clustern zusammengefasst³³ und abschließend priorisiert wurden. Als Hauptthemen wurden genannt:

- Das Angebot der Streitschlichtung soll angenommen werden
- Die Streitschlichter müssen schon an den Konfliktorten präsent sein
- Wir müssen engagierte Schülerinnen und Schüler finden, die Streitschlichtungsdienst übernehmen möchten
- Die Streitschlichter müssen in die Lage versetzt werden, ihre Aufgabe gut ausüben zu können
- Die Rahmenbedingungen für die Streitschlichtungsarbeit müssen verbessert werden
- Es soll mehr Unterstützung für die Streitschlichter organisiert werden

²⁸ vgl. Anhang A1

²⁹ vgl. oben: Kapitel 2. Leitziele und Schwerpunkte der Erziehungsarbeit an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises

³⁰ vgl. Anhang A2

³¹ ebenda

³² vgl. Anhang A2

³³ vgl. Anhang A3

Diese Ergebnisse bildeten die Grundlage für den zweiten Workshop. Eine kurze Feedbackrunde am Schluss dieses Workshops brachte durchweg positive Rückmeldungen, von denen eine beispielhaft genannt werden soll: „Es ist gut, dass wieder etwas getan wird.“ Diese Motivation galt und gilt es weiterhin zu fördern und zu nutzen.

3.4.2. Der zweite Workshop am 5. Dezember 2005

Die zeitliche Nähe zum ersten Workshop erleichterte die weitere Bearbeitung, die wiederum mit großem Engagement und unter Teilnahme von erneut zehn SchülerInnen (in leicht geänderter Zusammensetzung) und einer der die StreitschlichterInnen coachenden Kolleginnen, stattfand. Ziel war es, die Hauptthemen des ersten Workshops aufzugreifen und weitergehend zu konkretisieren. Die Bearbeitung erfolgte arbeitsteilig in Kleingruppen, die von den SchülerInnen teilweise selbständig moderiert wurden. Eine detaillierte Zusammenstellung der Vorschläge ist im Anhang A4 dokumentiert. An dieser Stelle seien beispielhaft drei Ansatzpunkte genannt:

- **Das Angebot der Streitschlichter soll noch besser angenommen werden:**
Dies soll erreicht werden durch direktes Ansprechen einzelner SchülerInnen, Teilnahme am Tag der offenen Tür, Präsentation auf Lehrerkonferenzen, „Schnupperkursen“ für SchülerInnen der Klassen 5 und 6
- **Die Streitschlichter müssen schon an den Konfliktorten präsent sein:**
Hierzu sollen sowohl die Klassensprecher der Klassen 5 und 6 wie auch die Lehrer, die „Pausenaufsichten“ führen, angesprochen werden und die Zusammenarbeit mit den Paten durch z. B. Bildung gemeinsamer Teams intensiviert werden.
- **Die Rolle „Streitschlichter“ soll attraktiver gemacht werden, um für diese Rolle engagierte SchülerInnen zu finden**
Erreicht werden soll dies z. B. durch die Teilnahme an außerschulischen Veranstaltungen und Wettbewerben, den Erfahrungsaustausch mit Nachbarschulen, durch Zusätze zum Zeugnis / Diplom „Streitschlichtung“

3.4.3. Der dritte Workshop am 12. Dezember 2005

Der dritte Workshop hatte zum Ziel, der zur Präsentation gewählten Powerpoint-Slideshow den letzten Schliff sowie den beiden präsentierenden Schülerinnen die Möglichkeit zu Probegedurchläufen zu geben. Ebenfalls geprobt wurde das Zusammenspiel mit einer dritten Schülerin, die die technische Unterstützung beim Einsatz von Notebook und Beamer übernommen hatte. Nach ca. zwei Stunden waren alle Teilnehmer mit dem vorliegenden Stand zufrieden und zuversichtlich, dem Entscheidungsgremium eine sowohl inhaltlich als auch optisch ansprechende Präsentation der mit den MitschülerInnen erarbeiteten Workshopergebnisse vorstellen zu können.

3.4.4. Die Abschlusspräsentation am 20. Dezember 2005

Dieses Treffen mit dem Entscheidungsgremium bildete den Abschluss der gemeinsamen Projektarbeit und hatte hauptsächlich zwei Funktionen: Zum einen sollten die Ergebnisse aus den ExpertInnenrunden im Zusammenhang präsentiert und eine Vereinbarung über die weitere Realisierung getroffen werden und zum anderen den SchülerInnen durch die Zusammenset-

zung des Gremiums die Wertschätzung ihres Engagements und ihrer Arbeit gezeigt werden.

Als Ergebnis blieb festzuhalten: Die Vorschläge wurden durchweg positiv aufgenommen und als realisierungswürdig beurteilt. Die sich anschließende Diskussion verdeutlichte noch einmal den von allen Beteiligten - Workshop-TeilnehmerInnen wie auch Entscheidungsgremium - benannten Bedarf, das Streitschlichtungssystem anzupassen. Hierbei ist insbesondere ein Aspekt aus der Diskussion zu nennen: Die Inanspruchnahme der Streitschlichtung ist insgesamt relativ gering und liegt derzeit bei ca. ein bis zwei Schlichtungsgesprächen pro Monat. Dies ist jedoch nicht darauf zurück zu führen, dass kein Unterstützungsbedarf oder etwa keine Konflikte an der Schule vorhanden sind.³⁴ Vielmehr ist dieser Stand nach Einschätzung der Teilnehmer u. a. auch begründet in der zu gering ausgeprägten Bereitschaft der KlassenlehrerInnen sich selbst zu entlasten, indem sie einen Teil der bei ihnen ankommenden Konfliktfälle an die Streitschlichtung weitergeben.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund liegt in dem Vorschlag des Didaktischen Leiters zum weiteren Vorgehen eine besondere Chance: Die Ergebnisse sollen sehr zeitnah, im Rahmen der Lehrerkonferenz am 10. Januar 2006, dem Kollegium und damit auch den KlassenlehrerInnen vorgestellt werden. Diese Präsentation wird ebenfalls von den Schülerinnen durchgeführt, die diese Aufgabe in der Abschlusssitzung mit dem Entscheidungsgremium übernommen hatten.

3.5. Weiteres Vorgehen

Im Rahmen der Abschlusspräsentation wurden zwei konkrete Folgeschritte im Anschluss an meine Projektarbeit vereinbart:

- Präsentation der Ergebnisse auf der Lehrerkonferenz am 10. Januar 2006 durch die beiden Schülerinnen, die an dem Projekt teilgenommen haben.
- Ausarbeitung einer Reihenfolge zur Realisierung der Vorschläge aus der Projektarbeit.

Im Schlusskapitel meiner Arbeit werde ich weitere Schritte vorschlagen, um den begonnenen Optimierungsprozess voranzutreiben und den bei allen am Projekt Beteiligten sichtbar gewordenen Veränderungswillen zu unterstützen.

4. Kommentar und Empfehlung

Es wurde sehr deutlich, dass zur Umsetzung der im Schulprogramm formulierten Leitziele - ich habe mich insbesondere mit den für meine Arbeit relevanten beschäftigt - eine Reihe von Instrumenten³⁵ zur Verfügung steht, unter denen die Streitschlichtung eine wichtige Funktion einnimmt. Gleichzeitig zeigte sich auch in der Projektarbeit, dass der Wunsch besteht, den Nutzen des Einsatzes der Streitschlichtung zu erhöhen.

Die folgenden Vorschläge, mit sowohl kurz- als auch mittelfristiger Umsetzungsperspektive, sollen zur „Hebung“ der Nutzenpotenziale beitragen:

³⁴ vgl. dazu Anhang A2 und die dort dokumentierten Aussagen der ExpertInnen aus dem ersten Workshop: „Es geht ziemlich hart bei den Kleinen zu!“

³⁵ Hierbei habe ich mich auf die mit meiner Aufgabenstellung verbundenen der im Schulprogramm beschriebenen Instrumente beschränkt und die Nennung auch solcher Instrumente ausgespart, die entweder noch nicht in das Schulprogramm aufgenommen (Klassenrat) oder noch in Planung (Trainingsraum) sind.

- 1) Erweiterung der Aufgaben der Streitschlichter um präventive Maßnahmen, wie z. B. durch die Präsenz an möglichst vielen Konfliktorten, insbesondere auf den Pausenhöfen und ähnlichen „neuralgischen“ Punkten. Hierzu bietet sich eine intensivierete Zusammenarbeit mit den PatInnen für die 5er Klassen an.
- 2) Klären, für welche Art von Konflikten die Streitschlichter einzuschalten sind. Hierzu sind Vereinbarungen mit den hauptsächlichen Konfliktaufstellern, den KlassenlehrerInnen, BeratungslehrerInnen und SozialpädagogInnen zu treffen.³⁶
- 3) Prüfen, ob die programmatische Ausrichtung der „Streitschlichtung“ zu verändern ist. Ansetzen ließe sich hier z.B. bei der bisherigen Fokussierung auf die Adressatengruppe der SchülerInnen der Jahrgangsstufen 5 und 6. Zu prüfen ist eine Erweiterung auf den Jahrgang 7.
- 4) Prüfen, wie die Arbeit der Streitschlichtung weitergehend mit innerschulischen und außerschulischen Initiativen und Instrumenten vernetzt werden könnte.³⁷
- 5) Klären, inwieweit die Schulkultur durch die Veränderung der Konfliktkultur weiter entwickelt werden soll und die Bereitschaft zu einer gemeinsamen Überprüfung des an der Schule praktizierten Umgangs mit Konflikten besteht. Dies „... bietet die Chance, die einzelnen Formen und Ebenen des Konfliktmanagements daraufhin abzuklopfen, welche Teile sich bewährt haben und welche Teile verändert werden sollten.“³⁸

Ich möchte mit diesen Vorschlägen zur Umsetzung des leitenden Zieles der Erziehung an der Gesamtschule “ ... junge Menschen zur Selbständigkeit und friedlichem Miteinander ... zu erziehen“³⁹ beitragen. Weiterhin möchte ich anknüpfen an in der Schule vorliegende Informationen zum „Buddy-Schulwettbewerb“ und in die weitere Diskussion an der Schule ein Modell⁴⁰ einbringen, das einerseits dem genannten Wettbewerb zugrunde liegt und das zusätzliche Impulse für die begonnene Optimierung der Streitschlichtung an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises liefern soll. Dabei möchte ich einen Aspekt dieses Modells besonders hervorheben: Es baut auf vorhandenen Projekten bzw. eingesetzten Bausteinen, wie z. B. „Streitschlichtung“, auf und benennt Möglichkeiten, wie diese erweitert und weiterentwickelt werden können.

³⁶ Bisher werden die StreitschlichterInnen mit der Bearbeitung von so genannten „kleinen“ Konflikten beauftragt.

³⁷ An innerschulischen Programmen sind z. B. zu nennen die Einführungsveranstaltungen für die 5er-Klassen, der „Klassenrat“, das Lernprogramm „Soziales Lernen“, das Initiativprogramm „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Jungen und Mädchen an Schulen“, die „Initiative gegen Rassismus“. Anknüpfen ließe sich auch an die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie z. B. dem evangelischen Kindergarten und den örtlichen Kirchengemeinden. Der Gedanke der Vernetzung scheint auch unter dem Aspekt der Ressourcenoptimierung von Nutzen, denn die genannten Initiativen und Instrumente dienen ja ebenfalls der Umsetzung der Leitziele des Schulprogramms.

