



Zentrum für Schulentwicklung • Graz – Klagenfurt

Integration in der Praxis

Heft 21
Dezember 2004



Normal oder verhaltensauffällig?

Das Zukunftsministerium

bm:bwk

Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien, Abteilung I/8,
Mag. Lucie Bauer

Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung, Klagenfurt,
Mag. Peter Debenjak

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die Autoren verantwortlich.

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen sich nicht mit der Meinung der Redaktion decken.

Redaktionsgruppe:

HOL Regina Gössinger, Dr. Karl Hauer, Mag. Andrea Holzinger, Mag. Martin Jenewein,
HOL Brigitte Mörwald, SD Christa Nothdurfter, SOL Günther Tuczay

Koordination:

Mag. Peter Debenjak

Umschlaggestaltung:

Mag. Inge Fritz

Inhalt

Normal oder verhaltensauffällig?	3
Verhalten beobachten und Verhaltensänderungen begleiten	9
Schüler/innen, die herausfordern – aus der subjektiven Perspektive einer Betreuungslehrerin	15
Förderplanerstellung – konkret	20
Verhaltensauffällige Kinder an burgenländischen Pflichtschulen	26
Fallbeispiel aus der Praxis	28
Integration hyperaktiver Kinder	30
Integrative Hippopädagogik	36

Franziska Enzinger

Normal oder verhaltensauffällig?

Gedanken zur Sichtweisenproblematik des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern

„Kinder sind wie Uhren – man darf sie nicht nur aufziehen, man muss sie auch gehen lassen.“

Jean Paul

(Liebertz 1999, S. 44)

Wunschträume und Wirklichkeiten

Nach Beendigung des Studiums so rasch wie möglich hinein in den Schulalltag!
Dies war mein größter Wunsch im Herbst 1999 nach Absolvierung meines ersten Lehramtsstudiums. Der Wunsch ging in Erfüllung. Ich konnte in der Nachmittagsbetreuung der Übungsvolksschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz die intensive Erfahrung meines mehrwöchigen Blockpraktikums vertiefen. Es war super! Die Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren übertrafen meine kühnsten Vorstellungen in ihrer Freude mit den angebotenen Lern- und Freizeitaktivitäten. Die Zusatzausbildung für Nachmittagsbetreuungen hatte sich gelohnt. Gleichzeitig machte die alltägliche Erfahrung

klar: die betreuten Kinder hatten sehr unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse. Sie benötigten für ihr Lern- und Sozialverhalten höchst unterschiedliche Angebote.

Viele Probleme im Umgang mit Kindern dieses Alters erschienen ohne Zusatzausbildung und Fortbildung fast unlösbar. Insbesondere der Umgang mit den Lern- und Verhaltensproblemen erforderte Handlungsbedarf. Es folgten die Diplomprüfung für das Volksschullehramt und der Abschluss des Trainingslehrganges für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, was sich bei Störungen und Konflikten in der Praxis später als besonders nützlich erwies.

Die Vorstellung allerdings, dass es Rezepte für Situationen dieser Art gäbe, wurde gerade durch diese Ausbildung wie die gleichzeitig täglich erlebten Praxiserfahrungen gründlich widerlegt. Dies gilt bis heute, wo ich nun als Integrationslehrerin in der Übungsvolksschule mit einer ehemaligen Studienkollegin im Team bereits das zweite Schuljahr in Angriff nehme. Verhaltensauffälligkeiten, sozial-emotionale Problemstellungen verbrauchen wie in der Nachmittagsbetreuung einen großen Teil unserer Energien und Kräfte bei der Planung, Durchführung und Bewertung unserer Arbeit.

Wo aber liegen die Unterschiede in den Bewertungen des Lern- und Sozialverhaltens unserer Kinder? Wo liegen nach weniger subjektiven, vielleicht sogar wissenschaftlichen Kriterien

die Unterschiede zwischen dem, was einzelne Lehrpersonen unter „normal“ bzw. „verhaltensauffällig“ verstehen?

Welche angemessenen Vorgehensweisen im Umgang mit solchen Defiziten bieten sich an?

Dieser Beitrag will einige Gedanken dazu anbieten.

Auffällig ist, was einem auffällt!

Die Psychoanalytikerin Rotraud Perner lehnt wie andere Autorinnen und Autoren Aussagen zur Ab- bzw. Zunahme physischer oder psychischer Gewalt mit dem Argument ab, dass wissenschaftlich fundierte Vergleichsstudien fehlen. Sie weist aber wie viele auf die qualitativen Aspekte des gewalttätigen Verhaltens in der Gesamtgesellschaft hin. Für eine auch quantitative Zunahme der Gewalt in unserer Gesellschaft, insbesondere gegenüber Kindern, spricht die folgende Statistik:

*Übergriffe auf Kinder
Wie oft das Wiener Jugendamt wegen körperlicher und seelischer Misshandlung einschritt.*

Fälle von Vernachlässigung/Verwahrlosung:

