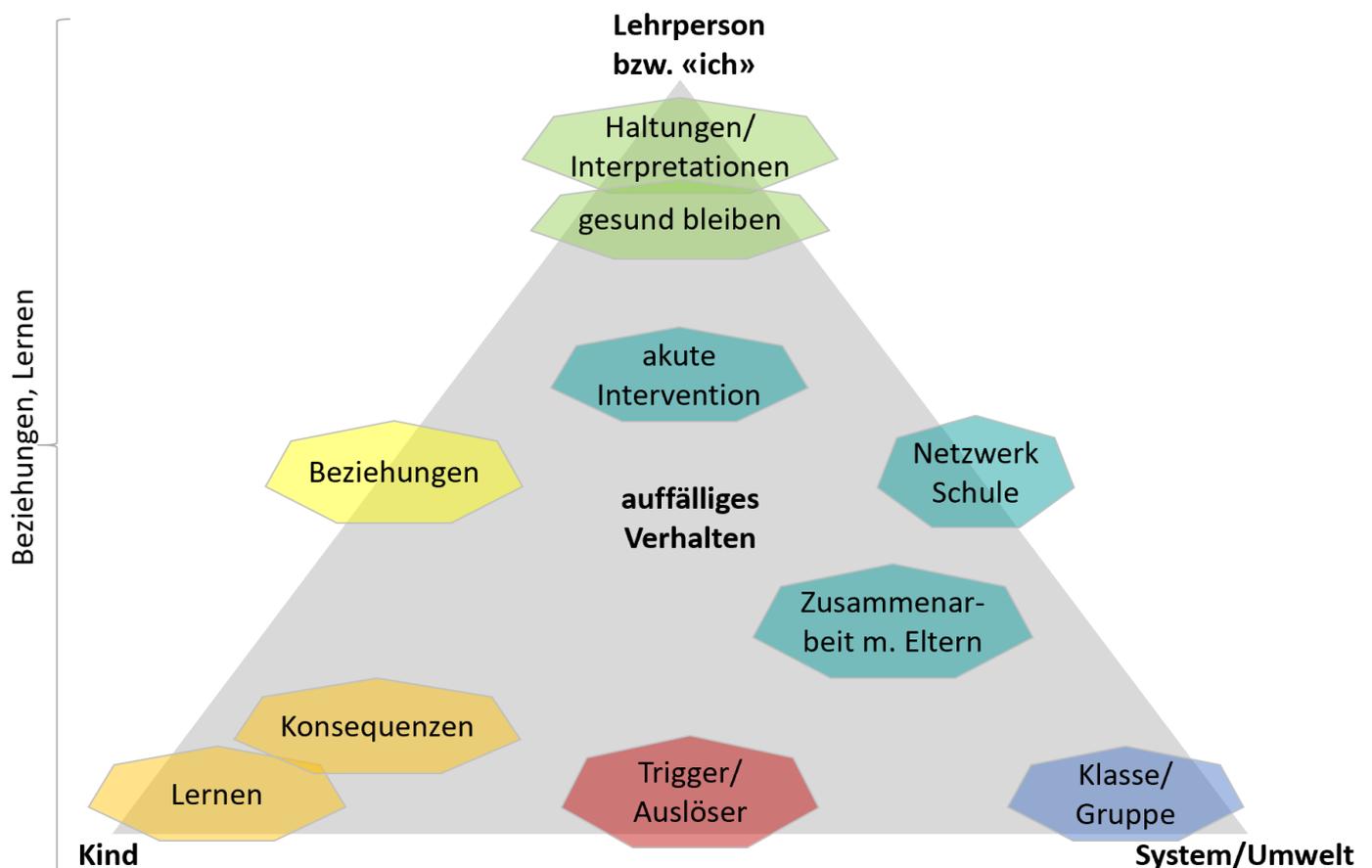


«Kaleidoskop der Möglichkeiten»

Ein Instrument für Lehrpersonen und Schulleitungen, die durch auffälliges SchülerInnen-Verhalten belastet sind

(auf der Grundlage der Zertifikatsarbeit zum Abschluss der SL-Ausbildung)



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Begriffsumschreibung «Verhaltensauffälligkeit»	4
1.2 Ziele und Vorgehen	4
1.3 Grundlagen	5
2. Das «Kaleidoskop der Möglichkeiten»	5
2.1 Beziehungen stärken	6
2.2 Lernen.....	10
2.3 Konsequenzen oder «muss Strafe sein?».....	15
2.4 Akute Interventionen: Stopp, Deeskalation und zeitlicher Aufschub	17
2.5 Netzwerk Schule.....	18
2.6 Zusammenarbeit mit Eltern.....	20
2.7 Haltungen: Annahmen und Interpretationen	22
2.8 Gesund bleiben.....	24
2.9 Trigger und Auslöser finden	25
2.10 Klasse / Gruppe	26
3. Tabellarische Zusammenfassung	28
4. Literatur (gelb = in LP-Bibliothek)	29
5. Anhang: Fragenkatalog für Interviews	32

1. Einleitung

Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Verhaltensauffälligkeiten sind für viele Lehrpersonen eine sehr grosse Belastung. Das zeigt meine eigene Erfahrung, das bestätigt auch die Literatur: In einer aktuellen Erhebung bei 225 Lehrpersonen aus Zürich und Winterthur wird «auffälliges Verhalten von SuS» als der belastendste Faktor im Schulalltag genannt – «noch vor Schulreformen, Schulkonferenzen sowie Leistungsbeurteilung (...) und Elterngesprächen»¹. Die Belastung kann zu anhaltendem Stress führen, die Motivation und Freude an der Arbeit wird reduziert, Hilflosigkeit breitet sich aus, die Beziehungen zu den Kindern leiden – allen voran jene zu den «schwierigen SchülerInnen». Nicht selten sehen die Lehrpersonen irgendwann nur noch zwei Auswege: Entweder geht das Kind oder ich gehe. Beide Lösungen sind in den meisten Fällen nicht sinnvoll. Studien weisen darauf hin, dass eine separative Beschulung von Kindern mit grenzüberschreitendem Verhalten für diese weniger förderlich ist als in prosozialen Klassenverbänden.² Und wir als Schule können es uns nicht leisten, unsere Lehrpersonen bis zum Aufgeben auszubrennen.

Aber weshalb ist das Thema seit einiger Zeit so virulent? Dafür lassen sich verschiedene gesellschaftliche und schulpolitische Gründe anführen:

- «Alte Autorität» hat ausgedient: In den Vorworten zum Buch «Stärke statt Macht»³ wird eindrücklich beschrieben, dass die Instrumente von Autorität im herkömmlichen Sinn – zum Beispiel «physische Bestrafung, Distanz, Furcht, unbedingter Gehorsam und die Unanfechtbarkeit der Autoritätsperson»⁴ – in unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr adäquat und auch ethisch nicht mehr vertretbar sind. Unsere Gesellschaft baut auf Werte wie freier Wille, Erziehung zu Eigenständigkeit, kultureller Pluralismus. Diese Werte sind mit den herkömmlichen Autoritätsmitteln nicht erreichbar. Gleichzeitig halten wir in vielen Alltagssituationen an einigen dieser Mittel fest, in der Schule beispielsweise an Strafen und an der unanfechtbaren Autoritätsperson. Vor allem, weil uns (noch) wenige Alternativen automatisiert zur Verfügung stehen. Ein Handlungsvakuum entsteht, wir fühlen uns hilflos und sind unkontrollierbarem Stress ausgesetzt.⁵
- Heterogenität nimmt zu: Die Bildungsstatistiken zeigen, dass der Anteil an kulturell sehr heterogenen Schulklassen (> 30% SuS aus anderen Kulturen) stark zugenommen hat: Betrug ihr Anteil am Total der Schulklassen in der Schweiz im Schuljahr 1990/91 noch 27%, waren es 2009/10 um die 42%.⁶ Im Jahr 2017 haben gut 40% der Kindergartenkinder im Kanton Zürich eine andere Erstsprache als Deutsch.⁷
- Integrationsauftrag mit neuem Volksschulgesetz: Mit dem neuen Zürcher Volksschulgesetz von 2005 sollen möglichst alle Schülerinnen und Schüler in Regelklassen unterrichtet werden. Wurden früher Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten oft separativ geschult, kann und soll von dieser Möglichkeit kaum mehr Gebrauch gemacht werden.

Alle diese Entwicklungen zeigen: Wir brauchen Instrumente, um mit Vielfalt und grenzverletzendem Verhalten hilfreich umzugehen.

¹ Kunz u. Luder 2019, 29. Vgl. auch Herrmann u. Hubrig 2005, 98.

² Kunz u. Luder 2019, 8.

³ Omer u. von Schlippe 2017, 13-27.

⁴ Omer u. von Schlippe 2017, 24.

⁵ Gerald Hüther beschreibt anschaulich, wie unkontrollierbarer Stress und die Notwendigkeit, neue Wege zu gehen, neurologisch eng verknüpft sind. Es lohnt sich, diese neurobiologischen Prozesse zu kennen, um unsere Handlungen begründet und wirksam zu gestalten. Vgl. Hüther 2016.

⁶ Vgl. Eckstein et al. 2013, 13.

⁷ Vgl. https://www.bista.zh.ch/vs/vs_sgem.aspx#markeC, Zugriff am 2.7.19.

1.1 Begriffsumschreibung «Verhaltensauffälligkeit»

Verhaltensgestört, schwierig, respektlos, schwererziehbar, verhaltensoriginell... Viele Begriffe werden verwendet, um das Phänomen «Verhaltensauffälligkeit» zu umschreiben. Der Begriffsdschungel ist wohl auch Ausdruck davon, dass «Verhaltensauffälligkeit» ein komplexes Erscheinungsbild hat, welches abhängig ist von individuellen Wahrnehmungen und Erwartungen, von Anlage und Umwelt, von Individuum und System, von Anpassung und Selbstbestimmung. Der Begriff wird kritisch beurteilt: Opp spricht von einer unbestimmten und beliebigen Verwendung⁸, Thurn von der Abwertung, die im Begriff mitschwingt⁹. Trotzdem hat sich der Begriff durchgesetzt, die Titel zahlreicher Publikationen deuten darauf hin. Deshalb habe ich mich für dessen Verwendung entschieden.

In dieser Arbeit spreche ich gleichbedeutend von «SuS (Schüler und Schülerinnen) mit Verhaltensauffälligkeiten» und von SuS mit «herausforderndem», «grenzverletzendem» oder «grenzüberschreitendem» Verhalten. Das Wort «Grenze» in Kombination mit «Verhalten» scheint mir in diesem Zusammenhang sinnvoll, denn damit gelangen sowohl das Umfeld, welches «Grenzen» definiert, wie auch das Individuum, welches sich «verhält» ins Blickfeld. Diese Dualität wird auch in der Definition von Kunz und Luder deutlich, an die ich mich halte:

«Aus pädagogischer Sicht liegt eine Verhaltensstörung dann vor, wenn die Erziehungssituation oder der Unterricht durch das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers gestört wird und Lernen deshalb nicht mehr in der beabsichtigten Weise möglich ist.»

«Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten lassen sich funktional und entwicklungsperspektivisch als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation im Kontext der aktuellen Lebensumwelt des Kindes / Jugendlichen verstehen.»¹⁰

In dieser Arbeit ist auch oft die Sprache von «Lehrpersonen». Damit meine ich die pädagogischen Mitarbeitenden verschiedener Professionalitäten wie Klassen- und Fachlehrpersonen oder Schulische HeilpädagogInnen. Wo eine Differenzierung wichtig ist, wird diese vorgenommen.

1.2 Ziele und Vorgehen

Im Zentrum dieser Arbeit steht folgende Fragestellung: Welche Möglichkeiten haben wir als Lehrpersonen und Schulleiterinnen, um mit herausforderndem SchülerInnen-Verhalten hilfreich¹¹ umzugehen?

Meine Ziele:

- Ich entwickle ein hilfreiches Verständnis und hilfreiche Haltungen zu SuS mit Verhaltensauffälligkeiten.
- Ich eigne mir vertieftes Wissen zum Thema und einen guten Überblick über hilfreiche Instrumente und Methoden an.
- Ich entwickle konkrete und hilfreiche Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten.

Über Wochen habe ich mich intensiv mit der Thematik befasst, habe Bücher gelesen, Interviews geführt (3 mit Lehrpersonen, 1 mit einem Schulleiter), mit der Lerngruppe, mit KollegInnen und MitarbeiterInnen diskutiert und sehr viel reflektiert. Wie immer: Je tiefer ich in das Thema eintauche, desto klarer wird mir

⁸ Vgl. Opp 2016, 12.

⁹ Vgl. Thurn 2016, 6.

¹⁰ Kunz u. Luder 2019, 5-6.

¹¹ Den Begriff «hilfreich» verwende ich oft in dieser Arbeit. Er entstammt dem LOA. Ich benutze «hilfreich» auch in Abgrenzung zu «wirksam», wobei «wirksam» sich auf durch Forschungen erhärtete Erkenntnisse bezieht.

die enorme Komplexität. Diese spiegelt sich auch in den verschiedenen Ebenen, auf denen Schulleitungshandeln stattfinden soll, wenn es darum geht, einen hilfreichen Umgang mit herausfordernden SuS-Verhalten zu entwickeln, u.a.:

- Schulentwicklung: Entwickeln von gemeinsamen Haltungen, Grundsätzen, Abläufen
- Unterrichtsentwicklung: Entwickeln von Unterricht, der Störungen vorbeugt¹²
- Beratung und Begleitung von Lehrpersonen in belasteten Situationen
- Strukturen: Gefässe für Austausch, Zusammenarbeit, kollegiale Beratungen oder Interventionen bereitstellen
- Netzwerkarbeit: Zusammenarbeit mit Eltern, verschiedenen Professionen an der Schule, weiteren Diensten wie Betreuung, SPD, KinderärztInnen, KESB etc.

In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf die Entwicklung eines konkreten Instruments. Es handelt sich um eine Art «Kaleidoskop von hilfreichen Ansätzen», das einen Überblick über mögliche Interventionsebenen und konkrete Instrumente vermittelt.

In meinen zwei Jahren Schulleiterin im Eichliacker habe ich vieles dazugelernt. Deshalb bringe ich da und dort Ergänzungen an, z.B. aus der Scala-Weiterbildung oder aus dem Bereich der Neuen Autorität.