³⁸ Die Schule beleben, S. 20

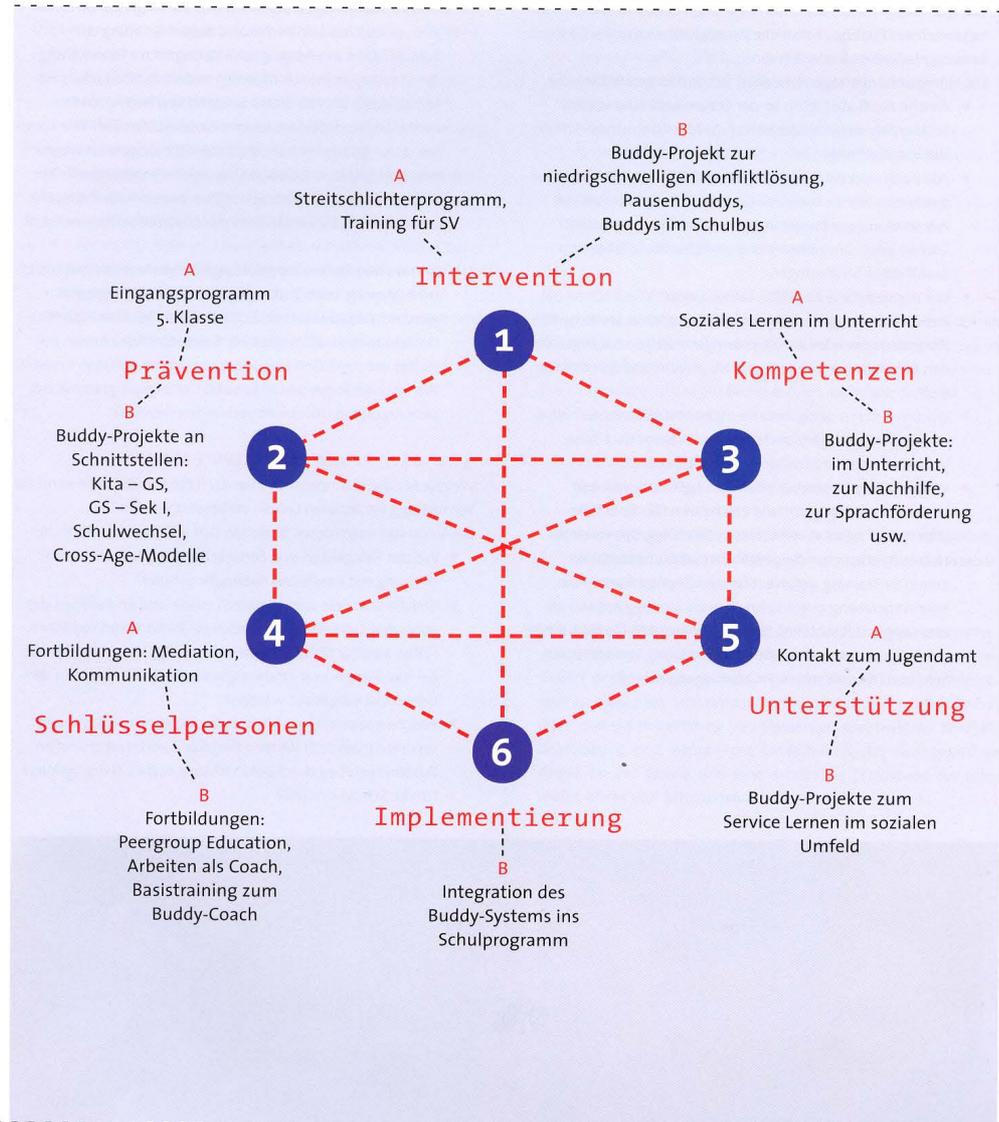
³⁹ vgl. Schulprogramm, Teil 3: Schulordnung „Vorbemerkung“

⁴⁰ Das Modell basiert auf dem von Kurt Faller entwickelten „Hexagon konstruktiver Konfliktbearbeitung“ und ist entnommen aus: Die Schule beleben, S. 21

Modell (nach Faller): ⁴¹

Beispiel für eine Analyse zur Entwicklung eines Buddy-Systems

A = vorhandenes Projekt
B = mögliches Buddy-Projekt



⁴¹ Die Schule beleben, S. 21

5. Anhang

A1: Spontanabfrage „Ziele der Streitschlichtung an unserer Schule“ (1. Workshop)

<i>Was soll an unserer Schule durch Streitschlichtung erreicht werden?</i>	
Streit soll durch Reden und nicht durch Gewalt gelöst werden.	<i>Wenn das erste Ziel erreicht würde, wäre das schon wahnsinnig viel.</i>
LehrerInnen sollen entlastet werden.	
Es soll bekannt werden, dass es Streitschlichtung an unserer Schule gibt.	
Weniger Streit an der Schule durch den Lerneffekt.	
Selbstbeherrschung der Schüler.	
Schüler sollen Selbstverantwortung tragen.	
Ältere Schüler kümmern sich um jüngere S.	
Insgesamt dadurch ein besseres Schulklima.	

A2: Nutzungsgrad der Streitschlichtung (1. Workshop)



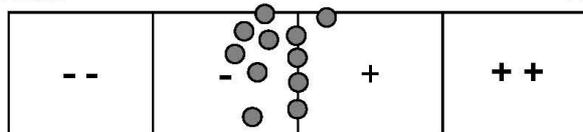
Ich kenne niemanden, der zur Streitschlichtung geht, weil er Probleme hat.

Besonders weit auseinander liegen wir nicht!

relativ einer Meinung

stimmt gar nicht

stimmt völlig



Mich überrascht nicht, dass wir negativ gepunktet haben, weil man sieht, dass sich Schüler wegen Kleinigkeiten prügeln.

Ich habe in der Mitte gepunktet, weil ich positive und negative Erfahrungen gemacht habe; keine einheitliche Nutzung der Streitschlichtung.

Es geht ziemlich hart bei den Kleinen zu!

A3 Verbesserungsansätze 1. Workshop

<i>Was an unserer Streitschlichtung zu verbessern ist: Hauptthemen</i>	
Nr.	Thema
01	Das Angebot der Streitschlichtung soll angenommen werden:
	Plakate, Flyer (klare Fragen) einsetzen
	Veranstaltungen zum „Schnuppern“ durchführen
	Projekte mit 5er und 6er Klassen durchführen
	Streitschlichtung auf die Tagesordnung der SV setzen
	Einzelne SuS ansprechen
	Beratungslisten in den Klassenräumen aushängen („Modell Thiel“)
	Eine AG einrichten
02	Die Streitschlichter müssen schon an den Konfliktorten präsent sein
	Auf die „Kleinen“ zugehen
	Nicht nur auf Kunden warten
	Im Konfliktfall SuS ansprechen
	Mit den aktiven Paten zusammenarbeiten
03	Wir müssen engagierte SuS finden, die Streitschlichtungsdienst übernehmen möchten
	Wie kann die Rolle „Streitschlichter“ attraktiver gemacht werden?
	Welche Fähigkeiten müssen SuS mitbringen, um wirkungsvolle Streitschlichter zu sein? (→ Gute Streitschlichter/-innen können ...)
	Ab welchem Alter, ab welcher Klasse können SuS diese Aufgabe übernehmen?
04	Die Streitschlichter müssen in die Lage versetzt werden, ihre Aufgabe gut ausüben zu können
	Welche Fortbildung brauchen die aktiven Streitschlichter?
05	Die Rahmenbedingungen für die Streitschlichtungsarbeit müssen verbessert werden
	Raum im A-Gebäude einrichten
	Aufsicht vor dem Raum organisieren
	Die Streitschlichter/innen sollen eigene Schlüssel für den Raum bekommen
06	Es soll mehr Unterstützung für die Streitschlichter organisiert werden
	Zusammenarbeit mit den Eltern
	Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern/-innen
	Zusammenarbeit mit den Lehrer/-innen

A4: Abschlusspräsentation

„Streitschlichtung“ an unserer Schule

Verbesserungsansätze

Präsentation am 20. Dezember 2005

1. Das Angebot der Streitschlichter soll noch besser angenommen werden

Direkten Kontakt zu SuS aufnehmen

- Über schon aktive Schülerinnen und Schüler erzählen und damit auf dem Schulhof werben:
 - Kennst du XY...?
 - Weißt du, dass XY als ...?
 - Würdest du dich beraten lassen...?
 - Kennst du Personen, die unsere Hilfe brauchen?

Teilnahme am Tag der offenen Tür

- Aufbau eines Standes → um auf die Streitschlichtung aufmerksam machen!

Lehrerkonferenz

- Auf den nächsten Lehrerkonferenzen Streitschlichtung und dieses Projekt vorstellen

Schnupperkurse für 5er und 6er anbieten

- Was: Rollenspiel „Streit provozieren“,
dann Lösungsvorschläge
- Wann: Am Anfang der 5, nach den Wiluk-Tagen
- Was: „Anspruchsvollere“ Themen
- Wann: Am Anfang der 6

Plakat aushängen: Streitschlichtung

2. Die Streitschlichter müssen schon an den „Konfliktorten“ präsent sein

Kontakt zu Klassensprechern

- Die Klassensprecher insbesondere der 5er und 6er Klassen werden in der Mittagspause eingeladen, in der sie erzählen, wie die Streitschlichtung in der Klasse angenommen wird.
- Termine mit Klassensprechern:
 - Ende 1. Halbjahr
 - Mitte 2. Halbjahr

Kontakt zu Klassensprechern (2)

- Vor dem Treffen wird ein Fragebogen im Klassenrat bearbeitet:
- Wie habt ihr euch in den Schlichtungsgesprächen gefühlt? (z. B. ernst genommen / peinlich)?
- Ist euch bei der Lösungsfindung gut geholfen worden?
- Würdet ihr die Streitschlichtung weiterempfehlen?
- Welche Verbesserungsvorschläge habt ihr?

Kontakt zu den „Pausenaufsichten“

- Die „Pausenaufsichten“ werden daran erinnert, in Konfliktfällen die Streitenden in den Schlichtungsraum zu schicken
 - Streitschlichter stellen sich bei den Aufsicht führenden Lehrerinnen und Lehrern vor
 - Erinnerung über die Lehrerkonferenzen

Mit den aktiven Paten zusammenarbeiten

- Zu Anfang des Schuljahres (bis zu den Herbstferien) werden die aktiven Paten in den Schlichtungsraum eingeladen (1. große Pause). Sie werden gebeten, den SuS bei Konflikten zu empfehlen, zur Streitschlichtung zu gehen.

Mit den aktiven Paten zusammenarbeiten (2)

- Gemischte Teams bilden (Streitschlichter/-in / Pate/Patin), die in den Pausen an den Konfliktpunkten gemeinsam präsent sind
- Aufgabe: Vorbeugend und im Vorfeld Konflikte „entschärfen“

„Offenes Angebot“

- Einmal in der Woche ein „Offenes Angebot“ durchführen, in dem Streitschlichter Rede und Antwort stehen

3. Wir müssen engagierte SuS finden, die „Streitschlichtungsdienst“ übernehmen möchten

Wie kann die Rolle „Streitschlichter“ attraktiver gemacht werden?