2002: 1633

2003: 3833

Fälle von seelischer Gewalt:

2002: 253

2003: 1521

Fälle von körperlicher Gewalt:

2002: 885

2003: 1148

Fälle von sexueller Gewalt:

2002: 285

2003: 254

(Quelle: Jugendamt Wien)
(Vgl. Perner 2004, S. 38)

Ist in einer derartig gewaltbereiten und oftmals gewalttätigen Umwelt die Gewaltbereitschaft von Kindern in der Schule und in Schulklassen abnormal oder kann sie als etwas „Normales“, „Alltägliches“, weil es uns vertraut ist, angesehen werden? Laut Aussagen der Lehrerschaft wird ja aggressives Verhalten als eine der zentralen Verhaltensstörungen in der Schule genannt und neben den Lern-, Bewegungs-, Angst- und Aufmerksamkeitsstörungen als bedeutendste Verhaltensauffälligkeit angesehen. (Vgl. Hütterer 1999, S. 780)

Wer aber bestimmt, wann ein Verhalten gewalttätig, aggressiv auffällig ist und ist die Auffälligkeit an sich überhaupt ein Kriterium für die Diagnose?

„Auffällig ist ein Verhalten, wenn es auffällt.“ So lautet eine der Definitionen für den Begriff Verhaltensauffälligkeit. Aber was wem in der alltäglichen pädagogischen Praxis auffällt, hängt ja von vielen Faktoren, u. a. der jeweils subjektiven Sichtweise der Pädagogin oder des Pädagogen ab. Eine sinnvolle Beurteilung des Verhaltens ist wohl nur möglich,

- wenn sich mehrere Personen in ihren Urteilen

ergänzen (Interdisziplinarität)

- wenn differenzierte Beobachtungsdaten vorliegen
- wenn lebensgeschichtliche Daten unterschiedlicher Quellen vorliegen (Anamnese)
- wenn motorische, sensorische und kognitive Leistungsdaten vorliegen (Ganzheitlichkeit)

(Vgl. Kret 2003, S. 21ff)

Das folgende Beispiel soll zeigen, wie für einen Schüler eine derartige Sammlung von Daten aussehen kann. Es entspricht einem realen Fall. Der Umgang mit der Anonymität ist dabei allerdings das oberste Gebot, weshalb die Darstellung hier nur auszugsweise erfolgt.

Beobachtung/Anamnese-Daten/Ganzheitlich-explorative Daten zum Kind Erwin^{*)}:

Auffälliges Verhalten in der Schule:

Erwin

- ist sehr bewegungsfreudig
- ist ein ausgezeichneter Fußballspieler
- ist sozial sehr engagiert und sehr hilfsbereit
- ist motorisch sehr unruhig (malt alles an während des Unterrichts, schaukelt mit dem Stuhl, steht ohne Aufforderung auf und geht durch den Klassenraum etc.)
- hat eine eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit
- zeigt bei Überforderung aggressives Verhalten
- reagiert auf Druck mit Verweigerung

- weist Defizite in Sprach- und Sprechentwicklung auf (Dysgrammatismus, Sprachentwicklungsverzögerung etc.)
- hat Probleme mit Nähe und Distanz (umarmt beispielsweise Personen oft eher grob)
- ist sehr schnell entmutigt, Aussagen wie: „Kann ich nicht!“, „Mag ich nicht!“ sind häufig.

Stärken im Sozialbereich:

Erwin

- ist bereit, jedem Kind, ohne Ausnahme, den Lehrpersonen und Eltern zu helfen.
- ist sehr kontaktfreudig.

Auffällig im Lern- und Arbeitsbereich:

Erwin

- kann sehr eifrig sein
- hat eine kurze Konzentrationsspanne
- hat eine kurze Gedächtnisspanne
- ist eher verspielt

Stärken im Lern- und Arbeitsbereich:

Erwin

- ist sehr bewegungsfreudig
- ist ein haptischer Lerntyp und steigt auf Aktivitäten dieser Art motiviert ein
- kann sehr einsichtig sein

Auffälligkeiten/Stärken in der Umwelterkundung:

Erwin

- wirkt verträumt
- scheint manche Inhalte nicht wahrzunehmen

^{*)} Name geändert

Auffälligkeiten/Stärken in der Identität:

Erwin

- traut sich wenig zu (geringes Selbstbewusstsein)
- ist bei vollbrachter Leistung eher überrascht und sehr motiviert
- ist einsichtig, vergisst aber häufig vereinbarte Regeln

Gesamtreflexion Zusammenschau:

Die Familie ist sehr bemüht um Erwin, aber überfordert. Beide Eltern sind berufstätig und haben wenig Zeit für ihn. Sie sind über jede Hilfe dankbar. Erwin hat Schwierigkeiten das „Gehörte“ umzusetzen (akustische Differenzierungsprobleme). Er lernt leicht über die Bewegung, er ist ein haptischer Lerntyp. Er hat einen Rückstand in der geistigen Entwicklung und verhält sich manchmal wie ein erheblich jüngeres Kind (verzögerte Sprachentwicklung, Trotzverhalten etc.)