1.3 Grundlagen

Seit längerem arbeite – und lebe – ich mit dem «Lösungsorientierten Ansatz, LOA». Der LOA ist eine wichtige Grundlage für meine Haltungen und Handlungen als Schulleiterin. Auch in die vorliegende Arbeit fließen viele Ideen und Konzepte aus dem LOA mit ein.¹³

Weitere wichtige Grundlagen für diese Arbeit sind die «Neue Autorität» von Haim Omer¹⁴ sowie die Methoden von Ross W. Greene¹⁵. Daneben sind die Ausführungen und Einsichten zu «Scham» von Uri Weinblatt¹⁶ zentral, zudem die neurobiologischen Erkenntnisse von Joachim Bauer¹⁷.

2. Das «Kaleidoskop der Möglichkeiten»

Das Kaleidoskop der Möglichkeiten gibt einen Überblick über Interventionsebenen und -instrumente, die eingesetzt werden können, wenn Lehrpersonen durch SuS mit herausforderndem Verhalten belastet sind. Das Instrument habe ich aufgrund der Lektüre und der Interviews entwickelt.

Der Begriff des «Kaleidoskops» gefällt mir in diesem Zusammenhang aus verschiedenen Gründen:

- Der Zauber des Kaleidoskops liegt in der fortwährenden Bewegung, die Elemente fließen ineinander über, sind mal in der Mitte, mal am Rand. So verstehe ich auch das «Kaleidoskop der Möglichkeiten»: Die Ebenen haben keine Prioritäten, sondern werden situativ und bedürfnisorientiert bearbeitet und – je nach Entwicklung – verändert.

¹² Eckstein et al. zeigen in ihrer Studie auf, dass die «Umsetzung der integrativen Schulform» in jenen Schulen am weitesten fortgeschritten ist, «die seit rund zehn Jahren intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung» betreiben. Eckstein et al. 2013, 373.

¹³ Vgl. Baeschlin 2007, Baeschlin u. Baeschlin 2008, Berg u. Shilts 2015, Eisele u. Schley 2015, Haas 2007, Poh 2016, Rade 2019, Schley 2016, Wittwer 2007.

¹⁴ Vgl. Omer u. von Schlippe 2017.

¹⁵ Vgl. Greene 2019.

¹⁶ Vgl. Weinblatt 2016.

¹⁷ Vgl. Bauer 2008.

- Das Kaleidoskop ist ein Spielzeug – nach jeder Drehung bietet sich ein neues, überraschendes, noch nie dagewesenes, farbiges und schönes Bild. Diese Elemente des spielerischen Ausprobierens und Sich-Überraschen-Lassens sind für mich grundlegend in der Arbeit mit Menschen.
- Das Wort Kaleidoskop stammt aus dem Griechischen und bedeutet: «schöne Formen sehen». Konkret lauten die drei Wörter: καλός kalós <schön>, εἶδος eidos <Form, Gestalt> und σκοπεῖν skopéin <schauen, sehen, betrachten>.¹⁸ Die Konzentration auf das Schöne, auf das Gute und Gelingende und auf das «Schauen», das Erkennen und Anerkennen, sind für mich wichtige Grundhaltungen.

Die nachfolgende Kaleidoskop-Darstellung illustriert mein Verständnis von «auffälligem Verhalten»: Das Verhalten findet im Dreieck zwischen dem Kind, dem System und dem interpretierenden «ich» – in unserem Fall der Lehrperson – statt. Auffällig wird ein Verhalten erst, wenn es von den Erwartungen des Systems an das Verhalten abweicht und wenn die Lehrperson es als auffällig interpretiert bzw. als störend oder belastend empfindet.

In den folgenden Kapiteln beschreibe ich die Elemente des Kaleidoskops und weise für jede Ebene auf einsetzbare Instrumente hin.

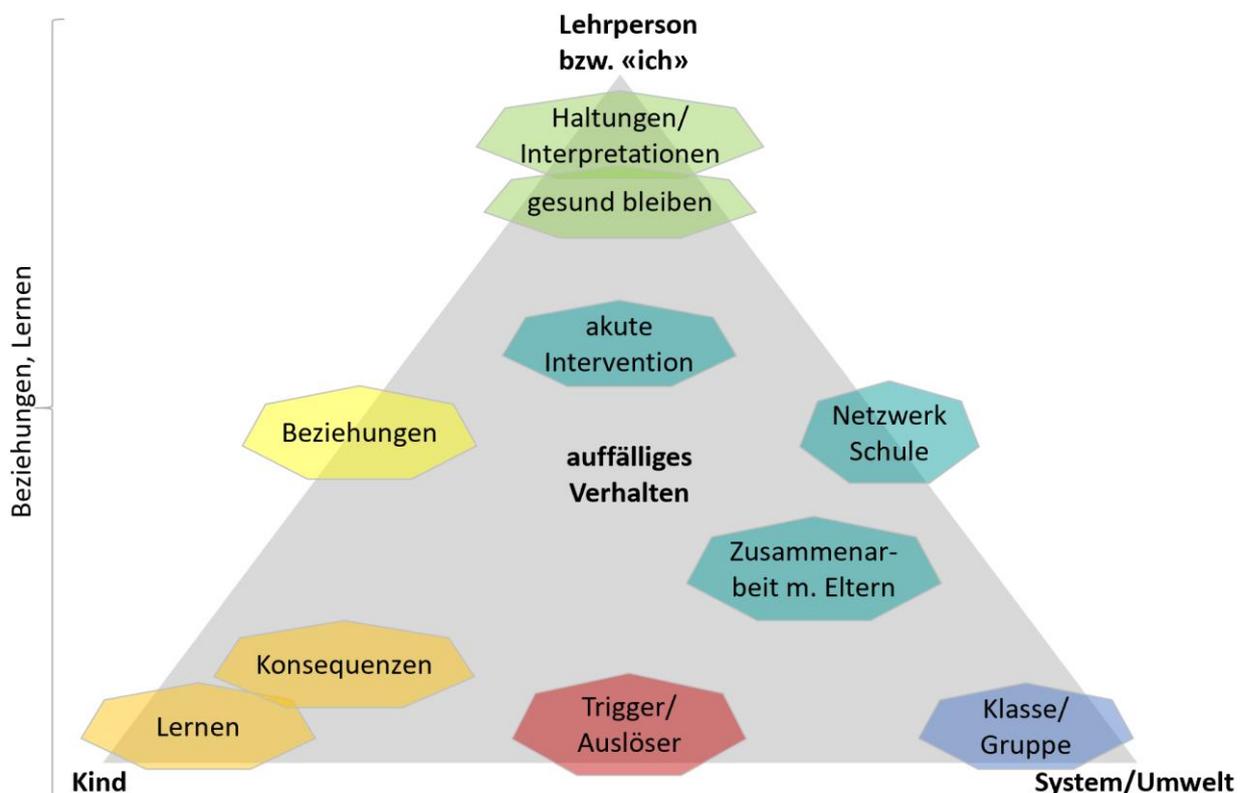


Abb. 1: Kaleidoskop der Möglichkeiten (eigene Darstellung)

2.1 Beziehungen stärken

Gute Beziehungen sind die wichtigste Grundlage für Motivation und Lernen. Darin sind sich neurobiologische, psychologische, pädagogische, systemische Sichtweisen einig. Auch in allen Grundlagen, die ich für

¹⁸ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Kaleidoskop> (Zugriff 14.7.2019).

diese Arbeit herangezogen habe, ist Beziehung der Kristallisationspunkt für die Arbeit mit SuS, deren Verhalten grenzüberschreitend ist:

- «Die affektive Lehrer-Schüler-Beziehung wirkt sich auf das schulische Engagement und die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler aus. Besonders deutlich sind die Wirkungen bei leistungsschwachen sowie bei bildungsfernen Schülerinnen und Schülern.»¹⁹
- «Die Forschung (und die praktische Erfahrung) hat immer wieder gezeigt, dass der – mit Abstand – verlässlichste Faktor, der Menschen zu Veränderungen bewegt, in der Beziehung liegt, die sie zu der Person haben, die ihnen bei der Veränderung hilft.»²⁰
- «Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, welche von Nähe, Sicherheit und Vertrauen geprägt ist, wirkt sich positiv auf die Motivation, die schulische Leistung und die soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus.»²¹
- «Stärken werden in Beziehungen mit anderen Menschen entwickelt. (...) Wir stärken Kinder, wenn wir ihre Möglichkeiten sozialer Beziehungsprozesse erweitern und ihre sozialen Austauschprozesse stützend begleiten.»²²
- «(...) nur *positive emotionale Erlebnisse* – und das sind vorwiegend Beziehungserfahrungen – führen zu einer dauerhaften Veränderung (...).»²³
- «Damit Frust nicht zu Unglück wird und Scham nicht eskaliert, braucht es vertrauensvolle Beziehungen.» Rade unterscheidet hierbei, in Anlehnung an Jesper Juul, zwischen «Frust» als wichtigem Bestandteil von Lernprozessen und «Unglück», das die Kinder in die Überforderung drängt.²⁴

Der Neurobiologe Joachim Bauer beschreibt «konstruktive, das Lernen befördernde Beziehungen» als «die wichtigste Voraussetzung für gelingende Bildung»²⁵. Was bedeutet in diesem Zusammenhang «Beziehung»? Gemäss Bauer sind die essenziellen Zutaten Interesse, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung: Diese sind die «entscheidenden Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme»²⁶. Das Gehirn verwandelt seelische Eindrücke in biologische Signale. So hat bereits die «Aussicht auf Anerkennung und Wertschätzung» eine massive Aktivierung der Motivationssysteme zur Folge.²⁷ Hier kommen auch die «Spiegelneuronen» ins Spiel. Sie ermöglichen uns, uns in andere hineinzusetzen und zu erfahren, wie das Gegenüber mich selbst wahrnimmt, mich «spiegelt». Damit wird Bindung ein «neurobiologisch verankertes Geschehen»²⁸: Sie beruht auf der Erfahrung, dass ein anderer Mensch so fühlen kann, wie man selbst fühlt. Bauer gibt aufgrund dieser Einsichten eine konkrete Empfehlung ab:

«Wenn Sie Lehrerin oder Lehrer sind: Versuchen Sie sich in den Schüler und in die Schülerin einzufühlen, die Ihnen derzeit den grössten Ärger bereiten. Machen Sie ausserdem folgendes Experiment: Probieren Sie aus, was dabei herauskommt, wenn Sie das Gleiche zusammen

¹⁹ Eckstein et al. 2013, 139.

²⁰ Greene 2019, 85.

²¹ Scherzinger u. Wettstein 2019, 115. An dieser Stelle wird auf zahlreiche Belege aus der Forschung zu dieser Aussage verwiesen.

²² Opp 2016, 11-12.

²³ Herrmann u. Hubrig 2014, 83.

²⁴ Rade 2019, 14.

²⁵ Bauer 2008, 14.

²⁶ Bauer 2008, 21.

²⁷ Bauer 2008, 22. Die Aktivierung der Motivationssysteme erfolgt über die Ausschüttung von Botenstoffen wie Dopamine («Leistungsdroge»), Opiode («Wohlfühl- droge»), Oxytozin («Freundschaftshormon»). Vgl. Bauer 2008, 21.

²⁸ Bauer 2008, 131.

mit drei anderen Lehrkräften tun, wenn sich also vier Lehrkräfte in *einen* äusserst schwierigen Schüler (natürlich kann es auch eine Schülerin sein) einzufühlen versuchen und sich darüber austauschen. Sie werden dann die fast magische Kraft erleben, die von vier miteinander vernetzten «mirror neuron systems» ausgeht. Sie werden plötzlich einige erstaunliche neue Ideen haben, was den Umgang mit diesem Schüler/dieser Schülerin betrifft!»²⁹

Bauer geht sogar über die Empathie hinaus und betont, dass insbesondere bei herausfordernden SuS entscheidend ist, ihnen eine «Zukunftsvision» zu bieten: «Gerade bei solchen Kindern und Jugendlichen, die Erwachsene durch ihr Verhalten manchmal zur Verzweiflung bringen, ist es von besonderer Bedeutung, dass sie immer wieder auch eine Rückmeldung erhalten, die eine Vision ihrer *Entwicklungsmöglichkeiten* aufscheinen lässt.»³⁰ Auch Rade beschreibt eindrücklich, wie ausschlaggebend hohe Erwartungen an das Lernen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sind.³¹

Ergänzung aus Scala-Weiterbildung: Kinder mit Migrationshintergrund begegnen oft tiefen Erwartungshaltungen. Als LP und SL müssen wir deshalb bewusst darauf achten.

Praktiken von Lehrpersonen mit hoher und niedriger Erwartungshaltung

Persönliche Ebene	
Hohe Erwartungshaltung gegenüber SuS	Niedrige Erwartungshaltung gegenüber SuS
Freundlicher Gesichtsausdruck und Lächeln	Weniger Augenkontakt und nonverbale Kommunikation (Mimik, Gestik)
SuS werden öfter aufgerufen (mehr Möglichkeit zur Beteiligung)	SuS werden seltener aufgerufen (weniger Möglichkeit zur Beteiligung)
Geduld beim Warten auf Antwort	Wartezeit auf Antwort ist kürzer
Umformulierung von falschen Antworten	Öfter Kritik bei falschen Antworten Die LP gibt die Antwort oder fragt jemand anderes
Positive Reaktion auf Beiträge oder mehr Lob für eine richtige Antwort	Ignorieren von Beiträgen oder weniger Lob für eine richtige Antwort
Mehr öffentliche Interaktion	Interaktion im Privaten
SuS sitzen in der Nähe der LP	SuS sitzen weiter weg von der LP

Bauer bestätigt aus neurobiologischer Sicht die psychologischen Annahmen zu Motivation und Lernen. Demnach motivieren vier Grundbedürfnisse den Menschen zu Handlungen: der «Wunsch nach stabilen Bindungen zu anderen Menschen»³² steht dabei an erster Stelle, daneben streben wir ein Gefühl von

²⁹ Bauer 2008, 132. In dieser Übung ist es zielführend, sich vorzustellen, welche Selbstgespräche im Kind unbewusst ablaufen, welche inneren Stimmen vorhanden sind und diese zu verbalisieren. Mit Omer gehe ich davon aus, dass «die Handlungen von Menschen als Folgen eines inneren Dialogs zwischen verschiedenen Stimmen beschrieben werden kann», in der Begleitung der Kinder geht es darum, «die positiven Stimmen im Kind» zu erreichen. Vgl. Omer u. von Schlippe 2017, 55-56.