- Teilnahme an außerschulischen Veranstaltungen und Wettbewerben, z. B. „Streitschlichtungskongress“, „Buddy-Wettbewerb“
- Erfahrungsaustausch mit Nachbarschulen
- Zusatz zum Zeugnis / Diplom „Streitschlichtung“

Wie kann die Rolle „Streitschlichter“ attraktiver gemacht werden? (2)

- Auftritt während der Einführungs-Veranstaltungen für die 5er
- Infos geben auf „Kennenlern-Nachmittagen“
- Über weitere Infoaushänge (einfach gestaltet, nicht aufwändig)
- Veranstaltung am Tag der offenen Tür
- Erfahrungsaustausch mit ehrenamtlichen „Schiedsfrauen / Schiedsmännern“

4. Die Streitschlichter müssen in die Lage versetzt werden, ihre Aufgabe gut ausüben zu können

Fortbildung

- Grundkurs „Streitschlichtung“ durchführen
- Plakate mit Fotos aushängen
- Zertifikate am Ende des Kurses
- Wochenend-Crash-Kurse zur Auffrischung durchführen
- 1-2mal im Monat in der Mittagspause treffen und an Fallbeispielen üben

5. Die Rahmenbedingungen für die Streitschlichtungsarbeit müssen verbessert werden

Streitschlichtungs-Raum

- Eigenes Türschloss für den Raum installieren
- SuS erhalten eigene Schlüssel → Zeitersparnis

Dienstplan neu gestalten

- 2te große Pause: Terminvereinbarungen
- Mittagspause: Schlichtungsgespräche

Verbindlichkeit der Schlichtungstermine

- Die Lehrer sollen gebeten werden, noch mehr Unterstützung zu leisten, damit die Schüler ihre Termine bei der Streitschlichtung einhalten.
 - Schüler und Lehrer bekommen Terminzettel

Diese Vorschläge haben erarbeitet:

- Alisa Bölhoff
 - Fabian Dalke
 - Niclas Fröse
 - Katharina Gräfer
 - Nadine Groß
 - Giulia Schierloh
 - Tabea Schmidhuber
 - Jens Schreiber
 - Joana Silva
 - Jasmin Vogel
 - Michaela Wiegold
-
- Anke Böhm
 - Bernd Lászlop
 - Beate Schenkel

6. Bibliographie

Kurt Faller

Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit

Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 1998

Friedrich Verlag (Hrsg. in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Reinhold Miller u. a.)

Gewaltig. Lernende Schule Heft 13

Friedrich Verlag, Velber 2001

Nathalie Gehle (Zusammenstellung)

„Ich schlag' dich tot“. Programme gegen Gewalt - was Pädagogen tun können

In: Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 11/2005, S.16

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.)

Gemeinsam sind wir besser! Lehren und helfen durch Fördern. Das Buddy-Projekt

Düsseldorf 2002

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.)

Die Schulen beleben. Training für Lehrer zur Einführung eines Buddy-Systems.

Düsseldorf, Oktober 2002

Anlage 7:

(Quelle: <http://www.wilhelm-kraft-gesamtschule.de/schulprogramm/suchtpraevention> , 17.06.2014)

Konzept zur Suchtprävention

Unsere Arbeit ist angelehnt an das Konzept der Beratungsstellen des EN-Kreises, dessen Bestandteil die Suchtprävention an Schulen ist. Dieses Konzept wiederum ist entstanden vor dem Hintergrund des Verständnisses von Suchtvorbeugung in Nordrhein-Westfalen.

Suchtprävention ist aber auch Unterrichtsinhalt und wird als solcher von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt.

Suchtprävention ist keine Sucht- oder Drogenberatung. Diese führen Suchtkontaktlehrerinnen und -lehrer sowie die Beratungsstellen des Ennepe-Ruhr-Kreises durch.

Die Angebote und Seminare Suchtvorbeugung werden weitgehend von den Suchtkontaktlehrerinnen Frau Schild und Frau Boskamp in Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften der Schule, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Caritas Suchthilfezentrums Hattingen, dem Jugendamt Sprockhövel, der Polizei und dem Blauen Kreuz durchgeführt. Unterstützung bei der Projektwoche "Gesundheit" erfolgt durch die BARMER GEK.

5. Jahrgang

Ansatz der prophylaktischen Arbeit im Sozialen Lernen

Durchführung einer Projektwoche Gesundheitserziehung in Zusammenarbeit mit der Barmer GEK.

6. Jahrgang

Teilnahme der Jahrgangsstufe an der europaweit durchgeführten Schüler-Nichtraucheraktion:

„be smart-don` t start“

Teilnehmen können alle Klassen der Jahrgänge 5-8, jedoch bildet der 6. Jahrgang den Schwerpunkt dieser Präventivmaßnahme, da die Erfahrung zeigt, dass vor allem hier ein Einstieg ins „Rauchen“ erfolgt.

Die Schüler und Schülerinnen verpflichten sich, ein halbes Jahr nicht zu rauchen bzw. nicht mit dem Rauchen zu beginnen. Eine inhaltliche und pädagogische Unterstützung erhalten die Klassen in dieser Zeit durch ihre Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen.

International und national winken den erfolgreichen Klassen verschiedene Gewinne.

7. Jahrgang

In dieser Jahrgangsstufe wird noch einmal speziell der Bereich „Alkohol“ thematisiert. Das Blaue Kreuz gestaltet einen halben Schultag pro Klasse zu diesem Thema. Die Schüler und Schülerinnen erhalten hier u.a. die Möglichkeit mit ehemaligen Abhängigen ins Gespräch zu kommen.

Im Fach Biologie wird mit dem Unterrichtsinhalt „Gesundheit“ das Thema „Sucht“ wieder aufgenommen. Je nach Interessenlage der Klasse können verschiedene Suchtmittel, ihre Wirkung und verschiedene Therapiemöglichkeiten behandelt werden. Speziell beim Thema „Therapiemöglichkeiten“ sollte ein Schwerpunkt auf die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler gesetzt werden. Diese beschaffen sich Informationen zu einer Organisation im Bereich Sucht/Drogenarbeit. Dies kann durch Informationsmaterial, persönliche Kontakte oder Internetrecherchen geschehen.

In Frage kommen folgende Beratungsstellen:

Caritas Hattingen, Außenstelle Sprockhövel
Städtische Beratungsstelle Gevelsberg
Caritas Schwelm
Caritas Schwelm, Außenstelle Ennepetal
VIA Beratungsstelle der AWO Wetter
Anonyme Alkoholiker
Blaues Kreuz
Hauptstelle gegen Suchtgefahren in Hamm
Gesundheitsamt

8. Jahrgang

Durchführung von Schülerseminaren "Alltags(er)leben - Alltagssehnsüchte"
Für jede Klasse des Jahrgangs sind zwei Unterrichtstage vorgesehen. Diese verbringen die Schülerinnen und Schüler in den Räumen der Caritas in Hattingen. Die Seminare sind bewusst aus dem schulischen Rahmen genommen, um den Aufbau einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre zu begünstigen. Die Kinder sollen die Möglichkeit haben, in diesem Umfeld persönliche Gedanken und Erfahrungen einzubringen und Informationen zu bekommen. Herauszuheben ist dabei, dass niemand gezwungen wird über persönliche Dinge zu sprechen und dass vorab der vertrauliche Umgang mit persönlichen Informationen aus den Gruppen geklärt wird.

Gearbeitet wird in 2 Gruppen zu je maximal 15 Kindern, daher muss jedes Seminar von mindestens 2 Fachkräften der Caritas durchgeführt werden.

Ziele:

Das Entstehen von Suchtverhalten nachvollziehen können
Informationen über Süchte und Drogen im eigenen Alltag
Ein kritischerer Umgang mit dem eigenen Sucht-Verhalten und der zunehmenden Konsumhaltung in der Gesellschaft
Ein vertrauensvoller Umgang der Kinder miteinander sowie das gegenseitige Wahrnehmen und Akzeptieren von Stärken und Schwächen
Die Erkenntnis, dass Sucht in unterschiedlichen Bereichen und in unterschiedlicher Ausprägung jeden Einzelnen betreffen kann
Informationen über die Arbeit der Beratungsstellen und der Abbau von Schwellenängsten, deren Angebote wahrzunehmen

Inhalte:

Was ist Sucht?
Alltagssüchte/Alltagsdrogen
Ursachen und Auswirkungen von Sucht
Suchtverhalten und normales Verhalten
Stärker sein als die Droge / Persönlichkeitsentwicklung
Legale und illegale Drogen in unserer Gesellschaft
Wo finde ich Informationen und Hilfen?

Methoden:

Gruppendynamische Spiele und Übungen
Spiele zur Vertrauensbildung
Gesprächsführung
Rollenspiele

Im Vorfeld oder im Anschluss an die Schülerseminare wird für die Eltern ein Informationsabend mit den Mitarbeitern der Caritas und des Jugendamtes angeboten.

Themen:

Entstehen von Suchtverhalten
Schutzfaktoren-Verhaltensregeln
Erkennungsmerkmale einer möglichen Gefährdung
Reagieren - nicht überreagieren
Informationen zu Süchten und Drogen
Ausreichend Raum für Fragen

9./10. Jahrgang

In diesen Jahrgangstufen ist ein Besuch im "Café Sprungbrett" (Kontaktstelle für Suchtfragen) in Hattingen möglich (www.sprungbrett-e-v.de).

Darüber hinaus ist für die Schüler und Schülerinnen dieser Jahrgangstufen die Teilnahme an der Arbeitsgruppe zur Suchtprävention in der Jahrgangsstufe 5 (s.o.) möglich.

In diese Arbeitsgruppe werden bevorzugt Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die schon Erfahrung mit Suchtmitteln gemacht haben (z.B. „ehemalige Raucher“). Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass gerade diese Schülerinnen und Schüler auf eine hohe Akzeptanz in den Klassen 5 treffen.

10. Jahrgang

In diesem Jahrgang besucht uns noch einmal das Blaue Kreuz (siehe 7. Jahrgang).

Januar 2014, Schild / Boskamp

Anlage 8:

(Quelle: Wolfgang Jittler, Daniel Wiese; Mai 2014)

Ein mehrstufiges Rechenförderkonzept

In den letzten beiden Jahren konnten wir eine neue Struktur für die Förderung rechenschwacher Schülerinnen und Schüler aus der Klassenstufe 6 aufbauen. Diese Rechenförderung ist mehrstufig, erfolgt in Kooperation mit den Fachlehrern und schließt systemisch auch die Beteiligung von Eltern mit ein. Zukünftiges Ziel ist, das Rechen-Förderprogramm mit der Klassenstufe 5 zu beginnen. Im Einzelnen beinhaltet das Förderkonzept (bisher) die folgenden Bausteine:

1. Die von den zuständigen Mathe-Fachkollegen als rechenschwach angegebenen Schülerinnen und Schülern werden mit dem HRT 1-4 getestet.
2. Erscheint im Einzelfall eine Breitband-Leistungspotenzial-Diagnostik sinnvoll, dann wird mit Einverständnis der Eltern und des betreffenden Schülers/der Schülerin der HAWIK 4 oder ein vergleichbarer Test durchgeführt.
3. Die Ergebnisse der Tests werden mit den zuständigen Fach- und ggf. auch Klassenlehrern/ -lehrerinnen besprochen. Der sich hieraus ergebende Förderbedarf wird abgeleitet und geplant.
4. Die Testergebnisse und unsere Fördervorschläge werden mit den Eltern besprochen, ggf. auch im Rahmen eines Hausbesuches. Die Inhalte der Förderung werden den Eltern dargestellt. Ziel ist, (a) ein Verständnis für den Förderbedarf ihres Kindes zu schaffen und (b) die Kooperations-Bereitschaft der Eltern herauszufordern, insbesondere für den Fall einer sich als notwendig erweisenden, zusätzlichen, individuellen Förderung ihres Kindes.
5. Klärung der Frage nach weiterer, parallel laufender Förderung nach §35A KJHG oder nach klinischer Diagnose einer Dyskalkulie nach ICD 10 mit entsprechenden Indikationen. Klärung der Kompatibilität paralleler Förderung/Therapie. Kontaktaufnahme und Absprachen mit der anderen Förder-Stelle. Schritt 10 nur, wenn parallel (woanders) keine vergleichbare Förderung läuft bzw. beide Förderungen miteinander inkompatibel sind.
6. *(zukünftig geplant, in diesem Jahr noch nicht realisiert)* 2-3 Einzelförderstunden mit einzelnen Schülerinnen/Schülern im Beisein ihrer Eltern oder eines Elternteils (a) zum besseren Verständnis der Dynamik der Rechenschwäche ihres Kindes (b) zur Veranschaulichung der Hilfsmöglichkeiten für das Kind im Alltag. Absprachen für die Wochenzeit dazwischen, wie Eltern ihre rechenschwachen Kinder unterstützen können.