Eine vernünftige Handreichung zur Erhebung diagnostischer Daten bei Verhaltensauffälligkeiten und Förderanliegen im Allgemeinen ist das Kret-Burger-Formular. Aus Platzgründen soll hier auf eine Darstellung verzichtet werden. (Vgl. Kret 2003, S. 28)

Was für alle gleich – was unterschiedlich ist

Fassen wir die bisherigen Einsichten zusammen, so ergibt sich:

- Verhaltensauffälligkeiten werden je nach subjektiver Sichtweise unterschiedlich wahrgenommen.
- Für den Umgang gibt es keine allgemein gültigen Rezepte.
- Selbst Kinder mit gleichen oder ähnlichen Defiziten müssen an unterschiedlichen „Bahnhöfen“ abgeholt werden.

Trotz der Notwendigkeit zu einer äußerst differenzierten Vorgangsweise geht es andererseits auch um die Integration aller Kinder in eine Schul- und Klassengemeinschaft.

„Als Pädagogen haben wir anzuerkennen, daß es normal ist, verschieden zu sein (Kanter 1998, S. 3), und daß die Gemeinsamkeit Voraussetzung ist, um Verschiedenheit akzeptieren zu können (Antor 1988, S. 16)“

Feyerer Ewald setzt diese Überlegungen fort und zieht daraus auch Schlussfolgerungen für die Anforderungen, die an eine Lehrperson in Zukunft gestellt werden müssen. Seiner Meinung nach müsse das Prinzip der Homogenität mit dem Leitziel der Heterogenität vertauscht werden. Die Einteilung der Schüler/innen nach Jahrgangsstufen sei ebenso zu überdenken wie das Repetieren und die Lehrer/innen müssten von der bisher geübten Gleichschritt-Marsch-Pädagogik, die von allen Schüler/innen verlangt, zur gleichen Zeit im gleichen Tempo den gleichen Lerninhalt zu lernen, Abstand nehmen. Das Prinzip, gleiche Lernziele für alle würde die Verschiedenheit der Kinder ignorieren. Der integrative Unterricht stellt seiner Mei-

nung nach an die Lehrperson folgende neuen sozialen, emotionalen und fachlichen Anforderungen:

- „Innere Differenzierung einer äußerst heterogenen Schüler/innengruppe durch Individualisierung;
- offene, projektorientierte und schüler/innenzentrierte Unterrichtsformen;
- Verwendung und Herstellung neuer Lernmaterialien;
- prozessorientierte Förderdiagnostik und das Erstellen von individuellen Förderplänen;
- neue Formen der Beurteilung, welche den individuellen Lernfortschritt und die individuellen Lernbedingungen wertneutral festhalten;
- enge Zusammenarbeit mit einem Lehrer/einer Lehrerin oder mehreren Lehrer/innen;
- Anpassen und Reagieren auf die Handlungen der/des jeweils anderen Partners/Partnerin;
- gemeinsame Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichtsgeschehens;
- Reflexion und Anpassung der eigenen Werte, Einstellungen und Handlungsmuster;
- vermehrte Elternarbeit durch verstärkte Einbeziehung der Eltern in den schulischen Prozess;
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Sprachheil-, Betreuungslehrer/innen, Therapeut/innen ...
- eigenständige und laufende Fortbildung mittels Erfahrungsaustausch, Literatur etc.“

(Feyerer/Fragner 1994, S. 45)

Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen, die sich aus der Notwendigkeit ergibt, Gemeinsames und Differenzierendes gleichzeitig berücksichtigen zu müssen, fasst meines Erachtens Fagner J. sehr treffend zusammen:

„Einengende Lenkung durch Belehrungsunterricht behindert handelndes Lernen – dies gilt für lernstarke wie für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Beide Gruppen brauchen einen Unterricht, der sie von Anfang an in die Verantwortung nimmt. Die Kinder müssen Subjekt ihrer Lernentwicklung nicht Objekt der Belehrung werden.“ (Fagner 1999, S. 24)

Die tägliche Arbeit mit den Kindern in unserer Integrationsklasse erfordert dieses Prinzip geradezu, damit diese nicht möglicherweise auch noch durch den Unterricht selbst, also die Art wie er abläuft, auffällig werden. Die Zuschreibung zu irgendwelchen Auffälligkeitstypen hilft in der Praxis nicht weiter, notwendig ist vielmehr sinnvolles präventives Handeln und liebevoll konsequentes Reagieren.