³⁰ Bauer 2008, 135.

³¹ Rade 2019, 7.

³² Vgl. Grolimund 2016, Pos. 155-169.

Kompetenz und Kontrolle an, möchten unseren Selbstwert erhöhen und Anerkennung bekommen sowie Angenehmes erleben bzw. Unangenehmes vermeiden. Alle diese Grundbedürfnisse lassen sich nur in Beziehungen zu anderen Menschen erfüllen.

Weinblatt beschreibt in seinem eindrücklichen Buch «Die Nähe ist ganz nah» die Rolle von Scham in Beziehungen. Scham als «versteckteste aller Emotionen»³³ spielt in den Dynamiken zwischen SuS mit Verhaltensauffälligkeiten und ihren Lehrpersonen eine grössere Rolle, als uns oft bewusst ist: Ein Schüler beschämt die Lehrperson, indem er Grenzen überschreitet, beleidigt, ihr das Gefühl gibt, die Situation nicht im Griff zu haben. Wenn die Lehrperson ihre Scham in dem Moment nicht regulieren kann, teilt sie weitere Scham aus, um sich zu schützen. Dabei vergrössert die «Bühne» vor der ganzen Klasse die Schamgefühle – die Eskalation ist perfekt. Unregulierte Scham kann sich so dysfunktional auf die Beziehung auswirken. Weinblatt betont deshalb die Wichtigkeit der Schamreduktion, um die Beziehung wiederherzustellen. Wenn auf beiden Seiten zu viel Scham vorhanden ist, kann eine zu rasche Konzentration auf eine Lösungsfindung noch mehr Scham auslösen und kontraproduktiv sein. Ein gewisses Mass an vertrauensvoller Beziehung ist nötig, um überhaupt in einen Lösungsfindungsprozess einsteigen zu können. Um die Scham zu reduzieren und die Beziehung wiederherzustellen braucht es Drittpersonen – zum Beispiel die Schulleitung, ein Coach, die Heilpädagogin – welche im Gespräch eine gemeinsame Sprache sucht («systemic mirroring») und kommunikative, deeskalierende Strategien einsetzt sowie fördert. Diese sind unter anderem die Übernahme von Verantwortung (auch in Form einer Entschuldigung), Verletzlichkeit zeigen (auch als Lehrperson), Verständnis aufbringen, ernst nehmen. Das Ziel ist, die Empathiefähigkeit wiederherzustellen, ein «Erleben» zu schaffen, «bei dem sich jede Seite mehr um die andere bemühen will und jede Seite die von der anderen in ihrem Sinne unternommenen Bemühungen sieht».³⁴

Das Thema «Beziehung stärken» ist sowohl eine mögliche Interventionsebene wie auch ein Querschnittsthema, das bei allen Lösungsansätzen, die entwickelt werden, mitgedacht werden muss. In diesem Sinn ist «Beziehung stärken» ein Gütekriterium: Als Lehrpersonen und Schulleiterinnen achten wir darauf, dass alle Massnahmen zur Stärkung der Beziehung beitragen.³⁵ In der Kaleidoskop-Darstellung findet sich die Ebene «Beziehung» deshalb sowohl als Element wie auch als Klammerthema (links).

Konkrete Möglichkeiten zur Stärkung von Beziehungen bieten sich im Alltag immer – erkennen und anerkennen, wertschätzen, Interesse zeigen sind grundlegend. Haas, ein LOA-orientierter Lehrer, beschreibt in seinem Artikel sehr plastisch verschiedene Möglichkeiten, wie er die Beziehungen zu seinen SchülerInnen positiv gestaltet. Im Zentrum steht dabei das «Einzelgespräch»: «Ich bin überzeugt, dass ich vor allem aufgrund der Einzelgespräche eine gute Beziehung zu meinen Schülerinnen und Schülern habe.»³⁶ In den Gesprächen definiert das Kind persönliche Ziele, Haas fokussiert sehr bewusst auf die Wertschätzung von kleinsten Schritten, auf Ressourcen, auf positive Entwicklungen und stellt sicher, dass auch die Eltern über diese informiert werden.³⁷

³³ Weinblatt 2016, Pos. 744.

³⁴ Weinblatt 2016, Pos. 3164.

³⁵ Omer beschreibt, wie sogar bei der Massnahme «Suspension», die als Beziehungsabbruch interpretiert werden könnte, auf die Beziehungskontinuität geachtet werden kann. Er spricht von der «präsenten Suspension». Omer u. von Schlippe 2017, 227.

³⁶ Haas 2007, 81.

³⁷ Auch in den Interviews und bei Baeschlin 2007, 129, wird auf die hohe Relevanz von Einzelgesprächen hingewiesen. Bei allen ist der Zeitfaktor natürlich ein Thema. Haas dazu: «Meine Erfahrung zeigt ganz eindeutig, dass die Zeit, die ich in die lösungsorientierte Betreuung meiner SchülerInnen stecke, sich für mich und meine Lernenden mehrfach auszahlt.» Haas 2017, 76. Er macht konkrete Vorschläge, wie anderswo Zeit eingespart werden kann.

Ergänzung aus Praxis/Scala-Weiterbildung 19/20: [Banking-Time mit Kind](#). «Wenn die Interaktion zwischen der Lehrperson und dem Kind überdauernd belastet ist, helfen verbindlich festgelegte kleine Zeitfenster im Einzelsetting. In diesen Momenten ist die Lehrperson zuverlässig für das Kind da und interessiert sich für dessen Tun – ganz ohne es zu bewerten.»

Wenn wir mit SchülerInnen mit herausforderndem Verhalten arbeiten, lohnt es sich, zu überlegen, zu wem das Kind bereits gute Beziehungen pflegt – vielleicht ist das der Hauswart oder eine Betreuungsmitarbeiterin? Könnte diese Person in die weiteren Schritte einbezogen werden?

Rade schlägt einen Rollentausch vor – der Schüler wird für eine Lektion zur Lehrerin. So kann das gegenseitige Verständnis wachsen und damit die Beziehungsbande. In diese Richtung geht auch ein einschneidendes Erlebnis, welches von einer Lehrperson geschildert wird: Ein Generationenprojekt führte ihre Klasse in ein Altersheim, wo die Kinder auf verschiedene Arten mit den BewohnerInnen Zeit verbrachten. Zu ihrer Überraschung knüpfte gerade der Junge, der regelmässig «ausrastete» und kaum stabile Bindungen unterhalten konnte, sehr rasch eine enge Beziehung zu einem Mann, mit dem er seither regelmässig Schach spielt. Beziehungen gestalten sich unterschiedlich je nach Setting – deshalb lohnt es sich, verschiedenste Möglichkeiten der Begegnungen zu bieten. Rade dazu: «Das ist auch eine Form von Reframing: Wir betrachten nicht das gleiche Verhalten in einem anderen Rahmen, sondern wir verändern den Rahmen, um neues Verhalten zu ermöglichen.»³⁸

Auch das Konzept der «Wiedergutmachung» (vgl. Kapitel «Konsequenzen») hat zum Ziel, Beziehungen zu stärken, eine «Reintegration des Täters in die Gemeinschaft»³⁹ zu ermöglichen.

Ergänzung aus Scala-Weiterbildung: Das Projekt «Fokuskind» hat viele Lehrpersonen darin unterstützt, Beziehungen zu herausfordernden Kindern positiv zu stärken. Bei diesem Vorhaben analysiert die Lehrperson in einem ersten Schritt die Beziehung und die Erwartungshaltungen an das Kind, danach wird ein Handlungsplan umgesetzt, mit dem hohe Erwartungen an das Kind signalisiert werden. > genaue Beschreibung vgl. Doks «Fokuskind_Analyse» und «Fokuskind_Handlungsplan»

2.2 Lernen

Kinder wollen, wenn sie können. Dies ist die Kurzform der zweiten Ebene, die ich sowohl als Interventionsmöglichkeit wie auch als Querschnittsthema bzw. Gütekriterium für Massnahmen auffasse (vgl. Darstellung Kaleidoskop: Lernen als Element und Klammerthema links). Das heisst, dass alle Massnahmen und Konsequenzen, die wir entwickeln, Lernen zum Ziel haben sollen. Mit dem LOA und mit Greene (und vielen weiteren AutorInnen) gehe ich davon aus, dass Kinder auffällig werden, weil sie ihre Kompetenzen zum adäquaten Umgang mit herausfordernden Situationen weiterentwickeln müssen oder, mit Greene gesprochen: «Kindern mit sozialen, emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten fehlt es an wichtigen kognitiven Fertigkeiten».⁴⁰ Greene plädiert dafür, diese emotionalen und sozialen Lerninhalte gleich aufzufassen wie die klassischen schulischen Lerninhalte wie Mathematik, Sprachen usw.⁴¹ Auch in diesen Bereichen ist es die Aufgabe der Lehrpersonen, den Lernprozess der Kinder individualisiert zu ermöglichen, den Aufbau von Kompetenzen gezielt zu begleiten. Bei einigen Kindern stehen die sozialen oder emotionalen Schwierigkeiten so im Vordergrund, dass sie das «schulische» Lernen blockieren. In solchen Fällen ist es wichtig, die schulischen Anforderungen vorübergehend zurückzustellen, bis sich die soziale Situation dank

³⁸ Rade 2019, 29.

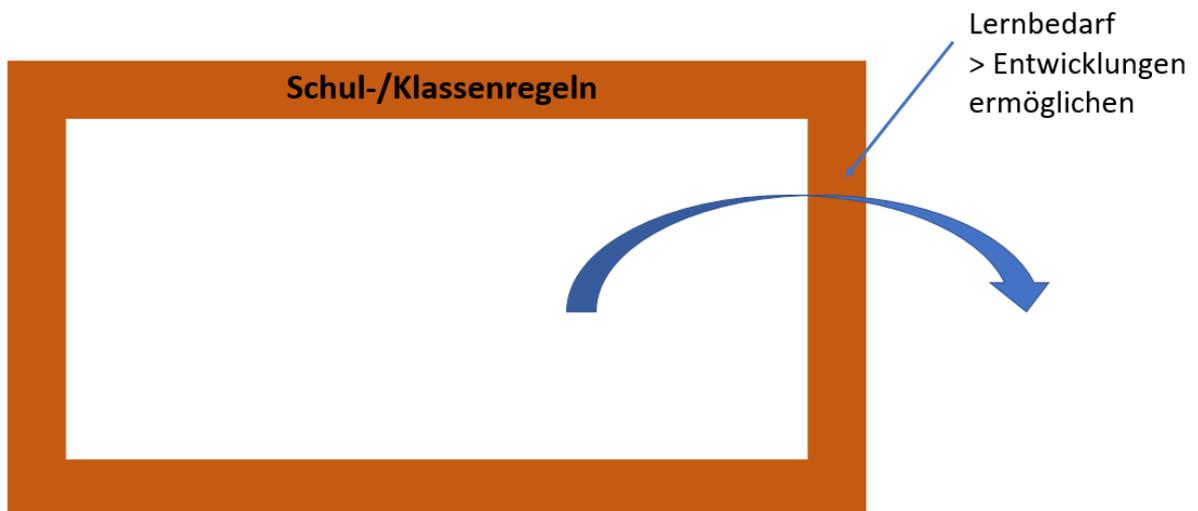
³⁹ Omer u. von Schlippe 2017, 268.

⁴⁰ Greene 2019, 27.

⁴¹ Greene 2019, 206.

Lernfortschritten entspannt.⁴² Greene betont, dass fast alle Kinder grundsätzlich *wissen*, wie sie sich verhalten sollten, dass sie sich auch richtig verhalten *wollen*, jedoch nicht *können*.⁴³ Dies entspricht auch der Haltung des LOA, der unter anderem von folgenden Annahmen ausgeht: Kinder und Jugendliche... «...möchten, dass Eltern und Lehrer stolz auf sie sind!», «...wollen Neues lernen!», «...möchten ihren Eltern und anderen wichtigen Erwachsenen Freude bereiten!».⁴⁴ Im LOA kommt bei grenzüberschreitendem Verhalten das Modell des «Rahmens»⁴⁵ zum Zug: Der Rahmen definiert die Regeln, die für das Zusammenleben, das Lernen gelten – dies können beispielsweise Klassenregeln oder ein Verhaltenskodex der Schule sein. Überschreitet ein Kind diesen Rahmen, ist dies ein Zeichen von Lernbedarf. Unsere Aufgabe als PädagogInnen besteht darin, das Kind bei der Rückkehr in den Rahmen, also im Lernprozess, zu unterstützen.

Modell des Rahmens



Rade stellt in diesem Zusammenhang das «Lernzonenmodell» der Erlebnispädagogik vor:⁴⁶ Er unterscheidet zwischen Komfort-, Risiko- und Chaos-Zone. In der Komfortzone fühlen wir uns wohl, wir wissen, «wies geht» und können uns adäquat verhalten. Das Lernen beginnt im Übergang zur Risiko-Zone. Lern-Herausforderungen werden angenommen, «wenn wir entsprechend begleitet und unterstützt werden». In der Chaos-Zone hingegen geraten wir in die Überforderung, was vor allem passiert, wenn Unterstützung und Beziehung nicht mehr spürbar sind.

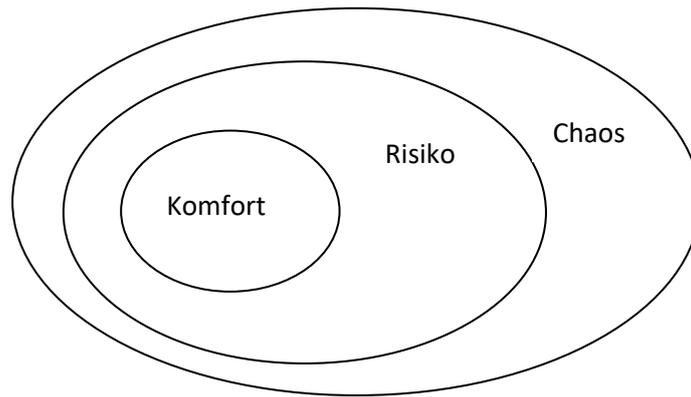
⁴² Vgl. Greene 2019, 129.