7. Wöchentlich eine Gruppenförderstunde mit maximal 6 Schülerinnen/Schüler:
 - (a) Grundübungen zur Dyskalkulie nach dem Triple Code Modell,
 - (b) dem entsprechend entwickelte Übungen mit hohem Veranschaulichungsgrad und Bezug auf den aktuellen Mathematik-Unterricht, z.B. in Bruchrechnung oder bei Flächen- und Volumen-Berechnungen.
8. Abgesprochene gelegentliche, maximal einmal wöchentliche Hospitation im Mathe-Regelunterricht der Schülerinnen und Schüler der Rechenfördergruppe, ohne hier Kontakt zu den entsprechenden Schülerinnen und Schülern aufzunehmen (dies würde von denen erfahrungsgemäß als Stigmatisierung unter Peers empfunden werden).
9. Auseinandersetzung mit dem Curriculum und den Lernzielen und fachliche Kommunikation zwischen den Fachlehrern und den Rechen-Förderern: Absprachen und wechselseitige Information.
10. In Fällen schwerer Dyskalkulie: Förderstufe 3: Einzelförderung mit Dyskalkulie-Übungsbehandlungs-Programm aus der klinischen Praxis in der Schule, im Anschluss an Regelunterricht ,z.B. dienstags, nach der 6.Stunde, unter direkter Einbeziehung eines Elternteils.

Anlage 9:

(Quelle: Wolfgang Jittler; Mai 2014)

Vier praktische Inklusionsansätze in der fachlichen Diskussion

Derzeitig gibt es nach meiner Wahrnehmung vier fachliche Ansätze oder Richtungen, aus denen fachliche Vorschläge kommen, wie Inklusion an allgemein-bildenden Schulen umgesetzt werden sollte.

1. Inklusion mit Hilfe von Response-to-Intervention-Programmen

Förderschüler an allgemein-bildenden Schulen haben grundsätzlich den gleichen

Lehrplan wie die anderen Schüler ihrer Klasse oder Stufe, können auch gleiche

Abschlüsse erreichen.

Durch frühe und regelmäßige Schulleistungs- und Verhaltensscreenings wird individueller Förderbedarf von Schülern ermittelt. Solchermaßen objektiviertem Förderbedarf wird dann mit evidenzbasierter Kleingruppen- und Individualförderung auf drei möglichen Ebenen durch spezialisierte Fachkräfte begegnet. Die pädagogischen und sonderpädagogischen Interventionen werden auf ihre Effizienz geprüft von hochfrequenter Verlaufsdagnostik mit bis zu zwei Testungen pro Woche, die im Einzelnen über Stand des Lernprozesses sowie Art und Ausmaß weiterer Hilfe Auskunft geben soll. Entsprechend können pädagogische Interventionen früh genug korrigiert oder durch zusätzliche Hilfe ergänzt werden. Ziel ist, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am regulären, allgemeinen Unterricht zu ermöglichen. Dieses Inklusionsmodell schließt nicht aus, dass einige übrig bleiben, und es erfordert ausgebildetes RTI-Personal.

2. Inklusion durch Integration von Sonderpädagogik in den allgemein-bildenden Unterrichtsalltag

Sonderschullehrer, die vorher an einer Förderschule unterrichteten, treffen nun anteilmäßig ihre Schülerinnen und Schüler an den allgemein-bildenden Schulen wieder.

Sonderschullehrer haben nicht mehr allein personenzentrierte, sondern auch systemorientierte Aufträge. Damit ist u.a. partnerschaftliche, fachliche Kooperation der Sonderpädagogen mit Allgemeinpädagogen gemeint. Möglich werden sollen hier: Zieldifferentes Co- Unterrichten, kooperative Lernformen, AOSF-unabhängige Förderung derer, die Hilfe nicht nur brauchen, sondern auch wollen, personenabhängige Leistungs- und Prüflevels. Daneben wird personenzentriertes, förderndes

Unterrichten einzelner oder mehrerer Schüler mit Förderbedarf über „Pull-Out“ (Herausziehen von aus dem Unterricht zur besonderen Einzel- oder Kleingruppenbeschulung) nicht überflüssig. Wo die individuelle Förderung an Grenzen stößt, bleibt die Lernziel-Differenzierung: Förderschüler mit extrem großen Schwächen und Defiziten bearbeiten einfachere Aufgaben, können allerdings keinen normalen Schulabschluss machen.

3. Inklusion als Fortsetzung des eingeschlagenen Integrationsweges

Viele Fachleute befürchten überforderte Kollegien, enttäuschte Förderschülerinnen und Förderschüler, verbitterte Eltern, wenn es mit der Inklusion ohne klare Vorgaben zu schnell gehen soll. Sie schlagen vor, den in den 70-igern eingeschlagenen Integrationsweg fortzusetzen. Am 1. 12. 2011 lobte noch der NRW-Landtag eine „integrative Pädagogik, die Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen anstrebt.“ Warum also einen guten Weg verlassen? Geht man den eingeschlagenen Integrationsweg nicht zu überhastet weiter, dann kommt Inklusion schon irgendwann dabei heraus, zumindest so viel Inklusion, wie möglich ist, denn Inklusion hat ihre Grenzen. Die anderen Inklusionsmodelle und Planungen könnten nicht ausschließen, so die Protagonisten des herkömmlichen Integrationsmodelle, dass einzelne enttäuscht auf der Strecke blieben und mit frustrierenden Inklusions-Erfahrungen den Anschluss an ein Umfeld ähnlich Betroffener, das ihr Selbst bestätigte und nicht in Frage stellte, verlören. Der für alle sicherste Weg sei, erst einmal die Förderschüler mit positiver Lern- und/oder Entwicklungs-Prognose zum inklusiven Unterricht an die allgemein-bildende Schule wechseln zu lassen. Man sei auf einem guten Inklusionsweg, wenn die Zahl der zur allgemeinen Schule wechselnden Förderschüler wüchse. Die Förderschule müsse sicherer Hafen, sicherere Alternative bleiben, für viele Schüler bliebe sie die optimale Schulform.

4. Inklusion über offene, jahrgangsübergreifende und lernzielorientierte Unterrichtsmodelle

Hier wird niemand ausgeschlossen, denn der Schulalltag wird bestimmt von individuellen Lern- und Entwicklungsplänen mit den dazugehörigen, auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler zugeschnittenen Curricula. Schülerinnen und Schüler aus drei Jahrgängen lernen gemeinsam in wechselnden Lerngruppen; es gibt keine konventionellen Schulklassen mehr. Man kommt ohne klassische Zensuren aus. Es gilt das Montessori-Prinzip: Die Intrinsische Motivation gilt es zu stärken. In einer größeren Gemeinschaft wird

allein oder in wechselnden Kleingruppen auf unterschiedlichem Level gelernt und gefördert. Fester Bestandteil dieses inklusiven Modells ist, dass stärkere Schülerinnen und Schüler schwächeren helfen und hierdurch ihr eigenes Potenzial festigen („In der Lehrer-Rolle lernt man am meisten.“).

Anlage 10:
(Quelle: Wolfgang Jittler, Bettina Rummel ; Mai 2014)



Systemisches INKLUSIONSKONZEPT an der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule

Wilhelm-Kraft
Gesamtschule
des Ennepe-Ruhr-Kreises | Sekundarstufen I und II

Förderfelder	EINGANGSSTUFE - möglichst viel diagnostische Märiheit	1. STUFE - Ziel-differenter pädagogischer Ansatz - Förder-elemente für Schüler im Gesamtunterricht	2. STUFE - Kleingruppen - Kontrakte mit Eltern	3. STUFE - gezielte Einzel-förderung - Einbeziehung der Familien - Koordination mit externen Hilfen	abgesprochenes und vereinbartes FALLMANAGEMENT durch ein Mitglied aus...
RECHNEN (RE)	Rechenstands-erhebung Übergangsinfos aus Grundschulen	DIA [*] LU, Hospitation (VB), Einschätzung der LK + abgehenden Grundschule SF 5-10 Min Rechentempyläufe im Mathematikunterricht EH	Rechenzettel, (z.B. HRT 1-4) Rechenfördergruppe(n) §35a, Nachhilfe, Rechenamntoren	Psychodiagnostik, HAWIK-4, u.a.m., wenn erforderlich "Dyskalkulie" Rechen-schwache Übungs-behandlung mit Einbeziehen der Eltern §35a, Ergotherapie, Heilpädagogik, Psychotherapie, u.a.m.	multidisziplinäres Förderteam RECHNEN
LRS (LRS)	Sprachstands-erhebung Übergangsinfos aus Grundschulen	DIA LU, LK, VB, DIA GS SF Rechtschreib Übungs-Programm für Zuhause (Eltern als Co-Therapeuten) EH	LRS-Diagnostik, (z.B. SREI) LRS-Fördergruppe(n) §35a, Nachhilfe, Lesemonitoren	Psychodiagnostik "Legasthenie", HAWIK-4, u.a.m. LRS Übungs-behandlung mit Einbeziehung der Eltern	multidisziplinäres Förderteam LRS
SPRACHE (SQ)	Sprachstands-erhebung Übergangsinfos aus Grundschule	DIA LU, LK, VB, DIA GS SF EH	Geschichten-Erzähl-Gruppen Logopädische Diagnostik	Psychodiagnostik	multidisziplinäres Förderteam SPRACHE
KONZENTRATION / AUFMERKSAMKEIT (KA)	Exploration, VB, Soziometrische Diagnostik, Konzentrationsstands-erhebung Übergangsinfos aus Grundschule	DIA LU, Beobachtungsbögen (BB), Video-Screening, VB, LK, DIA GS SF "Konzentrationsförderung in Sak. I" Schach-, Spannung & Entspannung (Kl. 5) EH Sport, Vereine, Bewegung	Psychodiagnostik, HAWIK-4, Konzentrations-Tests, LU, VB, LK Konzentrations-Kleingruppen (2x wöchentlich / Aufnahme durch Einzelkontrakt mit Kindern)	Systemisch-anamnestische Diagnostik + (Clearing), mediz. Anamnese-ADHS-Diagnostik Elternberatung, Familiengespräche, Psychiatrische Diagnostik	multidisziplinäres Förderteam KONZENTRATION / AUFMERKSAMKEIT
SOZIALE KOMPETENZ/ IMPULSSTEUERUNG (SK/IMS)	Exploration, VB, Soziometrische Diagnostik, Sozialkompetenzstands-erhebung, Bilder ordnen HAWIK-3 Übergangsinfos aus Grundschule	DIA LU, Soziometrie, LK, "Schule als Lebensraum" SF "Wir lernen uns kennen", LionsQuest-Programm, Klassenrat, Trainingrum, u.a.m., Förderprogramm "Baby-Biobachtung" EH Crash-Kurs NRW, Suchtprävention, Gewaltprävention, u.a.m.	Psychodiagnostik, Projektive Diagnostik, CBL, LU, VB, LK Sozialpädagogische Beratung, Sozialpädagogische Klientenintervention, Bistalgebote, "No Blame Approach", Psycho-drama-Gruppen, Soziale Trainingsgruppen, Spielgruppen	Systemisch-anamnestische Diagnostik (Clearing), CBL, Mediz. Anamnese-ADHS / Kontrollschwäche-Diagnostik Sozialpädagogische Beratung, Krisenintervention, Einzelgespräche, Familiengespräche, Familien-therapie, Video-Home-Übergabe zur Jugendhilfe und Heilkunde schaffen	multidisziplinäres Förderteam SOZIALE KOMPETENZ / IMPULSSTEUERUNG
KOMPENSATORISCHE FÄHIGKEITEN / FERTIGKEITEN (KFF)	Exploration Übergangsinfos aus Grundschule	DIA SF Hohe Wertigkeit musischer Fächer, Förderung analoger Fertigkeiten EH	Selbstförderungsgruppen, Vereine, Psychotherapie, Methyphenidat, Erziehungsberatung	Methyphenidat, Neurologie, Psychotherapie, Ergotherapie, FLEX, §35a ... Erziehungsberatung	multidisziplinäres Förderteam KOMPENSATORISCHE FÄHIGKEITEN / FERTIGKEITEN
ELTERLICHE KOMPETENZ (EK)	Anmeldungs- / Aufnahme-gespräch 2 Termine	DIA SF Eltern-Info-Vorstellungen zu speziellen Themen (z.B. Pubertät, Medienkonsum, u.a.m.) EH Spezialisten aus Jugendhilfe und Heilkunde zu speziellen Themen	Mädchen- & Jungengruppen, theaterpädagogische Gruppen Themen-spezifische Elterngruppen, Eltern-Selbstförderungsgruppen	Clearing, Psychiatrische Diagnostik Eltern-Pädagogik, Familientherapie FLEX (SPFH), Eltern-Kuren, Therapie für Eltern, Stationäre Therapie	multidisziplinäres Förderteam KOMPENSATORISCHE FÄHIGKEITEN / FERTIGKEITEN QUALITÄTSMANAGEMENT Fallmanagement Zusammenarbeitsorganisation