Was getan werden kann

„Alle Mittel bleiben nur stumpfe Instrumente, wenn nicht ein lebendiger Geist sie zu gebrauchen versteht!“

(Albert Einstein)

(Aus: Liebertz 1999, S. 43)

Nehmen wir nochmals das Beispiel des aggressiven Verhaltens. Dem sich aggressiv-dissozial verhaltenden Kind kann nach Erforschung der vielseitig be-

dingten Ursachen dieses Verhaltens auch nur in vielfältig differenzierender Art und Weise begegnet werden. Laut Aussagen der Fachleute gibt es dafür keinen für alle gültigen Therapieansatz, keine auf alle Kinder passende pädagogische Reaktion.

(Vgl. Petermann/Döpfner/Schmidt 2001)

Was sich in unserer Arbeit als wirklich nützlich erwies, waren vorbeugende ritualisierende Formen des Umgangs mit allen Kindern unserer Klasse, also nicht nur der so genannten „schwierigen“. Die Durchführung gemeinsamer Aktivitäten und Übungen verbesserte das Fehlverhalten Einzelner oft wie von selbst oder ließ dieses erst gar nicht aufkommen. Durch die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt zu „Maßnahmen der Inneren Differenzierung im Unterricht auf der Basis von Lerntypenerhebungen“ wurde ich beispielsweise mit einigen Übungen zum Training der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung vertraut, die nun auch in unserer Klasse regelmäßig zur Anwendung kommen und sehr wirkungsvoll sind. Exemplarisch sei hier in Kürze die Pendelübung beschrieben.

(Vgl. Kret 1993, S.16 bzw. 2003, S. 88):

Das Grundanliegen dieser Übung ist das Training der gerichteten, verteilten und selektiven Aufmerksamkeit der Kinder. Dass sich dabei zudem alle möglichen Lerninhalte transportieren lassen, die Kinder immer wieder mit höchster Motivation bei der Sache sind und sich auch

verschiedene Teilleistungsdefizite schulen lassen, sind besonders wertvolle und gewollte Nebeneffekte.

Der Ablauf der Übung ist denkbar einfach:

Die Lehrperson lässt vor den Augen der Kinder ein Pendel schwingen und bittet diese, die Anzahl der Schwingungen im Kopf mitzuzählen. Ergebnisse werden von den Kindern individuell auf Arbeitsblättern eingetragen. In jeder Runde werden nun die Anforderungen an die Aufmerksamkeit verändert und erhöht. In der zweiten Runde etwa wird zu den Pendelschwingungen ein Wort, Satz, Bild, Ton, Rechengesetz o. ä. präsentiert, in einer nächsten zwei oder drei Präsentationen gleichzeitig. Zum Training der selektiven Aufmerksamkeit wird beispielsweise ein spezielles Detail einer präsentierten Abbildung nach der Präsentation erfragt: Natürlich ist es im Sinne der Differenzierung auch möglich, nach einer Präsentationsrunde unterschiedliche Fragen zu stellen und von den Kindern (Gruppen) beantworten zu lassen. Die Kontrolle erfolgt selbstständig nach Austausch der Antwortbögen und stets werden einzelne Kinder bei bestimmten Aufgaben, wie etwa Bildpräsentationen, auch als Helfer/innen und Schiedsrichter/innen einbezogen.

Im Unterricht kommen Stilleübungen, Gedächtnisübungen und Wahrnehmungsübungen sowie soziale Rituale, wie etwa der Morgenkreis und reflexive Techniken am Ende von Arbeitssequenzen, zum Einsatz.

Diese Unterrichtsmethoden zeigen besonders gute Erfolge, wenn sie unter Berücksichtigung der individuellen Gefühlslage des jeweiligen Kindes angewendet werden (Tagesstimmung) und ersetzt trotzdem oft nicht die notwendigen „vorbeugenden“ Einzelkontakte und -gespräche.

Aus meiner Erfahrung bisher könnten zuletzt doch folgende allgemein gültigen Vorgangsweisen beim Umgang mit Kindern, die zu Verhaltensschwierigkeiten neigen, gewählt werden:

Diese Kinder brauchen Regeln, Rituale aber auch Reviere.
(Vgl. u. a. Bergsson 2001, S. 63)

Diese Kinder brauchen ein sozial-emotionales Unterrichtsgeschehen, in dessen Mittelpunkt der Lernprozess steht.
(Vgl. u. a. Kret 2003, S. 75)

Diese Kinder sollen immer wieder an ihre Stärken erinnert werden.
(Vgl. u. a. Eggert 2000)

Diese Kinder brauchen ein demokratisches Klassengefüge, wo auch stets ihre Eigenverantwortlichkeit gefragt ist.
(Vgl. u. a. Gutwerk 2004, S. 8)

Diese Kinder brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die nicht nur fachlich kompetent, sondern Vorbilder in ihrem eigenen sozial-emotionalen Verhalten sind.

Lehrer und Lehrerinnen brauchen also ein zeitgemäßes Handlungsmuster für

die alltägliche Berufspraxis mehr als ein Kategoriensystem zur Einteilung und Benennung des jeweiligen Verhaltens einzelner Kinder. Ein solches Handlungsmuster könnte lauten:
Lernen ist herauszufinden, was Du schon alles weißt.
Handeln ist zeigen, dass Du es weißt.
Lehren ist andere wissen lassen, dass sie es genauso gut wissen wie Du selbst.