⁴³ Vgl. Greene 2019, 24. «Die überwältigende Mehrheit der verhaltensauffälligen Kinder weiss bereits, wie sie sich nach der Vorstellung von uns Erwachsenen verhalten sollten. Sie wissen, dass wir von ihnen erwarten, dass sie das tun, was wir ihnen sagen, Sie wissen, dass sie ihre Klassenkameraden nicht beim Lernen stören sollen (...). Und sie wissen, dass sie andere nicht schlagen, dass sie nicht fluchen oder in die Klasse schreien sollen.»

⁴⁴ Eisele u. Schley 2015, 9.

⁴⁵ Vgl. u.a. Eisele u. Schley 2015, 11; Rade 2019, 5-14.

⁴⁶ Vgl. Rade 2019, 10-11.

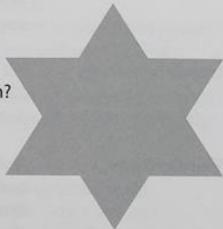


Die Instrumente zur sozialen und emotionalen Kompetenzerweiterung sind so vielfältig wie die Kinder selbst und müssen für jede Situation passend definiert werden:

Der LOA richtet die Aufmerksamkeit beim Lernen auf die Ressourcen und auf das Gelingende, mit folgender Überzeugung: «Veränderungen gelingen einfacher, lebendiger und nachhaltiger, wenn sie auf den vorhandenen Stärken aufbauen.»⁴⁷ Schley stellt ein «Zielgespräch»⁴⁸ mit einem einfachen Ablauf vor, der im Lernprozess mit dem Kind eingesetzt werden kann. Es beinhaltet wichtige LOA-Instrumente wie die Skalafrage, Gelingensfragen, die Frage nach den «guten Gründen», Zirkularfragen, erwünschte Zukunft, der nächste kleine Schritt.

Zielgespräch zum Ausprobieren!

Welche kleine Veränderung strebst du an?
Schreibe dein Ziel in den Stern!



Wo auf der Skala schätzt du dich jetzt gerade ein?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Was gelingt dir bereits gut?

Auf welchem Punkt der Skala wäre es für dich besser?

Was wäre jetzt anders? Beschreibe so genau wie möglich!
Wer würde das erkennen? Woran würde dein Partner/
deine Partnerin/Chef/Kollege dies ... erkennen?

Was davon ist **jetzt** bereits erkennbar?

Was könnte ein erster kleiner Schritt sein?

Veränderungen gelingen einfacher, lebendiger und nachhaltiger, wenn sie auf den vorhandenen Stärken aufbauen.

⁴⁷ Schley 2016, 15.

⁴⁸ Schley 2016, 14-15.

Auch mit «Kompetenzkarten»⁴⁹ können wir unseren Fokus auf das erwünschte Resultat statt auf Defizite richten.



Illustrationen Daniel Bosshart

Berg und Shilts betonen die Wichtigkeit, auch kleinste Erfolge zu sehen und zu würdigen und auf der Suche nach Ressourcen kreativ zu sein, zum Beispiel: «Wenn sie sich nicht darauf konzentrieren würden wie, was oder wann der Schüler das problematische Verhalten anfängt, sondern darauf, wie das Fehlverhalten aufhört, was würde dann wohl passieren?»⁵⁰

Greene stellt ein fixes Instrumentarium zur Verfügung.⁵¹ Im ersten Schritt wird der «Fragebogen zur Beurteilung von Kompetenzdefiziten und ungelösten Problemen» von den Bezugspersonen ausgefüllt. Danach priorisieren diese, an welchen «ungelösten Problemen», also wiederkehrenden herausfordernden Situationen, gearbeitet werden soll. Für das Lernen in Kooperation mit dem Kind kommt der «Plan B» zum Einsatz. Hier arbeitet Greene nach einem festen Ablauf, der sehr lösungsorientiert ausgestaltet ist: (1) Über empathische Beziehungsarbeit werden die Anliegen und Bedürfnisse des Kindes erarbeitet; (2) danach legt die erwachsene Person die eigenen Anliegen dar; (3) gemeinsam suchen das Kind und die Bezugsperson nach einer Lösung, welche die Anliegen beider Parteien beinhaltet. Dieses Modell erinnert stark an das «Harvard-Konzept»⁵², das in Verhandlungen und Mediationen eingesetzt wird – es stellt die Bedürfnisse und nicht die Positionen in den Vordergrund.

Eine Interviewpartnerin mit langjähriger Erfahrung im Umgang mit herausforderndem SuS-Verhalten stellt fest, dass häufig fehlende Impulskontrolle im Spiel ist und exekutive Funktionen entwickelt werden müssen. Diese Kompetenzen können in spielerischen Formen direkt trainiert werden. Auch das direkte Training von Konzentrations- oder Entspannungsübungen kann hilfreich sein. Das praxisorientierte Büchlein «Besser lernen – ein Praxisbuch zur Förderung von Selbstregulation und exekutiven Funktionen in der Grundschule» (Sabine Stuber-Bartmann) mit konkreten Übungen ist dazu sehr empfehlenswert.⁵³

Ein spannender Aspekt dieser Lernmodelle: Sie definieren Lernwege und sind selbst gleichzeitig wichtige Lernmomente – in der gemeinsamen Suche nach Lösungen trainieren die Kinder wichtige soziale und emotionale Kompetenzen wie Empathie, Selbstreflexion, Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung usw.⁵⁴

⁴⁹ Vgl. z.B. Kompetenzkarten des Zentrums für lösungsorientierte Beratung von Felix Haas, <https://www.zlb-schweiz.ch/publikationen/shop/p-94/> (Zugriff 15.7.2019).

⁵⁰ Berg u. Shilts 2015, 39.

⁵¹ Vgl. Greene 2019, 348-349.

⁵² Vgl. Fisher u. Ury 2012.

⁵³ Vgl. Stuber-Bartmann, 2018.

⁵⁴ Vgl. Rade 2019, 23-24; Greene 2019, 197.

Ergänzung aus Weiterbildung «Neue Autorität» von Sylvia: Arbeit mit 3 Körben. Oft kommen bei einem Kind zahlreiche auffällige Verhaltensweisen zusammen. Da die Entwicklungskapazitäten beschränkt und Erfolge gleichzeitig sehr wichtig sind, lohnt es sich, die Kompetenzen zu priorisieren, welche das Kind erwerben soll. Dafür eignet sich die Arbeit mit «3 (oder 4) Körben»:

DIE 3 KÖRBE ARBEIT

(nach Ross Greene in Omer/von Schlippe, 2008, und Uri Weinblatt)

Der gewaltfreie Widerstand und die damit einhergehende Demonstration erhöhter Präsenz beziehen sich auf einige wenige destruktive Verhaltensweisen des Kindes. Die Technik der drei Körbe erleichtert Erziehenden die Fokussierung auf diese Verhaltensweisen und die Entscheidung auf welches Verhalten sie mit welcher Energie reagieren wollen.

Auf diese Weise können Problembereiche eingegrenzt und Prioritäten gesetzt werden. Dies wiederum führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Deeskalation.

Der grüne Korb/Toleranzkorb/Akzeptanzkorb/Grosszügigkeitskorb:

Dies ist der größte Korb! Hier hinein gehören Verhaltensweisen, die vielleicht ärgerlich sind, aber dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes zugeschrieben werden können. Erziehende entscheiden sich bewusst, keine Energie mehr aufzuwenden, um diese Verhaltensweisen zu verhindern. „Darüber regen wir uns nicht mehr auf!“

Ermahnungen weiterhin, doch hierfür lohnt sich keine Eskalation mehr.

Erinnerungen oder Ermahnungen sind dabei durchaus weiterhin legitim; es wird aber bewusst auf Eskalationen und auf Nachdruck mit emotionalem Charakter verzichtet.

Der gelbe Korb/Verhandlungskorb/Kompromisskorb:

In diesen Korb gehören alle Verhaltensweisen, die für Erziehende langfristig nicht akzeptabel sind, aber derzeit nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Erziehende sind bereit zu verhandeln, Kompromisse einzugehen, Entgegenkommen zu signalisieren. Auf diese Verhaltensweisen wird man später zurückkommen, sie sind aber momentan aushaltbar. Es sind zu diesem Zeitpunkt keine Maßnahmen des gewaltfreien Widerstands bzgl. dieser Verhaltensweisen geplant.

Der rote Korb/Intoleranzkorb

Dies ist der kleinste Korb. Darin sollten pro Kind maximal 3 Verhaltensweisen gelegt werden, besser nur ein bis zwei. Hier geht es um Verhalten, das auf keinen Fall akzeptiert werden kann und das die Grundwerte einer Gemeinschaft verletzt. Für diese Themen von grosser Wichtigkeit sollten die Erziehenden bereit sein, Auseinandersetzungen in Kauf zu nehmen und ihre ganze Stärke und Präsenz einzubringen. Diese Verhaltensweisen gefährden häufig die Sicherheit (z.B.: körperlicher Schutz, seelische Bedrohung, Selbstschädigung, massive Sachbeschädigung oder Weglaufen).

Einige Erziehende benützen einen vierten Korb:

Ressourcenkorb/Positiver Korb – weitere Farbe

Hier werden alle Ressourcen, Talente, Stärken und positive Verhaltensweisen des Kindes gesammelt! Vor allem sollten hier Verhaltensweisen aufgeführt werden, die den negativen Verhaltensweisen aus dem roten Korb entgegen wirken und dem Kind so seine Selbstwirksamkeit aufzeigen.

Darüberhinaus hilft es Erziehenden nicht in eine Problemtrance zu fallen und das Kind aufzugeben.

2.3 Konsequenzen oder «muss Strafe sein?»

Verhalten sich SchülerInnen grenzverletzend, ist der Ruf nach Konsequenzen und Strafen oft nah. «Grenzen setzen» und «bestrafen» wird nicht selten gleichgesetzt. Dies zeigt beispielsweise die Aussage einer Lehrperson im Interview: «Strafen sind nötig, damit das Kind die Grenzen spürt.» Alle Ansätze, die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegen, vertreten hingegen die Ansicht, dass das «Grenzen setzen» und die «Konsequenz» zeitlich auseinanderliegen sollten (vgl. Kapitel «Akute Interventionen»). Zugleich wird klar zwischen «Strafe» und «Konsequenz» unterschieden: Strafen «werden oft als willkürlicher Akt empfunden und als Angriff auf die Person erlebt»⁵⁵, sie schaden häufig der Beziehung, entstammen der «alten Autorität» und arbeiten entsprechend mit Macht und einem veralteten Konzept von Gehorsam.⁵⁶ Im Gegensatz zu Strafen, verstehe ich die Konsequenz – in Anlehnung an Greene und Rade⁵⁷ – als eine individuell angepasste Massnahme, welche die Beziehung stärkt und Lernen ermöglicht.

Sprechen wir von Konsequenzen, muss im ersten Schritt geklärt werden, ob der Rahmen klar ist, ob der Schülerin oder dem Schüler bewusst ist, dass eine Grenze überschritten wurde. Allenfalls weist die Verletzung des Rahmens darauf hin, dass dieser nicht existiert, nicht kommuniziert oder nicht verstanden ist. In diesem Fall liegt die konsequente Massnahme in unseren Händen: Der Rahmen muss gemeinsam definiert werden und für alle klar sein.⁵⁸

Wenn wir die Konsequenz mit den Fokussen «Beziehung» und «Lernen» ausgestalten, können wir der Kreativität ihren freien Lauf lassen. Konsequenzen werden in den meisten Fällen in Kooperation, also gemeinsam mit dem Kind, definiert. Dafür eignen sich die Instrumente aus dem Kapitel «Lernen».

Ein sinnvolles Instrument ist das «Klärungsgespräch» nach Rade. Dieses kommt «als hilfreiche Alternative zur Strafe» nach Konflikten zum Einsatz und «lässt die Verantwortung bei den Beteiligten».⁵⁹ In meinen Augen ist das Klärungsgespräch gut geeignet, um als gemeinsames, schulweites Instrument angewendet zu werden.

Der Ablauf des Klärungsgesprächs ist wie folgt:⁶⁰

0. Sich beruhigen: «Wir diskutieren nicht, solange es noch brodelt.»
1. Sich mitteilen: «Was gibt es zu klären?» – So wenig wie möglich, so viel wie nötig. Es gibt verschiedene Wahrheiten, die wir stehen lassen. Wir hören zu.
2. Wünschen: «Wie wird es wieder gut?» – Das Problem wird in einen Wunsch an das Gegenüber umgestaltet.
3. Eigenen Beitrag leisten: «Wie bleibt es gut?» – Da von Beteiligten und nicht von «Tätern» und «Opfern» ausgegangen wird, leisten alle ihren Beitrag und übernehmen Verantwortung. Hier wird auch die Frage gestellt, welche Unterstützung die Beteiligten durch andere benötigen.

Im dritten und letzten Schritt kommt oft auch das Konzept der «Wiedergutmachung» zum Tragen. Dieses wurde von Omer eingeführt und ist «eine der bevorzugten Reaktionen der neuen Autorität auf Missetaten des Kindes»⁶¹. Im gemeinsamen Gespräch wird ausgehandelt, wie die Wiedergutmachung ausgestaltet

⁵⁵ Poh 2016, 6.

⁵⁶ Vgl. Omer u. von Schlippe 2017, 33-34.

⁵⁷ Vgl. Greene 2019, 252; Rade 2019, 28. Beide Autoren sind aus den gleichen Gründen skeptisch gegenüber Belohnungssystemen. Diese kurbeln die Motivation zwar kurzfristig an, machen aber längerfristig davon abhängig. Zudem kehren sich viele Belohnungssysteme für die Kinder mit Lernbedarf rasch in Bestrafungssysteme um und wirken entsprechend destruktiv.

⁵⁸ Hinweise zum Modell des Rahmens: vgl. Kapitel «Lernen». Rade 2019 beschreibt das Modell ausführlich, S. 5-14.

⁵⁹ Rade 2019, 22.

⁶⁰ Vgl. Rade 2019, 24-30. Er startet mit 0, weil die «Beruhigung» vor dem eigentlichen Klärungsgespräch stattfindet.

⁶¹ Omer u. von Schlippe 2017. 61.

wird. Wiedergutmachung erfordert «eine echte persönliche Leistung» und ist «weniger bequem als eine innerlich passiv verbüsste Strafe».⁶²

Nach der Wiedergutmachung – oder einer anderen Konsequenz – muss der Vorfall bewusst und für alle transparent abgeschlossen werden.