* DIA = Diagnostik
SF = Schulsicher Förderung (ziel-differenter Ansatz)
EH = Externe Hilfe (Förder-elemente im Unterricht)
LU = Lehrer-Urteil

LK = Laufbahnkonferenz
VB = Vorhabenbesprechung (systematisch/ansatzsystematisch)
DIA GS = Einschätzung abgehende Grundschule
LRS = Lesemonitoren

* Systemisch-anamnestische Diagnostik: Biografie + Entwicklung vorstellen

Unterstützung von Lehrkräften (wenn gewünscht):
- Fallbesprechung
- Classroom Management
- Video-School

- Kollegiale Fortbildung
- Coaching

© W. Jittler, B. Rummel; 26.06.2014

Anlage 11:

(Quelle: Wolfgang Jittler; Mai 2014)

Soziometrie

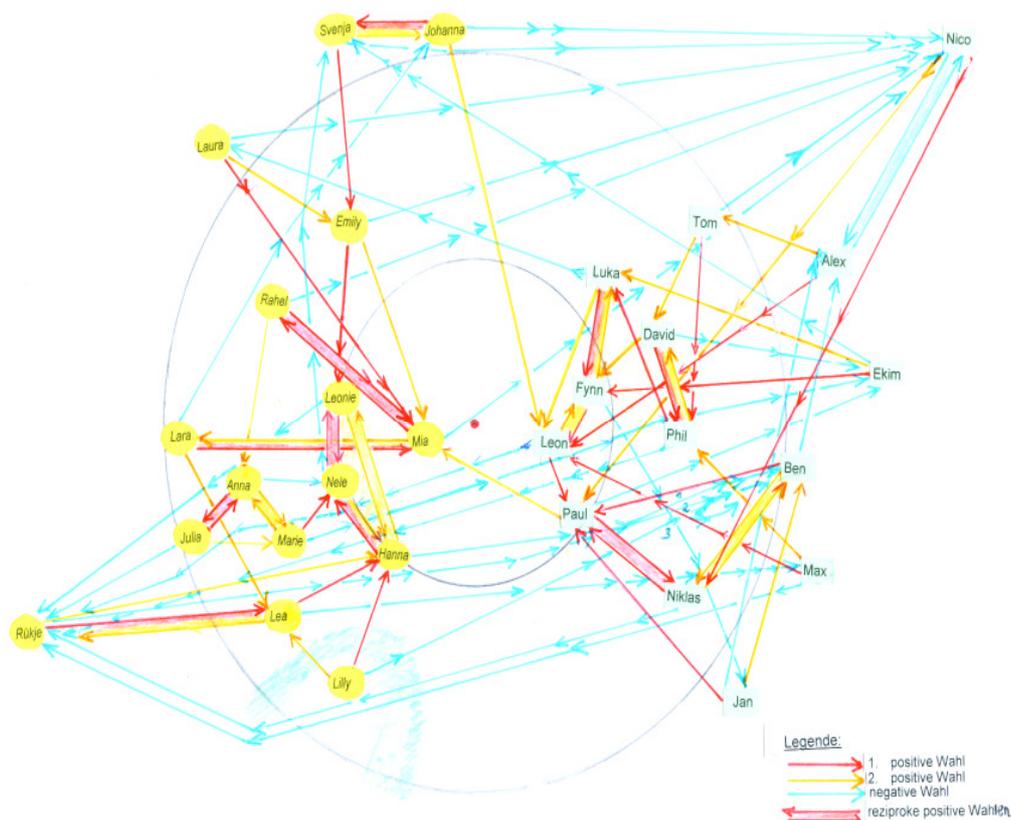
Ein systemisches Diagnose-Verfahren für Schulen

2009 erschien der **SORAT-M**, eine „Soziometrische Rating-Methode für die Diagnostik und Planung von Interventionsstrategien bei schwierigen Schulklassen und gefährdeten Schülern an Sekundarschulen“ auf dem testpsychologischen Markt. 2010 wurde vom selben Autor, **V. Hrabal**, der **KK-1** (Klassen-Kompass) veröffentlicht: „Eine soziometrische Rating-Methode für die Diagnostik des Klassenklimas, Wahl der Klassenvertreter und Optimierung der Arbeit mit Schulklassen an Sekundarschulen“. Der SORAT-M ist die „Version für Schulpsychologen“, der KK-1 die „Version der Klassenlehrer“.

Erfasst werden Beziehungsmuster in der Klasse in Bezug auf Sympathie und Einfluss.

Die Auswertung erfolgt über ein PC-Programm, das die Rohdaten in ein Soziogramm verwandelt, das auf der Sitzordnung der Schüler im Klassenzimmer basiert. (Quelle: Katalog der Testzentrale f. psychodiagnostische Tests, 2012/2013)

Wir an der WKGE erstellen Soziogramme von Klassen nach direkt auf Moreno (dem Begründer von Soziometrie, Soziatrie und Psychodrama) zurückgehende Vorstellungen. Als Ergebnis liegen Beziehungslandkarten wie exemplarisch die folgende vor:



An Stelle eines Computer-Programms tritt hier zeichnerische Arbeit, die aber erleichtert wird von vorstrukturierten Arbeitsblättern und einer klar beschreibbaren Arbeitssystematik. Trotzdem erfordert eine solche Arbeit ca. 3 Stunden, die mancher gern seinem PC übertrüge.

Doch bietet diese nur auf den ersten Blick mühsam erscheinende „klassische“ manuelle Arbeit eine Reihe von Vorteilen gegenüber der PC-gesteuerten digitalisierten. Im Verlaufe der Konstruktions-Arbeit gehen dem Diagnostiker viele Hypothesen über die Schülerinnen und Schüler mit ihren Beziehungen zueinander durch den Kopf. Dabei macht es einen Unterschied, ob man das Soziogramm als unterrichtende Lehrkraft oder als externer Diagnostiker erstellt.

Aus Soziogrammen werden Stars, Vertrauensträger, Paare, Cliques, emotionale Triaden, reziproke Ablehnungen, fatale Wahlen, Einzelgänger, Abgelehnte, Unbeachtete und andere Rollenträger erkennbar. Die soziometrische Methode ist besonders effektiv, wenn mehrere Soziogramme in halbjährlichen Abständen erstellt werden. Hier werden soziale Klassenprozesse sehr deutlich. Soziogramme können auch mit speziellen Fragestellungen erstellt werden, z.B. wie mathematische Peers - Hilfskompetenz von den Schülerinnen und Schülern in der Klasse eingeschätzt wird.

An dieser Stelle wichtig zu erwähnen ist, dass die Anwendung soziometrischer Methoden eine besondere Sorgfalt in der Vorgehensweise erfordert. So dürfen Soziogramme auf keinen Fall konfrontativ oder als direkte Rückmeldung für Schüler oder Eltern genutzt werden.

Soziometrie und Soziatrie in der Schule folgen einer Entwicklung, in der die Sozialisierungsinstanz: Schule als Beziehungs-Umfeld gegenüber dem familiären an Bedeutung gewonnen hat: Familienmitglieder haben aus vielfältigen Gründen immer weniger Zeit füreinander. Einzelkinder kompensieren ihre Geschwisterlosigkeit durch geschwisterähnliche Freundschaften, die häufig über multimediale Vernetzung zu Flatrate-Beziehungen werden. Vielen Schülern und Schülerinnen ist das Wichtigste an der Schule die tägliche Begegnung mit Freunden. Hier kann man sich austauschen, Anregungen bekommen, sich vergleichen und neue Freundschaften schließen. Der außerfamiliäre Alltag beginnt früher und ist länger geworden, Ganztagschulen haben ein eigenes Versorgungssystem (Mensa), es gibt zusätzliche förder- und erlebnispädagogische Angebote.

Mustafa Jannan stellt in seinem anregenden und sehr praxisorientierten „Anti-Mobbing-Buch“ (2008, S. 13) fest:

„Schule wird Handlungsort für die alltäglichen Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen und zum sozialen Trainingsraum. ... Mit der zunehmenden bildungspolitischen Tendenz, Schulen als Ganztagsbetrieb zu organisieren, wird die Bedeutung der Familie als sozialer Entwicklungsraum möglicherweise noch weiter zurückgedrängt werden. Familiäre und kulturelle Konflikte sowie Probleme in der Peergroup werden dann immer mehr in den Schulen ausgetragen werden.“

Soziometrie macht nach unserer Auffassung nur Sinn zusammen mit einer zielorientierten Kooperation mit den unterrichtenden Lehrern und Lehrerinnen. Auch sind oft ergänzende diagnostische Verfahren wie Verhaltensbeobachtung, systemische Diagnostik und Persönlichkeitsdiagnostik notwendig, um zur passenden

Lösungsstrategie zu finden. Manche schulischen Konflikte werden erst im Dualismus mit familiären Strukturen verständlich:

So fordert der „Klassenc clown“ seine Lehrer oder seine Lehrerin als Rivale um die Gunst des Publikums: Klasse heraus und verlagert damit möglicherweise einen innerfamiliären Autoritätskonflikt in die Schule.

Ein anderes „systemisches“ Beispiel: Mobbingopfer kommen oft aus Familien, in denen es besonders ehrlich, liberal und “natürlich“ zugeht.

Anlage 12:

(Quelle: Katalog der Testzentrale, Hogrefe, 2014)

HRT 1-4

Heidelberger Rechentest zur Erfassung mathematischer Basiskompetenzen
von J. Haffner, K. Baro, P. Parzer, F. Resch

Einsatzbereich:

Der HRT 1-4 ist zur Erfassung mathematischer Grundlagenkenntnisse als Gruppen- oder Einzeltest im Grundschulalter ab Ende der 1. Klasse bis Anfang der 5. Klassenstufe zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres anwendbar. Als Gruppentest ist er leicht durchführbar und ermöglicht einen raschen und zuverlässigen Überblick über den Leistungsstand einzelner Kinder und kompletter Schulklassen hinsichtlich mathematischer Basiskompetenzen (Beherrschung der Grundrechenarten, grundlegender Rechenoperationen sowie wichtiger numerischer und räumlich-visueller Zusatzfunktionen). Anhand der Testprofile ergeben sich Hinweise auf Förderbedarf und gezielte Interventionsmaßnahmen. Er eignet sich aufgrund der weitgehend sprach- und lehrplanunabhängigen Messinhalte auch im Bereich internationaler Vergleichs- und Grundlagenforschung. Als Einzeltest ist er für Psychologen, Lerntherapeuten, Pädagogen, Sonder- und Heilpädagogen für die Diagnostik von Rechen-schwäche (Dyskalkulie) und mathematischer (Hoch-) Begabung geeignet und über Verlaufsmessungen im Rahmen der Dokumentation von Therapieverläufen und des Erfolgs von Fördermaßnahmen einsetzbar.