Richard Bach („Illusionen“)

Verwendete und weiterführende Literatur

- Bergsson, M.; Luckfiel, H.: Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Cornelsen Scriptum 2001
- Döpfner, M.; Lehmkuhl, G.; Heubrock, D.; Petermann, F.: Ratgeber Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Hogrefe 2000
- Durdel, A.: Streitschlichtung. Konfliktbewältigung ohne Niederlagen. In: Pädagogik Heft 1/Januar 2003
- Eberwein, H.: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz 1994
- Eberwein, H.: Zur Kritik des Behinderungsbegriffes und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik

und Schule. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Deutscher Studienverlag 1996

- Eggert, D.: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Arbeitsbuch. borgmann publishing 2000
- English, F. W.; Hill, J. C.: Visionen einer Schule der Zukunft. Mit Kindern wachsen. Verlag 1999
- Feyerer, E.; Fragner, J.: Lehrer-Bildung als entscheidender Faktor für das Gelingen der schulischen Integration. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 17. Jg., Heft 1, S. 20-50. 1994
- Fragner, J.: Eine Schule für alle inmitten von Ausgrenzung. In: Behinderte in Familien, Schule und Gesellschaft. 22 Jg., Heft 1, S. 21-28. 1999
- Gutwerk, S.: Demokratie im Klassenzimmer. In: Grundschulmagazin 2/2004
- Hütterer, K.: Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule. In: Erziehung und Unterricht. Heft 9/10. 1999 öbv&hpt
- Kret, E.: Anders Lernen. Veritas 1993
- Kret, E.: Verhaltensauffällig – was tun? Veritas 2003
- Liebertz, Ch.: Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Don Bosco/Spectra 1999
- Macha, H.; Solzbacher, C. (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Klinghardt 2002
- Perner, R.: „Wir definieren Gewalt heute anders“.

In: Profil Nr.5/35. Jg. 26.
Jänner 2004

- Petermann, P.; Döpfner, M.; Schmidt, M. H.: Aggressiv-dissoziale Störungen. Hogrefe 2001
- Rauscher, E.: Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog. bm:bwk 2003
- Theunissen, G.: Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Klinkhardt 1997

Autorin

Franziska Enzinger,
Lehrerin an der Übungsvolksschule
der Pädagogischen Akademie des
Bundes in Graz
Diplomstudium für das Lehramt an
Volksschulen und Sonderschulen
Zusatzausbildungen: Montessori-
Pädagogik; Betreuungslehrerin an
ganztägigen Schulformen;
Trainingslehrgang zum verbesserten
Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten;
Ausbildung zur Schulbibliothekarin

Verhalten beobachten und Verhaltensänderungen begleiten

Kinder mit besonderen Erziehungsbedürfnissen sind ein Kernthema verschiedener Fachgebiete, insbesondere der Psychologie, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Pädagogik. Abhängig von der Fachrichtung und den Vertretern verschiedener Modelle gibt es zahlreiche Begriffe und Definitionen zu diesem Thema.

Der Begriff Verhaltensauffälligkeit will Etikettierungen wie „gestört“, „abnormal“, „krank“ vermeiden und betont das, was auffällig in Erscheinung tritt. Jede Verhaltensauffälligkeit muss immer im Kontext der Interaktions-

situation gesehen werden, in der sie auftritt.

Damit unterscheidet sich der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ wesentlich vom Begriff „Verhaltensstörung“, da das Hauptmerkmal des Begriffs „Verhaltensstörung“ die von außen gesetzte Norm für die Beurteilung des Verhaltens ist.

Wann ein Verhalten als von der Norm abweichend definiert werden kann, hängt immer von der Betrachtungsweise ab:

- Normalität statistisch betrachtet heißt, dass als normal gilt, was die meisten Menschen der jeweiligen Bezugsgruppe tun. *Regelmäßiges Bett nässen gilt mit zwei Jahren noch als normal, mit sieben Jahren nicht mehr. Ein siebenjähriger Bett nässer weicht von der statistischen Norm ab.*
- Normalität gesellschaftlich betrachtet heißt, dass als normal gilt, was gesellschaftlich als wünschenswert erscheint.

Teamarbeit von Knaben und Mädchen ist ein Bildungsziel im österreichischen Schulsystem, es gibt aber auch Gesellschaften, wo dies nicht der Fall ist. Ein Knabe, der sich standhaft weigert, mit einem Mädchen zusammenzuarbeiten, weicht im österreichischen Gesellschaftssystem von der Norm ab.