Ergänzungen zur Wiedergutmachung aus dem Pädagogischen Konvent, 23.2.2017, von Marianne Pestalozzi:

Wiedergutmachung

Verletzung verlangt Wiedergutmachung

Opfer soll sich beschützt fühlen, Täter soll sich wieder in Gemeinschaft integrieren können

Wiedergutmachung ist eine wertvolle Alternative zu Bestrafung. Im Gegensatz zur Bestrafung, an der nur die Autoritätsperson und das Kind beteiligt sind, nehmen an einer Wiedergutmachung die LP, der Täter, das Opfer, evtl. die Eltern und das weitere Umfeld der Kinder teil.

Ideen für Wiedergutmachungen:

Vorfall gegen einzelne

- Zeitgutschein basteln : Kind übergeben, wenn Kind Hilfe benötigt bei Arbeit, kann es Gutschein einlösen
- Entschuldigungsbrief schreiben (-> nach Anleitung/Vorlage!!)
- Zeichnung machen und mit netten Worten überreichen
- Ersatz besorgen: dazu schreiben woher, was es gekostet hat, vor Klasse berichten und übergeben
- Ämtli des Kindes übernehmen
- Komplimentejäger: über LP oder Kind Komplimente sammeln, schön aufschreiben und vor Klasse übergeben
- Morgenüberraschung: Platz des Kindes schön gestalten bevor es kommt
- Lehrerlobliste: Liste machen, was du an deiner LP gut magst, auch andere Kinder befragen, Liste überreichen
- Dankekarte: Überlegen, was LP, Kind in letzter Zeit Gutes mit dir /für dich getan hat, Karte gestalten und überreichen
- Kind zu Pausenpicknick einladen (Einladung schreiben und einige Sachen für Picknick mitbringen)
- Freundschaftsband herstellen (Kordel drehen)
- Assistent: dem Kind arbeiten abnehmen (aufstuhlen, Tisch aufräumen, Stifte spitzen, Aufgaben eintragen)
- Schmunzelstein verzieren mit Kompliment und verschönern, dem Kind abgeben

⁶² Rade 2019, 28.

Vorfall gegen Klasse

- etwas backen
- Entschuldigungsbrief schreiben (-> nach Anleitung/Vorlage!!)
- Minivortrag: Thema suchen, das interessiert und 2 min Vortrag dazu halten
- Eine Geschichte schreiben und der Klasse vortragen
- Besonders nette Begrüßung überlegen und am Morgen der Klasse vortragen
- Begrüßungen in vielen Sprachen sammeln, Poster gestalten und Klasse vorstellen
- Schön aufschreiben, was man an Klasse toll findet, vortragen
- Garderobe aufräumen
- Alle Stühle aufstuhlen und Zimmer wischen

Vorfall gegen sich selbst

- Zusatzaufgabe machen
- Minivortrag: Thema suchen, das interessiert und 2 min Vortrag dazu halten.
- Eine Geschichte schreiben und der Klasse vortragen
- Inhalt des Gespräches (nach Klärung Vorfall) mit LP zusammenfassen
- bei umherwandern: Karte beschriften mit „Verdeck mich“, auf Stuhl legen und draufsetzen, Strichliste führen wenn man Karte sieht
- Kind bastelt Schweigeurkunde, mit LP vereinbaren, wie lange man es schaffen soll nicht zu reden, bei Erreichung Urkunde dem Kind abgeben
- Absage: 3 Sätze aufschreiben, wie man nett sagt, dass man in Ruhe gelassen werden will, der Klasse vorspielen

2.4 Akute Interventionen: Stopp, Deeskalation und zeitlicher Aufschub

Für Lehrpersonen kann es hilfreich sein, sich konkrete Strategien anzueignen, um im akuten Fall der Rahmenüberschreitung sinnvoll zu reagieren. Drei Grundsätze ziehen sich durch alle Ansätze in der Literatur: klare Kommunikation der Grenzüberschreitung, Deeskalation und zeitlicher Aufschub.

Im LOA wird zwischen den Rollen «SchiedsrichterIn» und «Coach» unterschieden. Als SchiedsrichterInnen fungieren wir in der akuten Situation. Hier braucht es ein klares «Stopp»: «Bei Regelverstößen müssen die Eltern [oder die Lehrpersonen, Anmerkung der Autorin] unmissverständlich reagieren, damit die Kinder und Jugendlichen erkennen, dass sie etwas tun, was gegen die Regeln ist (...). Wenn bei Regelverletzungen gar nichts geschieht, entsteht beim Kind kein Bewusstsein dafür, dass es Grenzen überschritten hat.»⁶³ Dabei dürfen ruhig Emotionen gezeigt werden und es kann auch mal laut werden. Eine erfahrene Lehrperson schildert im Interview hilfreiche Techniken – alle haben zum Ziel, das unerwünschte Verhalten zu unterbrechen:

- deutliches verbales «Stopp» oder «Nein, das geht so nicht!»; klar und mit wenigen Worten
- deutliches «Stopp» durch Körpersprache: die Nähe zum Kind suchen, Augenkontakt aufnehmen, Abwehrhaltung mit Händen, Präsenz markieren
- Hilfsmittel wie beispielsweise eine rote Karte können die Grenzziehung verdeutlichen
- früh reagieren, möglichst, bevor man selbst aktiviert ist
- auch paradoxe Interventionen und Humor können wirksam sein

⁶³ Baeschlin u. Baeschlin 2008, 30.

Im nächsten Atemzug ist es wichtig, deeskalierend zu wirken. Dazu gehört auch, dass die Lehrperson Techniken zur eigenen Entspannung anwendet, zum Beispiel in Form von «verdeckten Handlungsunterbrechern» wie «ein Fenster öffnen oder einen Stapel Bücher von der einen Ecke des Zimmers in die andere tragen»⁶⁴. Jede Eskalation bedeutet einen Machtkampf, der die Beziehung schädigt. In der Eskalation spielt unregulierte Scham eine wichtige Rolle, entsprechend verletzt und klein fühlen sich beide Seiten nach einem Machtkampf.

Ob wir uns auf einen Machtkampf einlassen oder nicht hat sehr viel mit unserer Haltung zu tun, damit, wie wir «Erfolg» und «Autorität» im Umgang mit herausforderndem Verhalten definieren. Omer beschreibt dies eindrücklich: Er begründet den Zwang zum «Zweikampf» mit Konzepten der alten Autorität, nämlich der Unanfechtbarkeit der Autoritätsperson und dem unbedingten Gehorsam. «Die Autorität wurde validiert durch die Verhaltensänderung des Kindes: Gab das Kind nach, war die Autorität bestätigt, widerstand es, musste die nächste Eskalationsstufe gesucht werden.» Dieser «Eskalationszwang» wird gespiesen aus Glaubenssätzen wie «Wenn ich ihn nicht bestrafe, wird er denken, dass er gewonnen hat!», «Bei diesem Kind muss man hart durchgreifen, sonst begreift es nichts!», «Entweder er oder ich!» Die neue Autorität nach Omer geht von der Erkenntnis aus, dass «absolute Kontrolle nicht nur nicht wünschenswert ist, sondern vor allem nicht möglich»⁶⁵. Diese Erkenntnis bezeichnet er gleichzeitig als enttäuschend und befreiend: Wir mögen enttäuscht sein über unser Unvermögen, das Verhalten des Kindes zu kontrollieren, sind dafür aber befreit vor der Pflicht, das Kind kontrollieren zu *müssen* und den Machtkampf zu gewinnen. Die Aufmerksamkeit der Lehrperson richtet sich auf das eigene Verhalten, auf Selbstkontrolle und Deeskalation. Ihren Stolz zieht sie nicht aus dem Sieg über das Kind, sondern aus der Beharrlichkeit und dem Netzwerk, das vom Grundsatz ausgeht: «Jede Verletzung eines Lehrers ist Angelegenheit der ganzen Lehrerschaft.»⁶⁶

Deeskalieren bedeutet nicht, dass wir über das grenzverletzende Verhalten hinwegsehen oder es nach dem Vorfall gut sein lassen. Vielmehr ist in allen Ansätzen klar, dass eine Weiterarbeit unbedingt nötig ist – jedoch immer mit einem zeitlichen Aufschub. Erst, wenn die Gemüter abgekühlt sind, wenn sich die Lehrperson allenfalls mit anderen beraten hat, sind Reflexion, Klärung und Lernen wieder möglich. Omer hat dazu den berühmten Satz geprägt: «Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.»⁶⁷ Im LOA kommt nun die Rolle des «Coachs» zum Zug. Möglichkeiten für Lernen und Konsequenzen finden sich in den entsprechenden Kapitel. Es kann auch sinnvoll sein, die Weiterarbeit in der Klasse transparent zu machen:⁶⁸ «[Name des Kindes] hat den Rahmen überschritten. Wir werden später besprechen, wie wir damit umgehen. Ich werde euch über unsere weiteren Schritte informieren.»

2.5 Netzwerk Schule

Netzwerke in der Schule sind auf zweierlei Ebenen entscheidend: Einerseits bedeuten das gemeinsame Tragen von SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten, gemeinsame Haltungen, gemeinsame Vorgehensweisen eine enorme Entlastung für die einzelnen Lehrpersonen. «Das Einzelkämpfertum hat hohe ener-

⁶⁴ Scherzinger u. Wettstein 2019, 138.

⁶⁵ Omer u. von Schlippe 2017, 43.

⁶⁶ Omer u. von Schlippe 2017, 53. Vgl. auch Kapitel zu «Haltungen» sowie «Netzwerk».

⁶⁷ Omer u. von Schlippe 2017,

⁶⁸ Transparenz ist einer der wichtige Grundsätze der «neuen Autorität» nach Omer; dieses Vorgehen wurde so auch in einem Interview mit einer Lehrperson geschildert.

getische Kosten, denn man bekommt dadurch von anderen Erwachsenen keine ermutigende Bestätigung.»⁶⁹ Wenn, wie Omer vorschlägt, jede Grenzüberschreitung von SchülerInnen als Problem der gesamten Lehrerschaft aufgefasst wird, fühlt sich jede einzelne Lehrperson in herausfordernden Situationen gestärkt – und kann viel eher deeskalierend wirken.

Andererseits können positive Entwicklungen nur in der koordinierten Zusammenarbeit der verschiedenen Beteiligten erfolgen. Eine «zügige Reduktion der Verhaltensauffälligkeiten» steht «stets für eine Zusammenarbeit, die so effektiv ist, dass das Kind das Helfersystem als Halt gebend und Grenzen setzend erlebt»⁷⁰. Der Aufbau eines Helfernetzes rund um herausfordernde Situationen kann sehr hilf- und erfolgreich sein. Dies schildert auch eine Lehrperson im Interview: «Mir hilft es sehr, dass ich weiss: Ich kann das Kind jederzeit zu einer anderen Lehrperson schicken und es ist dort immer willkommen. Es wird angenommen, dass ich angemessen reagiert habe.»

Fragen wie: Wer könnte dich unterstützen? Wie können wir dich unterstützen? Mit welchen Massnahmen und Haltungen arbeiten wir gemeinsam? Wer übernimmt welche Rolle? Wer muss informiert werden? sind wichtig. Insbesondere, da in unserem Schulsystem oft zahlreiche Lehr- und Bezugspersonen mit dem gleichen Kind arbeiten – neben der Klassenlehrperson Fachlehrpersonen, Schulische HeilpädagogInnen, BetreuerInnen, AssistentInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Schulleitende etc. Arbeiten diese Personen nicht koordiniert, wird das Kind in verschiedene Richtungen gezerrt, Beziehungen können kaum aufgebaut und Lernprozesse können blockiert werden. Zusammen mit dem von mir interviewten Schulleiter erachte ich es als wichtige Aufgabe von Schulleitenden, die Koordination des Helfernetzes einzuleiten.

Steinmann schildert in ihrem Artikel sehr beeindruckend, wie notwendig und zielführend die Koordination des Helfernetzes an der Schule im Fall «Silvan» war:

«Mindestens sieben Lehrpersonen und verschiedene spezialisierte Fachkräfte (...) arbeiteten mit Silvan daran, dass er sein Verhalten in eine erwünschte Richtung verändern könnte, aber es passierte nicht viel. Jede beteiligte Person sah sich ausschliesslich in ihrem Bereich verantwortlich für Silvans Situation. So beschlossen wir, Silvan eng zu begleiten, ressourcenorientiert Beobachtungen, Erfahrungen und daraus resultierende Massnahmen der verschiedenen Beteiligten festzuhalten und regelmässig an alle Beteiligten weiterzugeben.»⁷¹

Auf diese Weise gelang es, Silvan, dessen Platz in der Sonderschule bereits reserviert war, in der Regelschule zu integrieren.

Ein konkretes, wenn auch hochschwelliges und aufwändiges, Hilfsmittel für die Koordination stellt Omer vor: das «Begleitungsformular».⁷² Das Kind trägt das Formular immer mit sich und lässt es nach jedem Bezugspersonenwechsel unterschreiben. Die Bezugspersonen notieren kurz, wie das Kind gelernt und sich verhalten hat. Das Formular gewährleistet den fortwährenden Informationsaustausch und vermittelt dem Kind das Gefühl eines präsenten Helfernetzes. Für die gemeinsamen Besprechungen ist es eine wichtige Grundlage.

⁶⁹ Herrmann u. Hubrig 2014, 147.

⁷⁰ Becker 2016, 28.

⁷¹ Steinmann 2016, 25.

⁷² Vgl. Omer u. von Schlippe 2017, 209.