Das Verfahren:

Der HRT 1-4 gibt einen differenzierten und zuverlässigen Überblick über die Beherrschung mathematischer Grundlagen, die eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb mathematischen Wissens und komplexerer mathematischer Fertigkeiten darstellen. Er umfasst 11 Untertests und 3 Skalenwerte für die Bereiche: a) Rechenoperationen (6 Untertests): Addition, Subtraktion, Multi-plication, Division, Ergänzungsaufgaben, Größer-Kleiner-Vergleiche, b) Numerisch-logische und räumlich-visuelle Fähigkeiten (5 Untertests): Zahlenreihen, Längenschätzen, Würfelzählen, Mengen-zählen, Zahlenverbinden; 3 Skalenwerte für 1. Rechenoperationen, 2. räumlich-visuelle Leistung und 3. Gesamtleistung. Zusätzlich wird vorab die Schreibgeschwindigkeit als Kontrollvariable geprüft. Aufgrund identischer Aufgaben und Testzeiten für alle Klassenstufen sind neben der Beurteilung im Vergleich zur aktuellen Klassennorm auch klassenübergreifende Leistungsvergleiche möglich.

Zuverlässigkeit:

Die Ergebnisse von Wiederholungsmessungen bei N = 246 Schülern im Abstand von 1–2 Wochen belegen eine hohe Messzuverlässigkeit der Skalenwerte ($r_{tt} = .87–.93$) und aus-reichende Reliabilität der Untertests ($r_{tt} = .69–.89$) für eine zuverlässige Profilinterpretation.

Gültigkeit:

Für die Aufgaben zur Beherrschung der Rechenoperationen kann inhaltliche Validität angenommen werden, d.h. die Aufgaben stellen eine typische Auswahl aus dem Spektrum der Grundrechenarten und Gleichungsaufgaben dar. Im Bereich

kriteriumsbezogener Validität zeigt sich eine hohe und spezifische Übereinstimmung mit der Schulnote in Mathematik ($r = -.67$) und mit dem DEMAT 4 ($r = .72$).

Normen:

Die Eichstichprobe umfasst $N = 3.075$ Grundschul Kinder aus 4 Bundesländern sowie zusätzlich Kinder aus Sprachheil- und Förderschulen. Für die Normenberechnungen wurde der Anteil der Sonderschüler entsprechend der Verteilung im Primarbereich gewichtet. Für alle Untertests liegen Prozentrang- und T-Wert-Normen für 4 Quartale pro Schuljahr ab Ende der 1. Klasse bis Ende der 4. Klasse vor.

Bearbeitungsdauer:

In Schulklassen ca. 50-60 Minuten, als Einzeltest ca. 45 Minuten.

Anlage 13:

(Quelle: Katalog der Testzentrale, Hogrefe, 2014)

SLRT-II

Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest, zweite überarbeitete Version
Von K. Moll und K. Landerl

Einsatzbereich:

Leseflüssigkeitstest: 1. bis 6. Klasse und Erwachsene.

Rechtschreibtest: 2. bis Anfang 5. Klasse.

Das Verfahren:

Der SLRT-II ist ein Verfahren zur differenzierten Diagnose von Schwächen des Schriftspracherwerbs. Er erlaubt die Beurteilung von Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens und stellt somit auch die Basis für die Erstellung detaillierter Förderpläne dar. Diese wesentliche diagnostische Differenzierung basiert auf aktuellen Ergebnissen der kognitions- und neuropsychologischen Lesererwerbsforschung. Der Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest erfordert das laute Vorlesen von Wörtern bzw. Pseudowörtern innerhalb der auf eine Minute beschränkten Lesezeit und ist nur als Individualtest durchführbar. Er ermöglicht eine separate Diagnose zweier wesentlicher Teilkomponenten des Wortlesens: Defizite in der automatischen, direkten Worterkennung und Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens. Der Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest differenziert sowohl im unteren als auch im mittleren und oberen Leistungsbereich. Die Beurteilung der Leseleistung ist von der 1. Schulstufe bis ins Erwachsenenalter möglich. Der Rechtschreibtest ist im Zeitraum 2. Klasse bis zum Beginn der 5. Klasse einsetzbar. Er erhebt die Kompetenz, diktierter Wortschreibungen orthografisch korrekt in Rahmensätze einzufügen und kann als Einzel- oder Klassentest durchgeführt werden. Der Rechtschreibtest erlaubt die getrennte Beurteilung von Schwächen in der lauttreuen Schreibung und in der orthografisch korrekten Schreibung. Zusätzlich wird die Groß- und Kleinschreibung als eigene Fehlerkategorie berücksichtigt. Er empfiehlt sich insbesondere bei Kindern, die in Bezug auf die Rechtschreibleistung bereits auffällig geworden sind, so dass der Verdacht einer Lernstörung in diesem Bereich besteht. Sowohl für den Lese- als auch für den Rechtschreibtest liegen Parallelversionen vor.

Zuverlässigkeit:

Die Paralleltestreliabilitätskoeffizienten für die Anzahl korrekt gelesener Wörter bzw. Pseudowörter des Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstests liegen zwischen .90 und .98.

Beim Rechtschreibtest beträgt die Retestrelativität .80 bis .97. Die Paralleltestreliabilität liegt zwischen .71 und .86.

Gültigkeit:

Die Korrelationen des Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstests mit anderen Lesetests liegen zwischen .69 und .92. Der SLRT-II differenziert signifikant zwischen Kindern, die von der Lehrkraft als lese- bzw. rechtschreibschwach und solchen, die als unauffällig in Bezug auf den Schriftspracherwerb eingestuft wurden.

Normen:

Für den Leseflüssigkeitstest wurden Normdaten für die 1. bis 6. Schulstufe (N = 1.747) sowie für junge Erwachsene (N = 241) erhoben. Für den Rechtschreibtest liegen Normtabellen für die 2. bis 4. Schulstufe (N = 3.346) vor.

Bearbeitungsdauer:

Die Durchführung des Leseflüssigkeitstests beansprucht maximal 5 Minuten, die Auswertung etwa 5 Minuten. Der Rechtschreibtest dauert etwa 20 bis 30 Minuten, die Auswertung nimmt weitere 5 bis 10 Minuten in Anspruch.

Anhang 14:

(Quelle: Bettina Rummel; Mai 2014 ; vgl. SPIN Bundesverband – www.spindeutschland.de und Eylardus Schule & SPIN Niedersachsen)

Ressourcenorientierte Beratung für Lehrer

Was ist Video-School Training?

Video-School-Training ist ein ressourcenorientiertes Beratungskonzept. Es nimmt die Intervention im Klassenzimmer in den Blick und unterstützt Lehrkräfte dabei, einen Rahmen für effektives Lernen zu schaffen.

Wie funktioniert Video-School-Training?

Video-School-Training nutzt kurze Videoaufnahmen aus dem Schulalltag, um Kommunikation und Intervention zwischen Lehrern und Schülern (oder auch zwischen Schülern untereinander) zu verbessern.

Das Bewusstsein für verbale und nonverbale Kommunikation wird vertieft. Dies ermöglicht Beobachtung, Analyse und Veränderung von Verhalten.

Mit der Basiskommunikation (Harie Biemans, 1990), dem Modell für gelungene Kommunikation, wendet das Video-School-Training ein wirksames Instrument an. Es wird verwendet in der Analyse der Videobilder und bietet gleichzeitig eine Perspektive für die Entwicklung einer gelungenen Arbeitsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler und/oder auch zwischen den Schülern untereinander.

Die Betrachtung der Ressourcen ist Hauptmerkmal der Methode.

Wie arbeitet Video-School-Training?

1. Ziele vereinbaren

Lehrer und Trainer besprechen im Erstgespräch die Ziele der Zusammenarbeit und formulieren die persönliche Hilfefrage. Gemeinsam wählen sie die passende Situation für eine Videoaufnahme im Unterricht.

2. Unterrichtssituation

Der Trainer macht eine Videoaufnahme in der Unterrichtssituation.

3. Analyse der Bilder

Der Trainer wählt die Video-Sequenzen für die Rückschau aus. Diese Aufnahmen zeigen die Momente gelungener Interaktion. Sie verdeutlichen die Ressourcen des Lehrers und zeigen Lernpunkte auf.

4. Lösungen sichtbar machen

Die gemeinsame Rückschau steht im Mittelpunkt des Video-School-Trainings. Im Gespräch erörtern Trainer und Lehrer die Videobilder. Neben der Interaktion

zwischen Lehrer und Schülern oder zwischen Schülern untereinander können Unterrichtsstrukturen und Klassenmanagement sowie Fragen der Didaktik Thema sein.

Wichtig ist: Die Bilder der gelungenen Momente rücken Stärken in den Fokus. So können Lösungen sichtbar werden.

Die Dauer des Video-School-Trainings, d.h. die Anzahl der Sequenzen Aufnahme/Rückschau ist flexibel und richtet sich nach den spezifischen Bedürfnissen der Lehrers.

5. Erfolg sichern

Zum Abschluss des Trainings findet ein Auswertungsgespräch statt. Anhand der Videoaufnahmen können die positiven Veränderungen abgebildet werden. Bei Bedarf wird ein Follow-Up-Termin vereinbart.

Video –School-Training wird seit mehr als 15 Jahren in Deutschland angeboten und gewinnt an Bedeutung. Es präsentiert sich als erfolgreiches Konzept in vielfältigen Zusammenhängen:

Von der Begleitung eines „schwierigen Kindes“ im Schulalltag bis zur Optimierung professionellen Handelns einzelner Lehrer oder Lehrergruppen. Individueller Förderbedarf der Schüler wird mit Hilfe der Reflexion der Videobilder sichtbar. Im Gespräch können Wege der Umsetzung entwickelt werden.

Gelungene Kommunikation im Klassenzimmer bildet die Grundlage für erfolgreiches Lernen.

Video-School-Training nimmt die Interaktion zwischen Lernenden in den Blick und ermöglicht positive Veränderungen.

Die grundlegende Frage dabei ist: Wie können Lehrer eine Arbeitsbeziehung mit ihren Schülern gestalten, die effektives Lernen möglich macht und jeden Schüler „mitnimmt“?

Je nach Hilfefrage können auch Schüler bzw. Schülergruppen in die Arbeit (Rückschau) mit einbezogen werden.

Das Video-School-Training eignet sich für folgende Einsatzbereiche:

- Allgemein problematische Schul- und Unterrichtssituationen
- Integration besonders auffälliger Schüler
- Umgang mit spezifischen Auffälligkeiten, zum Beispiel AD(H)S, verschiedene Ausprägungen autistischen Verhaltens, Schulangst, Verweigerung und anderen emotionalen und sozialen Störungen
- Begleitung und Unterstützung neuer Kollegen, Referendaren und Praktikanten
- Dokumentation von Verhaltens –und Entwicklungsprozessen

Anhang 15:

(Quelle: Bettina Rummel; Mai 2014)

Präventions-und Förderprogramme zur Förderung von Feinfühligkeit und Empathie sowie zur Reduktion von Aggression und Angst bei Kindern und Jugendlichen in der Schule

In Deutschland werden seit einiger Zeit Förderprogramme zum sozialen und emotionalen Lernen u.a. für Schulklassen jeder Altersstufe durchgeführt, in deren Mittelpunkt Eltern mit ihrem Baby stehen, die über einen Zeitraum von einem Jahr jeweils einmal die Woche eine Schulklasse besuchen.