- Normalität individuell betrachtet heißt, dass Verhalten danach beurteilt wird, ob es von der persönlichen Norm abweicht. *Ein Kind, das bisher gerne in die Schule gegangen ist, entwickelt auf einmal Schulangst. Es weicht somit individuell von seiner bisherigen Norm ab.*

Weitere Faktoren dafür, ob ein Verhalten als von der Norm abweichend bezeichnet werden kann, sind die Häufigkeit des Auftretens des Verhaltens, die Dauer des Verhaltens und die Intensität des Verhaltens

<i>Ein Kind ist zornig.</i>	<i>Wie alt ist das Kind? Wann ist es zornig? Wie oft ist es zornig? Wie lange ist es zornig? Warum ist es zornig?</i>
-----------------------------	---

Psychologie, Sonderpädagogik und Medizin versuchen seit Jahren durch verschiedene Klassifikationen die Vielfalt der beobachtbaren Verhaltensstörungen und Verhaltensabweichungen zu ordnen.

Trotzdem wurde bisher kein allgemein gültiges Schema zur Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten gefunden, da der Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen zu komplex ist und eine Verhaltensauffälligkeit niemals isoliert von sozialen

Prozessen betrachtet werden kann.

Die folgende Klassifikation ist eine von vielen und bietet einen Überblick über die Vielfalt von Verhaltensauffälligkeiten (vergl. Kret, 2000):

Schwerpunkt im körperlichen Bereich	Schwerpunkt im sozialen Bereich	Schwerpunkt im personalen Bereich	Schwerpunkt im Bereich des Lernens
Tics Bauchschmerzen Kopfschmerzen Schlafstörungen Essstörungen Jaktationen Daumen lutschen Nägelbeißen Einnässen	Lügen Aufschneiden Streiten Schlagen Schimpfen Betrügen Stehlen Tiere quälen Schule schwänzen	Launenhaftigkeit Unbeherrschtheit Ängstlichkeit Depression Zwangshandlungen Phobien	Aufmerksamkeitsstörung Hyperaktivität Konzentrationschwäche geringe Ausdauer mangelnde Sorgfalt Lernunlust

Mit der Festlegung des Schwerpunktes einer Auffälligkeit ist aber weder etwas über die Ursachen noch etwas über die Folgen gesagt. Bei einem Kind, das mit sieben Jahren noch einnässt, liegt das Symptom im körperlichen Bereich. Die Ursachen liegen aber meist im personalen Bereich (z. B. Angst) oder auch im schulischen Bereich (z. B. Überforderung). Auch die Folgen gehen weit über das Körperliche hinaus und betreffen automatisch den personalen Bereich (z. B. Rückzug) und den sozialen Bereich (z. B. Isolierung).

Für die Praxis sind Klassifikationen kaum von Nutzen, da man Verhaltensauffälligkeiten niemals isoliert von sozialen Prozessen betrachten kann.

Das Verhalten eines jeden Schülers ist von vielen Faktoren abhängig (vergl. Zollneritsch, 2002):

- ✧ Biografische Aspekte, sozialer Hintergrund, familiäres Beziehungsklima
- ✧ Persönlichkeitsmerkmale, Selbstbild
- ✧ Position in der Klasse, Klassenklima, Bezugsgruppenmerkmale

- ✧ Klassenraumgestaltung, Unterrichtsmethoden
- ✧ Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung
- ✧ Leistungsvermögen, Leistungsbereitschaft u. v. m.

Dementsprechend vielseitig müssen auch die Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten gesetzt werden, und die Interventionen müssen sich immer auf mehrere Personen/Bereiche beziehen:

- ✧ auf den Schüler selbst
- ✧ auf seine Familie
- ✧ auf die soziale Struktur der Klasse
- ✧ auf die Unterrichtsgestaltung
- ✧ auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis

Im Folgenden sind einige Interventionsmöglichkeiten angeführt, die sich auf die Schülerin/den Schüler selbst beziehen und die sich in meiner täglichen Unterrichtspraxis in einer Integrationsklasse der Sekundarstufe I bewährt haben. Zu betonen ist aber, dass eine Verhaltensänderung bei einer Schülerin/einem Schüler nur in Zusammenhang mit einem positiven Klassen- und Unterrichtsklima

erreicht werden kann und daher Interventionen, die den Schüler selbst betreffen, nie isoliert ohne weitere Maßnahmen im Umfeld der Schülerin/des Schülers gesetzt werden dürfen.

1) Beobachtungsbogen für die Hand der Lehrerin/des Lehrers

Das auffällige Verhalten wird durch Ausfüllen eines Beobachtungsbogens durch alle in der Klasse unterrichtenden Lehrer/innen genau beschrieben und dient als Grundlage für eine anschließende Klassenkonferenz. Das Bearbeiten dieses Beobachtungsbogens verfolgt das Ziel, dass jeder Lehrerin/jedem Lehrer bereits beim Ausfüllen bewusst wird, in welchem Kontext die störenden Verhaltensweisen bei ihrer/seiner Person bzw. in ihrem/seinem Unterricht auftreten. Dieser Kontextvergleich und die Diskussion der unterschiedlichen Wahrnehmungen sind bereits eine Hilfe für das gemeinsame Setzen der Förderziele und Fördermaßnahmen der nächsten Wochen.