2.6 Zusammenarbeit mit Eltern

Mit dem Netzwerkgedanken eng verbunden ist auch der rasche Einbezug der Eltern. Als wichtigste Bezugspersonen der Kinder müssen sie nicht nur informiert, sondern wenn immer möglich in die koordinierten Bemühungen einbezogen werden. Dies betonen auch der befragte Schulleiter und die Lehrpersonen. Der Einbezug der Eltern ist gleichzeitig eine Gratwanderung. Für Eltern von SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten kann der Kontakt zur Schule sehr belastend und auch erniedrigend sein.⁷³ Dies bestätigt auch Weinblatt: «Wenn Lehrer und Eltern sich treffen, um das problematische Verhalten eines Kindes oder schlechte schulische Leistungen zu besprechen, ist das Niveau der Scham im Rahmen dieser Begegnung oft hoch, noch bevor ein einziges Wort ausgesprochen wird.»⁷⁴ Eltern können sich schämen, weil sie sich als Versager in Sachen Erziehung sehen, weil sie denken, das Schulpersonal schiebe ihnen die Schuld am Verhalten des Kindes zu oder weil sie ihr Kind mit anderen vergleichen und sich herabgewürdigt fühlen. Wenn Scham vorliegt, kann sich ein Treffen rasch in einen destruktiven Machtkampf verwandeln. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Eltern ist es deshalb entscheidend, im Gespräch Strategien einzusetzen, die eine gute Regulation der Scham ermöglichen:⁷⁵

- «den Moment lösen» anstelle von «das Problem lösen» – Gefühlslage, Wünsche, Befürchtungen zum Ausdruck bringen
- freigiebiger Gebrauch von Entschuldigungen
- transparente Absichten durch Teilen von Gedanken, die einem durch den Kopf gehen, reduziert Missverständnisse
- Enthüllen der eigenen Verletzlichkeit, die einen als Person menschlich und authentisch macht
- provokative und feindselige Aussagen nicht persönlich nehmen, sondern als Anzeichen für das Vorliegen von Scham auffassen

Diese Strategien sind anspruchsvoll und können kaum von einer Lehrperson angewendet werden, die direkt betroffen und emotional belastet ist. Eine moderierende Drittperson – häufig die Schulleitung – ist oft notwendig.

Gelingt die Kooperation mit den Eltern, kann dies für die Entwicklung des Kindes sehr hilfreich sein: «Durch ihr gegenseitiges Interesse und den Informationsaustausch verbinden Eltern und Lehrer die verschiedenen Lebensbereiche des Kindes zu einem kontinuierlichen und Halt gebenden Beziehungsnetzwerk.»⁷⁶ Omer geht im Einbezug der Eltern ungewohnt weit: Er empfiehlt die Präsenz der Eltern in der Klasse, was Kindern mit «schwerwiegenden Verhaltensproblemen» hilft, «bei denen andere Interventionen keine Wirkung zu haben scheinen».⁷⁷ Umgekehrt können auch Hausbesuche der Lehrpersonen zum Gelingen beitragen.

Omer wie auch der befragte Schulleiter betonen die Wichtigkeit von positiven Nachrichten an die Eltern für das Gelingen der Kooperation: «Je stärker sich dieser Kontakt nicht nur auf die negativen Ereignisse konzentriert, sondern auch auf die positiven Vorkommnisse, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass

⁷³ Vgl. Greene 2019, 22-23: «Für Eltern verhaltensauffälliger Kinder ist die Welt da draussen beängstigend, einsam, herzlos und frustrierend.»

⁷⁴ Weinblatt 2016, Pos. 3256.

⁷⁵ Vgl. Weinblatt 2016, Pos. 2946-2954. Weinblatt zeichnet ein LehrerIn-Eltern-Gespräch im Detail nach und reflektiert es bezüglich der Schamregulation. Die Lektüre dieses Kapitels ist sehr aufschlussreich. Vgl. Weinblatt 2016, Pos. 3255 ff.

⁷⁶ Omer u. von Schlippe 2017, 191. Dies betont auch Greene 2019, 294: «Familien und Schulen sind einander überlappende Sozialisationsphären, und der Lern- und Entwicklungserfolg von Kindern hängt davon ab, ob es gelingt, Brücken zwischen diesen Bereichen zu schlagen.»

⁷⁷ Omer u. von Schlippe 2017, 192.

die Zusammenarbeit erfolgreich ist.»⁷⁸ Der Schulleiter spricht im Interview von der «mindestens 50%-Regel» – mindestens die Hälfte aller Informationen an die Eltern sollte einen positiven Inhalt haben und von Ressourcen und Gelingendem erzählen. Diesen Ansatz verfolgt auch Haas: «Gelingt einem Kind etwas besonders gut, erreicht es ein gestecktes Ziel oder verbessert sich sein Verhalten, ist es äusserst hilfreich, die Eltern kurz per E-Mail oder SMS darüber zu informieren.»⁷⁹ Er spricht von «Glücksbotschaften» mit erstaunlichen Effekten. Einer davon ist, dass die Eltern ihre Kinder häufig auf die erhaltene Nachricht ansprechen – dabei realisieren die Kinder, wie das Helfernetz präsent ist, Hand in Hand arbeitet und sich an Erfolgen freut.

Ergänzung aus der Neuen Autorität: Ankündigung. Vgl. folgenden Überblick; zudem gute Beschreibung in «Raus aus der Ohnmacht, Kap. 3.3, S. 81 ff. «Elterngespräch mit Ankündigung».



Der erste Schritt: Die Ankündigung

Diese erste Handlung demonstriert Präsenz. Eltern zeigen Selbstkontrolle. Eltern handeln gemeinsam. Eltern deeskalieren.

Die Ankündigung enthält sechs unterschiedliche Teile:

- a) Eine nicht-anklagende Beschreibung des Zustandes der Beziehung, oder eine kurze Beschreibung der vorherrschenden Situation zu Hause oder im Klassenzimmer.
- b) Eine explizite Erwähnung der Grundwerte.
- c) Ein Bekenntnis, präsenter zu sein und sich mehr am Leben des Kindes zu beteiligen.
- d) Eine spezifische Benennung dessen, wofür Eltern oder Lehrpersonen sich einsetzen.
- e) Ein Bekenntnis, weitere relevante Personen mit einzubeziehen und eine Haltung der Öffnung (keine Geheimhaltung mehr) und Transparenz zu verfolgen.
- f) Eine versöhnende, deeskalierende Äußerung.

Liebe(r)..., (a) "Die Atmosphäre bei uns zu Hause ist seit einiger Zeit _____ (angespannt/voll Wut/nicht harmonisch/negative/aufgeladen...) Es wird zu viel (geschrien/gestritten/geschlagen) und nicht genug (Freude/Frieden/gute Zeiten/Verbindung). (b) Wir haben uns entschlossen unser Bestes zu tun, um diese Situation zu ändern und (dich zu beschützen, eine bessere Verbindung zu dir zu schaffen, dich zu fördern, eine respektvollere und eine bessere Beziehung mit dir zu haben.)

⁷⁸ Omer u. von Schlippe 2017, 190.

⁷⁹ Haas 2007, 86.

Deshalb haben wir entschieden: (c) präsenter in deinem Leben zu sein. (d) Wir werden alles tun, um (dich zu schützen/unsere Beziehung zu verbessern/unsere Auseinandersetzungen zu reduzieren....). und wir werden uns gegen _____ (Gewalt/Schulabsentismus/Respektlosigkeit/ständiges Streiten) stellen. (e) Wir werden andere Menschen miteinbeziehen, denen du und denen wir wichtig sind, damit sie uns in unserem Vorhaben unterstützen. (f) Wir schreiben diesen Brief, weil wir dich lieben und du uns wichtig bist.

In Liebe, Mama und Papa (bzw. Namen der LP,SSA, SL etc.)

Die Vorbereitungen für das Überbringen der Ankündigung:

- Wer sollte die Ankündigung vorlesen/überbringen?
- Wann sollte die Ankündigung gemacht werden?
- Wo sollte die Ankündigung durchgeführt werden?
- Wie könnte(n) das Kind/die Kinder auf die Ankündigung reagieren?

Autor: Uri Weinblatt

sina - systemisches institut für neue autorität

Hornbachstrasse 50 · 8008 Zürich · +41 44 389 84 31 · info@neue-autoritaet.ch · neue-autoritaet.ch

2.7 Haltungen: Annahmen und Interpretationen

Eines der Interviews mit den Lehrpersonen hat mich besonders beeindruckt. Die erfahrene Heilpädagogin gab an, sich sehr wenig belastet zu fühlen durch SuS mit Verhaltensauffälligkeiten (2-3 auf einer 10er-Skala). Diese Entspannung führte sie einerseits auf die aktuelle Situation zurück: «Es läuft gut im Moment.» Vor allem aber sagte sie: «Mit Kindern, die Grenzen überschreiten, muss gerechnet werden.» Und: «Gerade von Kindern, die mich an die Grenzen bringen, lerne ich am meisten.» Ganz offensichtlich sieht sie es als zentralen und alltäglichen Auftrag, ja, eine interessante Herausforderung, hilfreiche, kreative Lösungen im Umgang mit fordernden SchülerInnen zu finden. Diese Grundüberzeugung – «Bei uns haben alle ihren Platz!» – hat in der Regelschule teils noch Entwicklungsbedarf, dies wird in den Interviews deutlich. Wenn Lehrpersonen dem alten System der Separation nachtrauern und gewissen SchülerInnen mit der Einstellung begegnen, dass sie in der Sonderschule besser aufgehoben wären, kann die Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung leiden, was sich negativ auf den Integrationserfolg auswirkt. Dies bestätigen Kunz und Luder in ihrem Bericht: «Positivere Einstellungen erklären neben einem besseren Schulklima sowie einer höheren selbst wahrgenommenen Wirksamkeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten die individuellen Belastungswerte, indem diese dadurch geringer ausfallen. Auch wenn daneben noch weitere Faktoren wichtig sind, so sind (...) Klima, Selbstwirksamkeit und positiven Einstellungen sehr bedeutsam als Elemente für eine Bearbeitung von herausfordernden Situationen.»⁸⁰

Zusammen mit dieser Heilpädagogin bin ich auch der Überzeugung, dass die lösungsorientierten Grundannahmen hilfreich und entlastend wirken. Ein Lehrer berichtet: «Die lösungsorientierte Haltung gab mir Sicherheit, und ich verfügte über Werkzeuge, um auch vermeintlich schwierigste Schulsituationen mit zunehmender Leichtigkeit zu meistern und mich zugleich zu entlasten.»⁸¹ Dies bestätigen Herrmann und

⁸⁰ Kunz u. Luder 2019, 60.

⁸¹ Wittwer 2007, 22.

Hubrig: «Nach unserer langjährigen Erfahrung in der Lehrerweiterbildung erleichtern diese Haltungen [die Ressourcen- und Lösungsorientierung, Anm. der Autorin] die pädagogische Arbeit in vielerlei Hinsicht.»⁸² Die folgenden drei aus meiner Sicht wichtigsten LOA-Annahmen für die Schule erläutere ich nicht weiter – sie sind in zahlreichen Artikeln beschrieben und mit Fallbeispielen untermauert:

«Kein Mensch handelt aus Bosheit destruktiv. Jeder macht in jedem Moment das Bestmögliche, er handelt so, weil er nicht anders handeln kann, weil ihm nichts Besseres einfällt. Jedes Verhalten ist ein Lösungsversuch, manchmal ein schlechter. (...)

Defizite an sich gibt es nicht. Es gibt sie nur in Bezug auf geforderte Ziele. Sich an vorhandenen Fähigkeiten und am Gelingen zu orientieren, fördert die Zuversicht und die Bereitschaft des Menschen, sich weiter zu entwickeln. (...)

Es ist nützlich, der Schülerin genau zuzuhören, nachzufragen und ernst zu nehmen, was sie sagt. Wir sind versucht, zwischen den Zeilen zu lesen, aber dort hat es nichts.»⁸³

Diese letzte Annahme wird auch «Haltung des Nichtwissens» genannt und führt mich zum nächsten Haltungsthema: Wie interpretieren wir herausforderndes Verhalten? Denn: «Je nachdem, wie ich mir als Lehrerin inadäquates Schülerverhalten erkläre, werde ich anders handeln.»⁸⁴

«Einige Lehrpersonen wissen nicht, wie sie Silvans Verweigerung begegnen können. Es wird viel geredet, es fängt an zu <kriseln>. Ein Teil der Lehrpersonen nimmt Silvans Verhalten persönlich und leidet darunter.»⁸⁵ In ihrer Beschreibung des «Falls Silvan» zeigt Steinmann in knappster Form die wichtige Verbindung zwischen Interpretation des Verhaltens und Belastung auf: Lehrpersonen, die herausforderndes Verhalten persönlich nehmen, fühlen sich stärker belastet. In diesem Zusammenhang gefällt mir das Zitat, welches Mahatma Gandhi zugeschrieben wird: «Niemand kann mich ohne meine Erlaubnis verletzen.»⁸⁶

Verschiedene AutorInnen empfehlen, grenzüberschreitendes Verhalten als Mitteilung an uns, als Hinweise auf Lern- und Handlungsbedarf zu verstehen.⁸⁷

Scherzinger und Wettstein plädieren dafür, das Verhalten genau zu analysieren: «Je differenzierter wir Störungen im Unterricht wahrnehmen, je mehr wir uns darum bemühen, die Gründe für ein bestimmtes Verhalten zu verstehen, desto vielfältiger sind unsere Handlungsmöglichkeiten.»⁸⁸ Die Suche nach den Gründen für gewisse Verhaltensweisen ist jedoch ein zweischneidiges Schwert: Einerseits finden wir häufig keine Erklärungen, andererseits können Begründungen auch blockierend wirken.⁸⁹ Dies ist vor allem der Fall, wenn wir uns das Verhalten mit Ursachen erklären, die ausserhalb unserer Einflussmöglichkeiten liegen, beispielsweise mit der Unfähigkeit der Eltern, mit statischen Persönlichkeitsmerkmalen oder mit Pathologisierungen.⁹⁰ Dies bestätigt auch Rade: «Ich habe schon oft erlebt, dass Entwicklung stagniert, weil mit irgendeiner Diagnose mögliche Fortschritte nicht mehr zugemutet werden.»⁹¹ Hier müssen wir

⁸² Herrmann u. Hubrig 2014, 135.

⁸³ Wittwer 2007, 23-28.

⁸⁴ Herrmann u. Hubrig 2014, 141.

⁸⁵ Steinmann 2016, 24.

⁸⁶ Vgl. Rade 2019, 22.

⁸⁷ Vgl. u.a. Rade 2019, 25; Greene 2019, 31 ff.; Scherzinger u. Wettstein 2019, 107-108.

⁸⁸ Scherzinger u. Wettstein 2019, 107.

⁸⁹ Greene spricht in diesem Zusammenhang von einer «pädagogischen Sackgasse», Greene 2019, 31.

⁹⁰ Vgl. Scherzinger u. Wettstein 2019, 58-61.

⁹¹ Rade 2019, 26.

mit grossem Fingerspitzengefühl vorgehen: Diagnosen können Entlastung bringen und befreiende Massnahmen ermöglichen, welche Entwicklungen erst wieder in Gang bringen, sie können aber auch dysfunktional wirken...