Ein ausgebildeter Trainer begleitet die Besuche der Eltern mit ihrem Baby, bereitet die Klasse auf die Besuche vor und wertet die Besuche anschließend mit der Klasse aus. Es geht darum, die Schüler darin anzuleiten und zu unterstützen, die Entwicklung des Babys zu beobachten und seine Gefühle zu benennen. Die Schüler werden darüber hinaus für die Interaktion zwischen Elternteil und Kind sensibilisiert und erleben „Life“ den Aufbau einer positiven Bindung zwischen Eltern und Kind. In diesem erfahrungsgeleiteten Lernprozess wirkt das Baby wie ein „Lehrer“ und „Hilfsmittel“, anhand derer die Schüler ihre eigenen Gefühle sowie die anderer Menschen erkennen und reflektieren (www.api-stiftung.de).

In den Klassen, in denen diese Art der Baby-Beobachtung durchgeführt wurde, konnte nachhaltig eine Reduktion von Aggression und Angst sowie die Entwicklung von Feinfühligkeit und Empathie beobachtet werden (vgl. Brisch, 2009-Babywatching in der Schule: www.base-babywatching.de).

Lernziele bei den Schülern sind:

- Stärkung der Entwicklung von Empathie und Feinfühligkeit;
- Abbau von Aggression, Gewalt und Mobbing in Schulen;
- Förderung des respektvollen Umgangs untereinander;
- Erwerb von Grundkenntnissen über die kindliche Entwicklung und der dafür erforderlichen Lernprozesse
- u.a.m.

In Bremen wurde 2012-2013 erstmalig ein Roots-of-Empathy-Pilotprojekt in drei Schulen gestartet. Unterstützt wurde dieses Programm durch die API Kinder- und Jugendstiftung (www.api-stiftung.de). Im Schuljahr 2013/2014 nehmen insgesamt 23 Klassen an 6 Schulen in Bremen an diesem Programm teil (nachzulesen auch in „Psychologie Heute, Ausgabe November 2013).

Das BASE- Babywatching, entwickelt vom Münchner Bindungsforscher PD Dr. med. Karl Heinz Brisch, wird mittlerweile in Deutschland in den verschiedensten Bereichen, u.a. auch in Schulen, durchgeführt.

Anlage 16:

(Quelle: Bettina Rummel; Mai 2014)

**Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit auf Stufe I
mit Ausblick einer Förderung auf Stufe II**

Aus der schulischen Praxis heraus entwickelte Dipl. Pädagoge D.Träbert ein Programm zur Konzentrationsförderung für die Sekundarstufe I (aol-verlag.de 5424). Dieses komplexe und sehr konkret auf den Unterricht ausgerichtete Förderungskonzept umfasst u.a. folgende Bausteine:

- Störungen und Schwächen der Konzentration sowie konzentrationsstörende Einflüsse im Schulalltag erkennen,
- Mit Schülern über Konzentration nachdenken,
- Gute Bedingungen für angemessene Konzentration durch effiziente Klassenführung schaffen,
- Körperliche Bedingungen für eine angemessene Konzentration schaffen: richtig sitzen, bewegen (z.B. durch Minutengymnastik oder individuelle Minipausen), entspannen, richtig atmen,
- Lernberatung (z.B. Schülerfragebogen, Merkblatt zum Zeitmanagement, Wochenplan etc.),
- Elternarbeit (z.B. Elternabend zum Thema Konzentration).

Lehrkräfte werden nicht allein gelassen mit Literaturhinweisen oder Tipps für den Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen. Ein multiprofessionelles Förderteam für den Bereich „Konzentration und Aufmerksamkeit“ hilft auf Anfragen von Lehrerinnen und Lehrern, entsprechende Probleme zu verstehen und sucht aus o.g. Förderprogramm in Absprache mit der Lehrkraft möglichst passgenau für die jeweilige Klasse Bausteine aus. Natürlich können diese ergänzt werden durch geeignete Übungen aus anderen Feldern. Des Weiteren wird die Lehrkraft darin unterstützt, die ausgesuchten Übungen in der Klasse umzusetzen, auszuwerten und in ihren Effekten/Nachhaltigkeit zu überprüfen. Diese unterstützte und begleitete Förderung auf Stufe 1 geschieht immer auf Wunsch und im Dialog mit der „betroffenen“ Lehrkraft.

Für einige Schülerinnen und Schüler werden Übungen im Alltag einer Klasse nicht ausreichen, sodass für sie zusätzlich eine Förderung in einer Kleingruppe auf Stufe 2 geplant wird. Sinnvoll erscheinen hier Übungseinheiten, die auf dem Prinzip von Anspannung und Entspannung gründen mit Wechseln zwischen Konzentrations- und Entspannungsübungen.

Eine solche Kleingruppenarbeit wird abgestimmt v.a. mit den Eltern, ggf. aber auch mit Medizinern und anderen Heilkundlern, die schulisch geförderte aufmerksamkeitsgestörte und/oder konzentrationschwache Schülerinnen und Schüler parallel medikamentös oder therapeutisch behandeln. Eine solche Förderung auf Stufe 2 in einer Kleingruppe sollte möglichst zweimal die Woche für ungefähr eine Schulstunde über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten stattfinden.

Anlage 17:

(Quelle: Wolfgang Jittler; Mai 2014)

Das Triple Code Modell, dargestellt von Michael von Aster in:

„Neurowissenschaftliche Ergebnisse und Erklärungsansätze zu Rechenstörungen“
(In: Handbuch Rechenschwäche, Weinheim 2003)

... hier eine kurze Zusammenfassung:

Von Aster unterscheidet primäre oder intuitive kulturübergreifende mathematische Kompetenzen von kulturvermittelten mathematischen Kompetenzen.

Sehr früh in der kindlichen Entwicklung kann eine angeborene numerische Grundkompetenz („Zahlensinn“) erkannt werden; Kleinstkinder können kleine Mengen erfassen und unterscheiden. In der vorschulischen Sprachentwicklung (Kindergarten) lernen die Kinder:

Zahlwortsequenzen, Zählprinzipien, Zu- und Wegzählen (sowohl viele mehr und weniger), Additionen und Subtraktionen durch einfache Zählstrategien. Die meisten dieser Lernprozesse sind „... eng an den anschaulichen sensomotorischen Gebrauch der Finger gebunden.“ (Von Aster, 2003, S.165)

Mit dem Eintritt in die sekundäre Sozialisationsinstanz: Schule findet dann systematisches mathematisches Lehren durch pädagogische Fachleute statt.

Zu lernen ist:

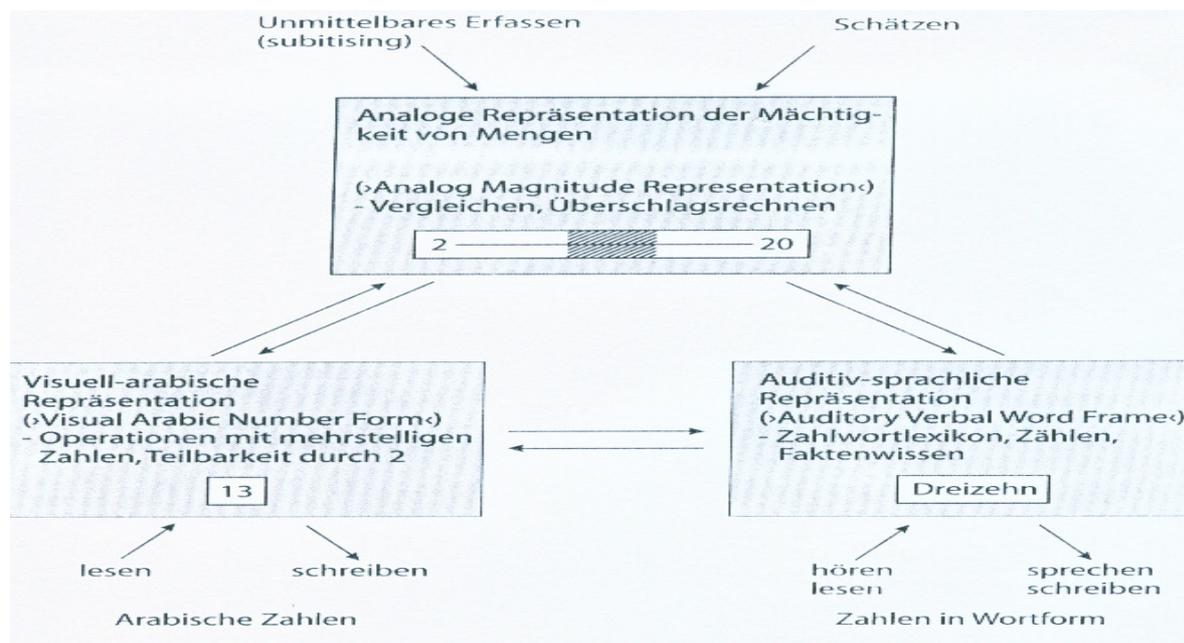
- (a) ein Zahlwortsystem (Zahlen für Mengen/ für einen Ort im Zahlenstrahl) ... mit eigener, nicht immer leichter Syntax, die im Deutschen linguistisch nicht kongruent ist mit dem Notationssystem.
In der deutschen Zahlensprache gibt es die besondere Schwierigkeit der Zehner-Einer-Inversion, die es in anderen Sprachen nicht oder nur partiell gibt; ostasiatische Sprachmodelle für Zahlen sind eindeutiger als europäische, woher manche Autoren die Überlegenheit von Ostasiaten/-innen gegenüber Europäern im Rechnen ableiten.
- (b) ein Notationssystem, in unserem Kulturkreis: arabische Zeichen.
- (c) ein innerer abstrakter Zahlenraum und Zahlenstrahl, um sich (ordinal) den Ort Zahlen oder (kardinal) die Mächtigkeit von Mengen sowie die Relationen zwischen Orten oder Mengen vorstellen zu können. „Das analoge nichtsprachliche Modul, die innere Zahlenstrahl/Zahlenraum-Vorstellung, wird vor allen Dingen zum Schätzen, zum Überschlagen und zum Beurteilen von Quantität benötigt, es liefert quasi die Bedeutung, die Semantik der Zahlen.“ (Von Aster, S.167)

Von Aster berichtet von Hirnaktivitäts-Messungen, die drei Aktionszentren im Gehirn anzeigen, die an Rechenprozessen beteiligt sind. Aktivierungsmuster zeigen sich in beiden parietalen Regionen (Scheitellappen), und (*beim Rechtshänder*) in der präfrontalen sprachverarbeitenden Hirnrinde auf der linken Seite, denen die oben genannten Funktionen beim Rechnen zugeordnet werden können

Aufgrund dieser und anderer Erkenntnisse haben Dehaene u.a. (1992,1997) und andere das sogenannte **Triple Code Model** entwickelt:

„Es unterscheidet drei Module (Funktionseinheiten), in denen Zahlen in unterschiedlichen Kodierungen repräsentiert sind, nämlich als Zahlwort, als Arabische Zahl und als analoger Ort auf einem inneren Zahlenstrahl.“ (Von Aster, a.a.O., S.166)

Das Triple-Code-Modell ermöglicht die Konstruktion von Übungen, in denen es um die Verknüpfung der drei o.g. Funktionen geht.



Doch bei allem Optimismus für praxisorientierte Folgerungen aus dem neurobiologisch fundierten Modell von Dehaene stellt von Aster kritisch fest:

„Es hat sich allerdings gezeigt, dass längst nicht alle Kinder, die visuell-räumliche Verarbeitungs-defizite, graphomotorische oder Sprachentwicklungsstörungen haben, gleichzeitig auch Schwierigkeiten beim Rechnen lernen entwickeln, oder umgekehrt, dass nicht längst alle Kinder mit Rechenproblemen visuell - räumliche oder Sprachverarbeitungsstörungen (die Gerstmann-Symptome) zeigen. Es scheint also, dass die Annahme von Reifungsdefiziten im Bereich neuropsychologischer Basisfunktionen zur Erklärung von Teilleistungsstörungen im Rechnen allein nicht ausreicht. Gute visuell-räumliche Fähigkeiten stellen allein ebenso wenig eine hinreichende Bedingung für erfolgreiches Lernen dar wie gute sprachliche oder motorische Funktionen. Doch kann angenommen werden, dass diese drei Bereiche von Grundfunktionen einen wesentlichen Anteil an der Entwicklung und Ausdifferenzierung der spezifisch Zahlen- und Quantität verarbeitenden neuronalen Netzwerkstrukturen (Module) haben.“ (Von Aster a.a.O., S. 169)

Rechenschwierigkeiten können auch ganz andere Bedingungsbeziehungen zu Grunde liegen. Einen guten Überblick über die verschiedenen Ansätze zur

Diagnostik und Behandlung von Rechenschwierigkeiten gibt das von A. Fritz, G. Ricken und S. Schmidt 2003 herausgegebene „*Handbuch Rechenschwäche*“.