Name der Schülerin bzw. des Schülers:	
Welche störenden Verhaltensweisen treten auf?	
In welchen Situationen treten die genannten Störungen auf?	
Was geht diesen Störungen voraus?	
Wie reagieren Mitschülerinnen und Mitschüler auf diese Störungen?	
Wie reagiere ich als Lehrer/in auf diese Störungen?	
Wann treten diese Störungen nicht auf?	
Wie verhält sich die Schülerin bzw. der Schüler, wenn sie bzw. er nicht stört?	
Wie reagieren die Mitschüler/innen, wenn die Schülerin bzw. der Schüler nicht stört?	
Wie reagiere ich als Lehrer/in, wenn die Schülerin bzw. der Schüler nicht stört?	
Ist der Schülerin/dem Schüler bewusst, dass ihr/sein Verhalten als störend empfunden wird?	

2) Selbstbeobachtungsbogen für die Hand der Schülerin/des Schülers

Die Schülerin/Der Schüler formuliert zwei bis drei Ziele, die sie/er sich vornimmt zu erreichen.

Verliert sie/er diese Ziele aus den Augen, in dem sie/er das gegenteilige Verhalten zeigt, stellt die Lehrerin/der Lehrer folgende Fragen:

- Was machst du gerade?
- Was hast du dir vorgenommen?
- Was haben wir vereinbart?


Es ist wichtig, die Schülerin/den Schüler das Ziel, das sie/er durch das Verhalten nicht erreicht hat, benennen zu lassen, da sie bzw. er in vielen Fällen sich gar nicht bewusst ist, dass das gesetzte Ziel aus den Augen verloren worden ist. Ebenso wichtig ist es, dass die Vereinbarung – nämlich das Zeichnen des „unzufriedenes Smileys“ – vom Kind selbst in Worte gefasst wird.

Erreicht die Schülerin/der Schüler innerhalb der gleichen Stunde ein zweites Mal eines der gesetzten Ziele nicht, wird die Schülerin/der Schüler an die Vereinbarung erinnert und muss ohne weitere Diskus-


Meine Ziele

Ich will

- ➡ **keine Schimpfwörter und Killephrasen verwenden**
- ➡ **meine Mitschüler nicht von der Arbeit ablenken**



Super, ist mir gut gelungen!



Ist mir leider nicht gelungen!

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1					
2					
3					
4					
5					
6					

Ich habe in ____ Stunden von ____ Stunden meine Ziele erreicht.

sion einen „unzufriedenes Smiley auf ihrem/seinem Selbstbeobachtungsbogen einzeichnen.

Dieser Selbstbeobachtungsbogen befindet sich für die Schülerin/den Schüler sichtbar und griffbereit in einer Klarsichtfolie auf dem Schülertisch. Die Sichtbarkeit der Ziele ist im wörtlichen Sinn wichtig, um die gesetzten Ziele nicht aus den Augen zu verlieren.

Diese Methode eignet sich sehr gut, Schüler/innen zur Selbstreflexion zu verhelfen, die nach Palmowski (1996) in vier Phasen abläuft (vergl. Palmowski; S. 62, 1996):

- Von der Selbstbeobachtung zur Selbststeuerung
- Von der Selbststeuerung zur Selbstkontrolle
- Von der Selbstkontrolle zur Selbstverantwortung
- Von der Selbstverantwortung zur Selbstveränderung

Selbstreflexion ist der beste Garant für Verhaltensänderungen, vor allem, wenn diese von Dauer und Nachhaltigkeit sein sollen.

3) Feedbackbogen für die Hand der Lehrerin/des Lehrers

Gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler werden maximal fünf Regeln formuliert. Nach Möglichkeit sollen diese Regeln positiv formuliert sein und keine Verneinungen enthalten. Auch dieser Regelkatalog soll für die Schülerin bzw. den Schüler gut sichtbar in einer Klarsichthülle auf ihrem/seinem Tisch platziert sein. Hält sich die Schülerin/der Schüler nicht an eine Regel, stellt die Lehrerin/der Lehrer folgende Fragen:

- Was machst du gerade?
- Was hast du dir vorgenommen?

- Was haben wir vereinbart?

Auch in diesem Fall ist es wichtig, dass das Kind die Regel, gegen die es verstoßen hat, benennt und die Vereinbarung verbalisiert.

Muss die Lehrerin bzw. der Lehrer ein zweites Mal innerhalb der Stunde auf einen Regelverstoß hinweisen, setzt die Lehrerin/der Lehrer eine Paraphe beim „unzufriedenen“ Smiley.

In der Sekundarstufe I kommt es durch das Fachlehrer/innensystem zu vielen verschiedenen Paraphen. Wichtig ist, dass alle in der Klasse unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer diese Maßnahme mittragen. Nur vollständig ausgefüllte Feed-back-Bögen zeigen einen erzieherischen Effekt.