Die Entwicklung von hilfreichen Haltungen erfolgt natürlich nicht innerhalb eines Beratungsgesprächs. Vielmehr braucht es dazu jahrelange Schul- und Teamentwicklung. Der befragte Schulleiter konnte die entlastende Wirkung der LOA-Haltungen nach «zwei bis drei Jahren intensiver Schulentwicklung» langsam geniessen.

Auch die Technik des «Reframing» kann eingesetzt werden, um Einstellungen positiv zu verändern und Beziehungen zu stärken.⁹² «Reframing» ist das Fachwort für den Wechsel des Rahmens, wodurch eine negative Eigenschaft ihre positive Seite zeigt.

Beispiele:

Faul – entspannt, nimmt es leicht, nimmt sich Zeit, weiss, wie man etwas verlangsamen kann

Vorwitzig – neugierig, interessiert, aufmerksam

Nörgler – sehr bemüht, möchte, dass die anderen es gut machen

Stur – starker Wille, vertritt seine Meinung, hat eigene Ideen

2.8 Gesund bleiben

In länger dauernden Belastungssituationen ist es von grosser Wichtigkeit, bewusst zu entlasten und personale Ressourcen zu stärken sowie aufzubauen.

Ausschlaggebend für das Belastungsempfinden sind Haltungen und Interpretationen, wie im Kapitel «Haltungen» beschrieben. Hüther spricht von der «subjektiven Bewertung von Situationsanforderungen»⁹³ und beschreibt, «dass nicht nur eine belastende Situation selbst, sondern bereits die Antizipation einer solchen zu einer psychoneuroendokrinen Stressreaktion führen kann.»⁹⁴ Im LOA wird dazu oft folgender Spruch zitiert: «Du kannst nicht verhindern, dass die Vögel der Besorgnis über deinen Kopf fliegen, aber du kannst verhindern, dass sie sich in deinem Kopf ein Nest bauen.»⁹⁵ Auch ist es entscheidend, der Lehrperson ein Gefühl der Kontrolle und Handlungsmöglichkeiten (zurück) zu geben – ansonsten kann die Belastung krank machen: «Wenn eine Belastung auftritt, für die eine Person keine Möglichkeiten einer Lösung durch ihr eigenes Handeln sieht, an der sie mit all ihren bisher erworbenen Reaktionen und Strategien scheitert, so kommt es zu einer sogenannten <unkontrollierbaren Stressreaktion>.»⁹⁶ Hüther beschreibt eindrücklich die dazu gehörenden neurobiologischen Prozesse. Auch deshalb ist eines der wichtigen Ziele der hier behandelten Beratungsgespräche mit dem «Kaleidoskop», das Handlungsspektrum zu erweitern.

Um die eigenen Ressourcen zu stärken gibt es viele hilfreiche Ansätze wie Achtsamkeit, meditative Übungen oder das Erkennen der eigenen Trigger, wie im Interview mit einer Lehrperson beschrieben: «Ich muss wissen, was mich persönlich auf die Palme bringt, wo ich getriggert werden kann. Dann kann ich solchen Situationen ausweichen oder mich darauf vorbereiten.» Wenn Verhaltensauffälligkeiten von SuS im Alltag der Lehrpersonen zu wiederkehrenden Belastungssituationen führen, kann es auch wirksam sein, die

⁹² Vgl. Berg u. Shilts 2015, 40-41; Baeschlin u. Baeschlin 2015, 22-24.

⁹³ Hüther 2016, 29.

⁹⁴ Hüther 2016, 30.

⁹⁵ Baeschlin u. Baeschlin 2015, 2.

⁹⁶ Hüther 2016, 37.

«Selbstgespräche» in diesen Momenten transparent zu machen: «Gefühle entstehen in den meisten Fällen durch Gedanken, die wir uns zu einer Situation machen und unseren Bewertungen. Dies ist uns oft nicht bewusst.»⁹⁷ Loose empfiehlt eine interessante Übung, die solche Selbstgespräche bewusst macht und die Entwicklung von alternativen Gedanken ermöglicht.⁹⁸

Als Schulleiterin setze ich gern Übungen der «Body2Brain»-Methode der Neurologin Croos-Müller ein.⁹⁹ Der wissenschaftlich fundierte Ansatz passt meines Erachtens zum Bildungsbereich und die Übungen sind einfach einsetzbar – auch mit Kindern. Das attraktive Büchlein «Kopf hoch – das kleine Überlebensbuch: Soforthilfe bei Stress, Ärger und anderen Durchhängern»¹⁰⁰ kann an die Lehrperson abgegeben werden. Bleiben Belastungen über längere Zeit bestehen, empfehle ich Lehrpersonen ein Coaching, um die Belastung individuell und zielgerichtet zu reduzieren.

2.9 Trigger und Auslöser finden

Bei wiederkehrenden Verhaltensmustern – beispielsweise regelmässiges «Austicken» von Kindern – kann es hilfreich sein, mehr dazu herauszufinden: In welchen Situationen wird das Verhalten ausgelöst? Welche Trigger können beobachtet werden? Welche Reaktionsmuster hat die Klasse, hat die Lehrperson dazu entwickelt? Sind diese Reaktionen hilfreich? Wenn wir Auslöser für das Verhalten des Kindes kennen, können wir einerseits präventiv wirken und versuchen, diese Auslöser zu verhindern oder zu modifizieren. Oder wir können die Reaktionen des Kindes und unsere eigenen gezielt reflektieren und hilfreichere Handlungsalternativen aufbauen. In diesem Zusammenhang sind wiederum die Themen Scham und Schamregulierung gemäss Weinblatt zu beachten (vgl. Kapitel «Beziehungen stärken»).

Zeigt sich das Verhaltensmuster häufig während des Unterrichts, kann auch der Unterrichtsaufbau unter die Lupe genommen werden: Ist das Kind allenfalls unter- oder überfordert? Gibt es wiederkehrende Sequenzen, die besonders störungsanfällig sind, zum Beispiel lange Warteschlangen am Lehrpersonenpult? «Im Unterricht lassen sich Störungen teilweise von vornherein abwenden, wenn die Lehrperson ein angemessenes Tempo wählt, Leerläufe vermeidet, Lernziele klar macht, die Schülerinnen und Schüler partizipieren lässt und ihnen Möglichkeiten zu Selbstständigkeit gibt. Weiter helfen eine angemessene Methodenvielfalt, die Unterstützung und Motivierung einzelner Schülerinnen und Schüler sowie die Vermeidung von Unter- und Überforderung.»¹⁰¹

Verschiedene Instrumente können für die Situationsanalyse und -reflexion eingesetzt werden, zum Beispiel:

- Unterrichtsbesuche der Schulleitung oder von KollegInnen mit Beobachtungsschwerpunkt Auslöser von Verhaltensauffälligkeiten
- «EMU» nach Helmke – evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung: ein handlungsorientiertes Programm¹⁰²

⁹⁷ Loose et al. 2013, 153. Auch M. und K. Baeschlin führen die Macht der eigenen Gedanken spannend aus, vgl. Baeschlin u Baeschlin 2015, 26-34.

⁹⁸ Vgl. Loose et al. 2013, 153.

⁹⁹ Vgl. Croos-Müller 2015.

¹⁰⁰ Vgl. Croos-Müller 2018.

¹⁰¹ Scherzinger u. Wettstein 2019, 142.

¹⁰² Vgl. Helmke et al. 2018 in: Scherzinger u. Wettstein 2019, 111. Mehr dazu: www.unterrichtsdiagnostik.de/ (Zugriff am 15.7.2019).

- «BASYS» nach Wettstein – das Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings¹⁰³
- «Fragebogen zur Beurteilung von Kompetenzdefiziten und ungelösten Problemen» nach Greene¹⁰⁴
- «SORCK»-Analyse – Modell aus der Verhaltenstherapie, das Informationen rund um ein Problemfeld sammelt und vermutete Zusammenhänge zwischen den Schwierigkeiten, ihren Bedingungen und ihren Konsequenzen aufzeigt. SORCK steht für Stimulus, Organismus, Reaktion, K(C)onsequenzen, Kontingenzen¹⁰⁵

2.10 Klasse / Gruppe

Oft zeigt sich grenzverletzendes Verhalten im Zusammenhang mit Dynamiken und Gruppendruck innerhalb von Klassen und weiteren Kindergruppen. Dann ist die Arbeit mit der Gruppe angebracht. Je nach Situation und Kompetenzen können dies die Lehrpersonen selbst, eventuell zusammen mit der Schulleitung, SchulsozialarbeiterInnen oder auch Fachpersonen von aussen, übernehmen. Eine Lehrperson schildert mir im Interview, wie entlastend die Aussicht auf eine Intervention durch Fachleute der PH auf ihn wirke. Wenn Aussenstehende mit der Klasse arbeiten, scheint mir zentral, dass die Ebene der Beziehungen gut eingebunden ist, damit die Interventionen auch längerfristig Wirkung zeigen (vgl. Kapitel «Beziehung stärken»).

Die Arbeit mit der Klasse (oder einer anderen Kindergruppe) scheint mir eine Ressource, die allgemein noch zu wenig genutzt wird. Die Frage nach der Tragbarkeit eines Schülers oder einer Schülerin kann aus zwei Perspektiven gestellt werden: Ist der Schüler für die Klasse (noch) tragbar? Und: Sind wir als Klasse genug tragfähig?¹⁰⁶ Kunz und Luder weisen darauf hin, dass «prosoziale Peergruppen» für eine gesunde Entwicklung von SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten entscheidend sind: «Im Zusammenhang mit schulischer Integration gibt es wichtige Hinweise darauf, dass gerade für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten eine separative Schulung nicht besonders erfolgversprechend ist, sondern gerade für ihre Entwicklung eine integrative Schulung wichtig wäre. Aktuell diskutierte Überlegungen fokussieren auf die Vermeidung des Zusammenführens dissozialer Kinder und Jugendlicher in Sozialtrainings oder Schulklassen (...) und streben eine Integration dieses Personenkreises in prosoziale Peergruppen an.»¹⁰⁷ Umgekehrt zeigen Meta-Studien, dass ein «negativer Peereinfluss (...) einer der zentralen Risikofaktoren für eine dissoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen»¹⁰⁸ ist.

Für die Arbeit mit der Klasse – im präventiven oder im akuten Fall – gibt es eine Reihe an interessanten Interventionsmethoden, u.a.:¹⁰⁹

¹⁰³ Vgl. Scherzinger u. Wettstein 2019, 106. Mehr dazu: <https://www.testzentrale.ch/shop/beobachtungssystem-zur-analyse-aggressiven-verhaltens-in-schulischen-settings.html> (Zugriff am 15.7.2019).

¹⁰⁴ Greene 2019, 348.

¹⁰⁵ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/SORKC-Modell> (Zugriff am 15.7.2019) und <https://www.handlungsplan.net/sorkc-schema-systematische-verhaltensanalyse-auch-fuer-ergotherapeutinnen-hilfreich/> (Zugriff am 15.7.2019).

¹⁰⁶ Dieselben Perspektiven können natürlich für die ganze Schule oder für unser Schulsystem beachtet werden. Dies wird auch in den Interviews mit der Schulleitung und mit der erfahrenen Lehrperson betont.

¹⁰⁷ Kunz u. Luder 2019, 8.

¹⁰⁸ Kunz u. Luder 2019, 81.

¹⁰⁹ Einen Überblick über längerfristig angelegte Programme gibt der Bericht «Stärkung der Regelschule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten» des Volksschulamtes Kanton Zürich, vgl. Liesen u. Luder 2012.

- «No blame approach» – lösungsorientierte Methode zur Auflösung von Mobbing-Situationen¹¹⁰
- konkrete Übungen zum Training von Einfühlungsvermögen und zur Vorbeugung von Mobbing – vgl. <https://www.mit-kindern-lernen.ch/meine-schueler/mobbing/232-mobbing-vorbeugen>
- «WOWW-Ansatz»¹¹¹ – lösungsorientierte Methode zur Stärkung von Klassen, Orientierung am Gelingenden, Entwicklung der Selbsteinschätzung und positiven Selbstwirksamkeit von Gruppen
- gemeinsame Klassenregeln entwickeln – positiv formulierte Grundsätze zum Umgang miteinander
- verschiedene Gruppenspiele und Übungen zu den «Prinzipien des gewaltfreien Kampfes gegen Gewalt» nach Omer – z.B. Entwicklung von Fähigkeiten zur Eskalationsvermeidung, Übung zum Erkennen und Bekämpfen von Mobbing-Dynamiken¹¹²
- Anwendung des «Plans B» nach Greene in der Klasse¹¹³
- Improvisationstheater, in dem die Kinder in verschiedene Rollen schlüpfen und neue Verhaltensmöglichkeiten ausprobieren können¹¹⁴

Kindergruppen können in der Arbeit mit herausfordernden SchülerInnen gezielt zu einem helfenden Netzwerk werden. HelferInnen können andere Kinder mit Schwierigkeiten begleiten, bei der Organisation unterstützen, in sozialen Situationen beistehen, mit ihnen Deutsch lernen... Solche Settings helfen nicht nur dem betroffenen Kind selbst, sondern stärken und entwickeln auch die helfenden Kinder.¹¹⁵ Omer betont, dass gerade im gemeinsamen Kampf gegen Gewalt das Rekrutieren von helfenden Kindern «eine erzieherische Aufgabe von höchster Wichtigkeit» ist: «Unsere Wertvorstellungen erhalten ein ganz anderes Gewicht, wenn anstatt wiederholter Erklärungen und gemeinschaftlicher Diskussionen die Schüler in den Kampf gegen Gewalt einbezogen werden.»¹¹⁶

¹¹⁰ Eine anschauliche Darstellung dieses Ansatzes haben die Lerncoachs Grolimund und Rietzler entwickelt, vgl. <https://www.mit-kindern-lernen.ch/meine-schueler/mobbing/232-mobbing-vorbeugen> (Zugriff am 14.07.2019), mehr Infos zum Ansatz finden sich auf <https://www.no-blame-approach.de/> (Zugriff am 14.07.2019).

¹¹¹ Vgl. Berg u. Shilts 2015.

¹¹² Vgl. Omer u. von Schlippe 2017, 286-298.