Anlage 18:

(Quelle: Wolfgang Jittler; Mai 2014)

Projektidee: Geschichten-Erzähl-Gruppe für Schülerinnen/Schüler der Stufe 5/6

Inklusions- Förderangebot auf Stufe 2 im Bereich „Sprache“ in einer Kleingruppe mit 6-8 Plätzen.

Ziel: Es sollen Lern- und Erfahrungs-Prozesse in Gang gebracht werden, die inzidentelles Lernen (*implicit learning, unbeabsichtigtes, „beiläufiges“* Lernen), ohne zielorientierten Veränderungsdruck ermöglichen. Spannende Geschichten sollen erfunden und frei erzählt werden.

Es geht nicht um eine direkte Behandlung klinisch definierter Sprachdefizite, -störungen oder -schwächen. Direkte Sprachbehandlungsprogramme scheitern häufig an „Spontan-Paradoxien“.

Indirekte Behandlung funktioniert analog der myofunktionellen Therapie des Sigmatismus (Lispeln). Hier haben die wichtigsten Übungen zum Ziel, die Kau-, Saug- und Schluckmotorik im Mundbereich zu stärken, um der Zunge andere Bewegungen beim Schlucken als die nach vorne zu ermöglichen. - Lislper kauen nicht gerne lange und nehmen gerne mehrere Strohhalme.

Das Förderkonzept einer Geschichten-Erzähl-Gruppe wird mit den Eltern und heilberuflich Beteiligten abgesprochen und abgestimmt. Sprachentwicklungsstörungen und anderen Sprach- und Sprechschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen brauchen grundsätzlich logopädische Fachlichkeit, sodass für inklusive Schulen, die Kinder vom Fördertyp SQ aufnehmen, gelten muss:

(a) Lehrkräfte sollten sprachheil-diagnostisch die speziellen Sprachdefizite, -störungen und -schwächen verstehen und wissen, worauf sie beim inklusiven Unterrichten achten sollten;

(b) um heilkundliche, sprachheiltherapeutische Maßnahmen mit schulischen Fördermaßnahmen (und ggf. auch Jugendhilfe-Maßnahmen) sinnvoll zu koordinieren, ist ein verbindliches Fallmanagement unverzichtbar.

Ein Großteil der Sprachentwicklungsstörungen sind milieu-, sozialisations- oder kulturbedingt:

Kevin, 10 Jahre alt, ist fünf Mal umgezogen, hat fortlaufende Ersatzväter erlebt, schämt sich für sein Lispeln, hat zudem eine Schiefzahnstellung und Karies im Anfangsstadium.

Burat, 11 Jahre alt, spricht zu Hause nur Türkisch - seine Mutter kann nur ein paar Brocken Deutsch. Der Junge war nicht im Kindergarten, weil das zu teuer war.

Torben, 10 ½ Jahre alt, bleibt oft das Wort im Halse stecken, vor allem, wenn er wütend ist oder Lampenfieber hat. Beim Singen stottert er nicht.

Elisabeth, 11 ½ Jahre alt, spricht mit keinen Fremden. Ihre Familie stammt aus Kasachstan. Mit ihrer Lehrerin kann sie inzwischen in den Pausen sprechen, wenn niemand in der Nähe ist.

Ho, fast 12 Jahre alt, lebt mit erst seit einem Jahr in Deutschland. Seine Muttersprache ist eine 6-stufige Tonhörensprache, die in seinem Umfeld aber nur seine Mutter versteht und spricht. Ho spricht schon ziemlich gut Deutsch, versteht aber mathematische Textaufgaben, komplexe Texte und lyrische Gedichte noch nicht.

Für diese Kinder könnte ein Förderangebot auf Stufe 2 hilfreich sein:

In einer „**Geschichten-Erzähl-Gruppe**“ wird nicht primär darauf geachtet, ob jedes Wort passt oder richtig ausgesprochen wird- außer, der Sprechende fragt selbst danach. Es kommt vorrangig darauf an, spannende Geschichten, ob erlebt oder frei erfunden, so erzählen zu lernen, dass jeder gerne zuhört, also möglichst kreativ! Die Schwäche wird dabei oft zum Besonderen, zum Salz in der Suppe. Comedy und Kabarett leben hiervon!

Ziel ist, irgendwann einen guten Auftritt mit seiner Geschichte hinzulegen. Es werden verschiedene Übungen und Spiele gemacht, die das Geschichten Erfinden und Erzählen üben. Bei vielen gibt es irgendwann eine eigene kleine Lieblingsgeschichte, die dann geprobt, an der gefeilt wird. Und schließlich braucht es etwas Mut, die eigene kleine Geschichte vor ausgesuchtem Publikum vorzutragen.

Anlage 19:

(Quelle: Flexible Hilfen Lüdinghausen , Teil der: Evangelischen Jugendhilfe Münsterland gGmbH; Viefhoek 17; 48565 Steinfurt; Tel 02551 - 93430)

Systemisches Clearing

Beim systemischen Clearing werden die Probleme, die Ressourcen und die Entwicklungsbedürfnisse eines Kindes und seiner familiären und sozialen Bezüge erfasst. Auf der Grundlage einer gründlichen Exploration und Dokumentation werden Empfehlungen ausgesprochen, wie und mit welchen Angeboten dem Hilfe- und Entwicklungsbedarf des Kindes und seiner Familie entsprochen werden sollte.

Adressaten:

Kinder und Jugendliche mit zahlreichen, vielfältigen und massiven sozial-emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten, Familien mit unklaren, wechselhaften und komplexen Lebens- und Beziehungsstrukturen, Familien, die bereits zahlreiche Hilfsangebote durchlaufen haben, ohne dass sich ihre Selbstwirksamkeit und Steuerungsfähigkeit deutlich erhöht haben.

Ziel:

Ziel des Clearings ist es, auf der Grundlage einer fundierten Exploration und Analyse zu aussagefähigen Erkenntnissen darüber zu gelangen, welcher Hilfe- und Entwicklungsbedarf besteht und mit welchen Maßnahmen und Angeboten man diesem sinnvoll begegnen kann.

Vorgehen:

Zunächst werden die Sichtweisen aller Beteiligten mit Hilfe unterschiedlichster Methoden der Exploration (Gespräche, Interaktionsbeobachtung, Hospitation, diagnostische Verfahren, Aktenstudium etc.) erhoben. Die so gewonnenen Erkenntnisse und Hypothesen werden mit den Beteiligten, dem Auftraggeber, im Fachteam und ggf. mit hinzugezogenen Fachleuten beraten. In Zusammenarbeit mit der betroffenen Familie werden Empfehlungen darüber ausgesprochen, welche Maßnahmen notwendig, sinnvoll und erfolgversprechend sind, um den Hilfebedarf eines Kindes und/oder einer Familie abzuwenden. Dabei ist die Beteiligung des betroffenen Kindes und seiner Eltern sowie die Einhaltung der Schweigepflicht unverzichtbar.

Evaluation:

Die Wirksamkeit und Wirkung des Clearings wird im Fachteam und im Auswertungs- bzw. Hilfeplangespräch mit der Familie und dem öffentlichen Träger überprüft.

Dauer und zeitlicher Umfang, Kosten, Organisatorisches:

Dauer und Umfang des Clearings richten sich ganz individuell nach Art und Komplexität der Aufgabenstellung. In der Regel sollte ein systemisches Clearing über 10 Wochen mit einem Stundenkontingent von 50 Fachleistungsstunden ausreichen, um zu einer aussagekräftigen Einschätzung zu gelangen. Bei einer akuten Gefährdung muss ein Clearingbericht entsprechend zeitnah vorliegen.

Anlage 20:

(Quelle: Wolfgang Jittler, Daniel Wiese; Mai 2014)

Fallmanagement

Arbeiten verschiedene Fachleute mit unterschiedlichen oder oft sogar gleichen bis ähnlichen Aufträgen in oder an einem einzigen Fall, so besteht die Gefahr von kostenintensivem, zusammenhanglosem Patchwork ohne letztendliche Wirkung. In solchen diffusen Patchwork-Hilfssystemen gibt es oft niemanden, der die Verantwortung für eine Vernetzung der Hilfen übernimmt und zum „Anwalt des Prozesses“ wird. Je mehr Helfer unsystematisch und zusammenhanglos in einem Fall involviert sind, desto weniger Verantwortungsklarheit gibt es! Die Strategie mancher hilfesuschender Familie, so viele Helfer wie möglich um Rat und Hilfe zu fragen – „Viel hilft viel!“ – führt oft dazu, dass jeder der Helfer seine Helferverantwortung relativiert und zum Schluss sich niemand wirklich hauptverantwortlich fühlt für die Koordination der Hilfen.

Übungsbehandlungen in freien lerntherapeutischen Praxen oder Instituten, oft vom örtlichen Jugendamt nach §35A KJHG oder von den betroffenen Eltern selbst finanziert, geschehen in den seltensten Fällen in Abstimmung mit den Lehrerinnen und Lehrern des behandelten Kindes – oft wissen auch nicht die Eltern so genau, was in einer LRS- oder Dyskalkulie-Übungsbehandlung oder-Lerntherapie im Einzelnen passiert.

In besonders schwierigen Fällen, zum Beispiel bei hoch-eskalierten Elternkonflikten (vergl. Weber/Schilling,2006), erweist sich zusammenhangsfreies Agieren verschiedenster Fachleute aus Schule, Jugendhilfe, Medizin, und Rechtsprechung sogar als fatale Garantie für Nicht-Veränderung bei immens hohen Kosten und fortwährend gefährdetem Kindeswohl.

Das Gebot zur Schweigepflicht kann angesichts neu-definierter Rechtsgrundlagen im Kinderschutz nicht mehr als Rechtfertigung für Kommunikationsbarrieren in schwierigen und Kindesentwicklung-gefährdenden Fällen dienen.

In minder-schwierigen Fällen ist im Facebook-Zeitalter elterliches Einverständnis zur Kooperation von Fachleuten „kein Thema“. In schwierigen Fällen, in denen viele Fachleute involviert sind, kann unseres Erachtens auf ein verbindliches Fallmanagement und damit verbundener fachlicher Kommunikation zwischen Vertretern der Schule, der Jugendhilfe und der Medizin/Heilkunde nicht verzichtet werden. Deswegen muss u.E. das Einverständnis von Eltern für solchen fachlichen Austausch angesichts notwendiger besondere Förderung ihres Kindes an einer inkludierenden Schule von Vornherein vorhanden sein.

Die besondere Aufgabe des Fallmanagements kann von jedem einzelnen der involvierten Fachleute (aus Schule, Jugendhilfe oder Heilkunde) übernommen werden. Wichtig ist die entsprechende Absprache untereinander.

Im letzten Jahr haben wir in einer Reihe von konkreten Fällen hoch-auffälliger Kinder und Jugendlichen versucht, Jugendhilfe, Heilkunde und Schule in den fachlichen Austausch miteinander zu bringen.

Dies gelingt uns immer besser – mittlerweile arbeiten wir bereits in drei Fällen mit
abgesprochener Aufgabenteilung und in fachlichem Austausch miteinander.

Übrigens: Die Eltern begrüßen eine solche Zusammenarbeit!