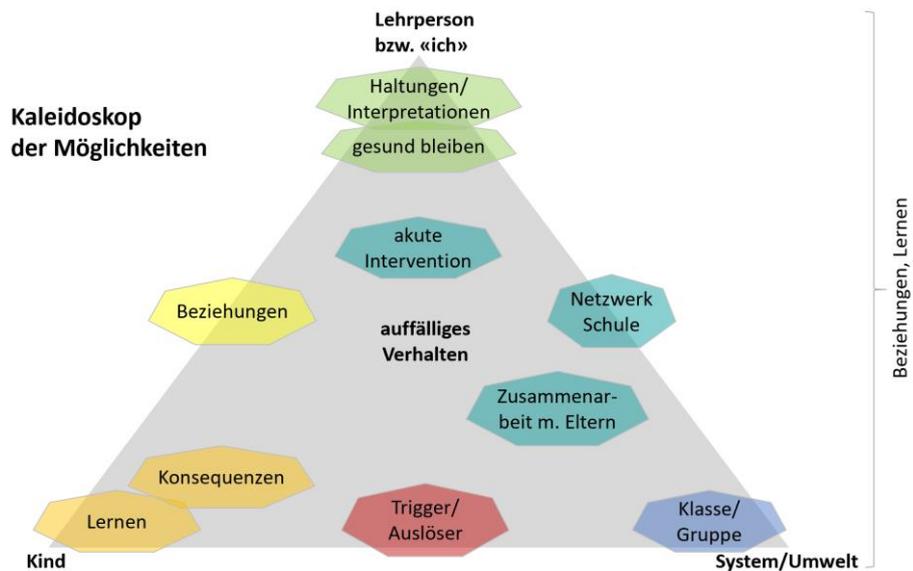
¹¹³ Vgl. Greene 2019, 241-243.

¹¹⁴ Vgl. Rade 2019, 32.

¹¹⁵ Vgl. <https://www.mit-kindern-lernen.ch/meine-schueler/ads-adhs/224-weisen-sie-kinder-dazu-an-sich-gegenseitig-zu-helfen> (Zugriff am 14.07.2019).

¹¹⁶ Omer u. von Schlippe 2017, 285.

3. Tabellarische Zusammenfassung



<p>Beziehungen – die wichtigste Grundlage für Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beziehung alltäglich: Wertschätzung, Interesse, Blick auf Ressourcen und Gelingendes - Einzelgespräche, Zielgespräche, Banking Time - zu wem hat Kind gute Beziehungen – Einbezug? - Rollentausch, Änderung des Settings - Empathieübungen, inneren Dialog verbalisieren - je nach Situation Drittperson zur Moderation, «systemic mirroring», deeskalierende Strategien - Wiedergutmachung als Konsequenz - Erwartungen an Kind (angemessen) hochhalten (Scala) - Fokuskind 	<p>Eltern – sensible Ressource</p> <ul style="list-style-type: none"> - rascher Einbezug - je nach Situation Drittperson zur Moderation, «systemic mirroring», deeskalierende Strategien - gemeinsames, präsentenes Helfernetz - mind. 50%-Regel (mind. 50% der Informationen mit positiven Inhalten) - Präsenz im Unterricht - Ankündigung
<p>Lernen – Grund und Ziel von Verhaltensauffälligkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - lösungsorientiertes Zielgespräch - Fokus auf kleine Erfolge - Kompetenzkarten - Plan B - spielerisches Training von Impulskontrolle, exekutiven Funktionen, Konzentration, Entspannung - Arbeit mit «3 Körben» 	<p>Haltungen – entscheidend für Belastungsempfinden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verhaltensauffälligkeiten gehören zu unserem Auftrag. Alle Kinder haben ihren Platz bei uns. - LOA-Annahmen: kein Mensch handelt aus Bosheit destruktiv; Orientierung am Gelingenden; fragen statt sagen, Haltung des Nichtwissens - Begründung des Verhaltens: Hinweis an uns, Veränderbarkeit - Reframing
<p>Konsequenzen – immer mit Beziehung und Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rahmen geklärt? - Einbezug des Kindes - Klärungsgespräch - Wiedergutmachung 	<p>Gesund bleiben – Stress kontrollierbar machen, Kraftquellen nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - konkrete Entlastungen organisieren - eigene Trigger finden, inneren Dialog bewusst machen und ändern - Body2Brain-Übungen - Erholunginseln aufspüren und nutzen - Coaching-Angebot
<p>Akute Interventionen – Stopp, Deeskalation, zeitlicher Aufschub</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stopp: Verhalten unterbrechen, Präsenz - Deeskalation: ohne Machtkampf, Erfolg durch Selbstkontrolle statt «Sieg», Weiterarbeit in Klasse transparent machen - zeitlicher Aufschub: Konsequenzen und Lernen, wenn Gemüter abgekühlt sind 	<p>Auslöser und Trigger finden – wann und wo findet Verhalten statt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsbesuche mit Beobachtungsschwerpunkt - Diagnostikmethoden EMU, BASYS - Fragebogen nach Greene - SORCK-Analyse

<p>Netzwerk Schule – gemeinsam entlastet</p> <ul style="list-style-type: none"> - koordinierte, ressourcenorientierte Zusammenarbeit der beteiligten PädagogInnen – HelferInnen-Netz - fortwährender Informationsaustausch - Begleitungsformular 	<p>Klasse/Gruppe – Dynamiken bearbeiten, Ressource nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - No blame approach - WOWW-Ansatz - Klassenregeln entwickeln - Gruppenspiele «gewaltloser Widerstand» - Plan B - HelferInnen organisieren
--	---

4. Literatur (gelb = in LP-Bibliothek)

Baeschlin, Lukas. 2007. «Einblicke in den Schulalltag einer Tagessonderschule.» In *Lernen oder Leiden? Einblicke in das lösungsorientierte Denken und Handeln im Schulalltag*, hrsg. v. Lukas Baeschlin, Felix Haas, Mathias Wehrli und Hans-Heiri Wittwer, 112-142. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung.

Baeschlin, Marianne und Kaspar Baeschlin. 2008. *Fördern und Fordern: Lösungsorientiertes Denken und Handeln im erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen*. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung.

Baeschlin, Marianne und Kaspar Baeschlin. 2015. *Im lösungsorientierten Umgang mit sich selbst: Für Eltern, Lehrer und Sozialpädagogen*. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung.

Bauer, Joachim. 2008. *Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Becker, Ulrike. 2016. «Verhaltensoriginalität, Verhaltensauffälligkeiten... Bestimmung eines Phänomens, das schwer zu bestimmen ist.» In *Pädagogik* 11 (November): 28-31.

Berg, Insoo Kim und Lee Shilts. 2015. *Der WOWW Ansatz: Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht*. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung.

Croos-Müller, Claudia. 2015. *Kraft: Der neue Weg zu innerer Stärke – Ein Resilienztraining*. München: Kösel-Verlag.

Croos-Müller, Claudia. 2018. *Kopf hoch – das kleine Überlebensbuch: Soforthilfe bei Stress, Ärger und anderen Durchhängern*. München: Kösel-Verlag.

Eckstein, Boris, Debbie Mandel, Kurt Reusser und Rita Stebler. 2013. *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität Zürich.

Eisele, Michael und Elisa Schley. 2015. *Erste Hilfe im lösungsorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten*. Riegel: LBZ St. Anton.

Fisher, Roger und William Ury. 2012. *Getting to yes: Negotiating an agreement without giving in*. London: Bruce Patton.

Greene, Ross W. 2019. *Verloren in der Schule: Wie wir herausfordernden Kindern helfen können*. Bern: Hogrefe AG.

Grolimund, Fabian. 2016. *Mit Kindern lernen: Konkrete Strategien für Eltern*. Bern: Hogrefe AG. E-Book.

Haas, Felix. 2007. «Einblicke in den Alltag einer Volksschulklasse.» In *Lernen oder Leiden? Einblicke in das lösungsorientierte Denken und Handeln im Schulalltag*, hrsg. v. Lukas Baeschlin, Felix Haas, Mathias Wehrli und Hans-Heiri Wittwer, 75-92. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung.

Herrmann, Peter und Christa Hubrig. 2014. *Lösungen in der Schule: Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.

Hüther, Gerald. 2016. *Biologie der Angst: Wie aus Stress Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. E-Book.

Kunz, André und Reto Luder. 2019. *Projekt Challenge/SIRMa: Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Liesen, Christian und Reto Luder. 2012. Zürich: *Stärkung der Regelschule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.

Loose, Anke, Erika Lüthi, Hans Oberpiller und Stephan Orths. 2013. *Teamentwicklung mit Diversity Management: Methoden-Übungen und Tools*. Bern: Haupt Verlag.

Omer, Haim und Arist von Schlippe. 2017. *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Opp, Günther. 2016. «Verhaltensoriginalität, Verhaltensauffälligkeiten... Bestimmung eines Phänomens, das schwer zu bestimmen ist.» In *Pädagogik 11* (November): 10-12.

Poh, Marion. 2016. *Was tun, wenn's kracht? Vom wirksamen Umgang mit Konsequenzen im pädagogischen Alltag*. Ohne Ort: ZLB-Blickwechsel.

Rade, Donat. 2019. *Widerstand & Kooperation*. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung Schweiz.

Scherzinger, Marion und Alexander Wettstein. 2019. *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Schley, Elisa. 2016. *5-Minuten-LOA: Lösungsorientiert Handeln – in kleinen Schritten in Richtung Ziel*. Riegel: LBZ St. Anton.

Steinmann, Esther. 2016. «Verhaltensoriginalität, Verhaltensauffälligkeiten... Bestimmung eines Phänomens, das schwer zu bestimmen ist.» In *Pädagogik 11* (November): 24-26.

Stuber-Bartmann, Sabine. 2018. *Besser lernen: Ein Praxisbuch zur Förderung von Selbstregulation und exekutiven Funktionen in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Thurn, Susanne. 2016. «Wenn Schüler im Unterricht auffallen: Yehya und andere, die durch ihr Verhalten auf sich aufmerksam machen.» In *Pädagogik 11* (November): 6-9.

Weinblatt, Uri. 2016. *Die Nähe ist ganz nah! Scham und Verletzungen in Beziehungen überwinden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. E-Book.

Wittwer, Hans-Heiri. 2007. «Grundlagen des lösungsorientierten Ansatzes.» In *Lernen oder Leiden? Einblicke in das lösungsorientierte Denken und Handeln im Schulalltag*, hrsg. v. Lukas Baeschlin, Felix Haas, Mathias Wehrli und Hans-Heiri Wittwer, 21-44. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung.

Online-Quellen

BASYS: <https://www.testzentrale.ch/shop/beobachtungssystem-zur-analyse-aggressiven-verhaltens-in-schulischen-settings.html> (Zugriff am 15.7.2019).

Bildungsstatistik Kanton Zürich: https://www.bista.zh.ch/_vs/vs_sgem.aspx#markeC (Zugriff am 2.7.19).

Denkwege: <https://www.gewaltpraevention-an-schulen.ch/> (Zugriff am 9.7.2019).

Kaleidoskop: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kaleidoskop> (Zugriff 14.7.2019).

LOA-Kompetenzkarten: <https://www.zlb-schweiz.ch/publikationen/shop/p-94/> (Zugriff 15.7.2019).

SchülerInnen als Ressource einsetzen: <https://www.mit-kindern-lernen.ch/meine-schueler/ads-adhs/224-weisen-sie-kinder-dazu-an-sich-gegenseitig-zu-helfen> (Zugriff am 14.7.2019).

SORCK-Modell: <https://de.wikipedia.org/wiki/SORKC-Modell> (Zugriff am 15.7.2019) und <https://www.handlungsplan.net/sorkc-schema-systematische-verhaltensanalyse-auch-fuer-ergotherapeutinnen-hilfreich/> (Zugriff am 15.7.2019).

Vertiefte Informationen zum «No blame approach»: <https://www.no-blame-approach.de/> (Zugriff am 14.7.2019).

5. Anhang: Fragenkatalog für Interviews

SuS mit Verhaltensauffälligkeit: Interview mit SL

1. Welchen Stellenwert, welche Aufmerksamkeit hat das Thema «SuS mit Verhaltensauffälligkeiten» an Ihrer Schule?
2. Welche Haltung haben Sie persönlich bezüglich Grenzüberschreitungen von SuS? Wie interpretieren Sie Verhaltensauffälligkeiten?
3. Eine Lehrperson kommt in Ihr Büro und ruft aus: «Dieser Schüler ist einfach nur frech und faul! Ich komme nicht weiter mit ihm!» – Wie reagieren Sie?
4. Wie gehen Sie um mit Erwartungen der LP an Sie als SL, die einer Haltung entspringen, welche Sie nicht teilen? (Evtl. z.B. Erwartung, zu strafen.)
5. Auf welchen Ebenen bearbeiten Sie als SL das Thema?
6. Auf welchen Ebenen bearbeiten Sie als Schule das Thema? (Haltungen, Unterrichts- und Schulentwicklung, Netzwerkarbeit, Elternarbeit...)
7. Wie beziehen Sie das interprofessionelle Netzwerk der Schule beim Thema ein (SSA, SPD, SHPs, Betreuung etc.)?
8. Gibt es Grenzen in der Zusammenarbeit mit SuS mit Verhaltensauffälligkeiten? Welche?
9. Welche 3 Empfehlungen geben Sie mir als SL in Bezug auf SuS mit Verhaltensauffälligkeiten mit?

SuS mit Verhaltensauffälligkeit: Interview mit Lehrperson

1. Wie belastend erlebst du grenzüberschreitende SuS in deinem Arbeitsalltag (Skala 1-10)?
2. Wie reagierst du auf akute Grenzüberschreitungen von SuS?
3. Welche Art von Grenzüberschreitung belastet dich besonders, z.B. Unterrichtsstörungen, asoziales Verhalten gegenüber anderen SuS, Beleidigungen gegenüber LP...?
4. Was erlebst du als hilfreich und unterstützend im Umgang mit grenzüberschreitenden SuS?
5. Welche Erwartungen hast du diesbezüglich an die SL?
6. Welche Erwartungen hast du diesbezüglich an die interprofessionelle Zusammenarbeit (SSA, SPD, Betreuung etc.)?
7. Welche Erwartungen hast du diesbezüglich an das Team?
8. Wie beziehst du die Eltern mit ein?
9. Was hilft dir, in belasteten Zeiten gesund zu bleiben?
10. Welche Empfehlungen gibst du mir als SL mit auf den Weg in Bezug auf SuS mit Verhaltensauffälligkeiten?