Gregor

Um mein Verhalten zu verbessern, beachte ich folgende Regeln:

- ☺ Ich bleibe während der Stunde auf meinem Platz sitzen.
- ☺ Ich trinke und esse meine Jause nur in der Pause.
- ☺ Ich mache meine Aufgaben ohne laut zu schimpfen.
- ☺ Ich werfe keine Gegenstände durch das Klassenzimmer.
- ☺ Ich mache keine Schulsachen kaputt.

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹
2	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹
3	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹
4	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹
5	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹
6	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹	☺ ☹

Mein Wochenergebnis: Ich habe in _____ Stunden von _____ Stunden die Regeln eingehalten.

Unterschrift der Eltern

Am Ende der Woche wird zusammengezählt, in wie vielen Stunden es der Schülerin/dem Schüler gelungen ist, sich an die vereinbarten Regeln zu halten. Die Schülerin/Der Schüler nimmt den Feed-back-Bogen zur Unterschrift mit nach Hause.

Prinzipiell ist anzumerken, dass die geleitete Selbststeuerung in Form des Selbstbeobachtungsbogens dem Feed-back-Bogen durch die Lehrerin/den Lehrer vorzuziehen ist. Der Feed-back-Bogen sollte erst zur Anwendung kommen, wenn der Selbstbeobachtungsbogen keinen Erfolg gezeigt hat und sollte in Verbindung mit einem Vertrag zur Förderung der Sozialkompetenzen gesehen werden.

4) Vertrag/Plan zur Förderung der Sozialkompetenzen

Gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler und den Eltern treffen alle Vertragspartner/innen Vereinbarungen und unterzeichnen einen Vertrag bzw. erstellen einen Plan zur Förderung der Sozialkompetenzen.

Vereinbarungen für alle Vertragspartner/innen beinhalten und es muss allen Vertragspartner/innen bewusst sein, dass das Nichteinhalten des eigenen Parts Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes hat und das Erreichen der vereinbarten Vertragsziele gefährdet.

Vertrag/Plan zur Förderung der Sozialkompetenzen

Vertragspartner: Michael Koller, Schüler der 1a Klasse
Elisabeth Müller, Klassenvorstand
Maria Koller, Mutter des Schülers
Franz Koller, Vater des Schülers

Vertragsdauer: 24. 2. 2002 bis Ostern (7 Wochen)

Vertragsgegenstand: Verhalten in der Schule

Vertragsziele:

- ◆ Abbau von verbalen Angriffen und Schimpfwörtern
- ◆ Steigerung der Aufmerksamkeit und Mitarbeit

Die Vertragspartner/innen treffen folgende Vereinbarungen:

1. Michael ist bereit

- ◆ sich im Unterricht an die vereinbarten Gesprächsregeln zu halten
- ◆ aktiv zuhören zu lernen, indem er keine Gegenstände in den Händen hat, mit denen er sich und andere ablenkt
- ◆ die Mitschüler/innen in den Pausen nicht anzugreifen oder zu verspotten
- ◆ die Schimpfwörter (...) nicht mehr zu verwenden
- ◆ auf Hilfestellungen zu warten ohne zu stören

2. Die Lehrer/innen sind bereit

- ◆ Michael im Unterricht verstärkt zu beobachten und zu loben
- ◆ ihn im Unterricht nicht zu über- oder unterfordern, sondern ihn nach seinem Lerntempo arbeiten zu lassen bzw. Lernpausen zu geben, wenn er sie braucht
- ◆ Soziale Übungen zur Stärkung des Selbstwertes und zur Verbesserung der Klassengemeinschaft regelmäßig durchzuführen

3. Frau und Herr Koller sind bereit

- ◆ Michael bei der schulischen Organisation täglich zu unterstützen (Arbeitsplatz, Einteilung, Zeitplan, Schulsachen ...)
- ◆ Kontakt mit den Lehrer/innen zu halten und den Feedback-Bogen wöchentlich zu unterschreiben.
- ◆ das Einhalten der Regeln des Feedback-Bogens zu belohnen.

Unterschriften der Vertragspartnerinnen und Vertragspartner:

5) Führen eines Übersichtsplanes bzw. eines Verlaufsprotokolls

Der Übersichtsplan bzw. das Verlaufsprotokoll ist eine genaue Dokumentation der Einzelinterventionen, der vernetzten Gespräche und der interdisziplinären Settings. Übersichtlich auf

einem Blatt wird eine Kurzbeschreibung der auffälligen „Verhaltenssignale“ dargestellt und die Daten aller Beratungsgespräche und Kontakte mit schulischen und außerschulischen Personen verzeichnet. Das angeführten Muster – entnommen aus der Oberösterreichischen Schriftenreihe des Landes-schulrates, Heft 3 – möge als Beispiel dienen.

Diese Verhaltenssignale veranlassen zu folgenden Schritten

Geburtsdatum:		
Vorname	Familienname	Klasse:
<p>Kurzbeschreibung der „Signale“:</p> <p>In diesem Teil erfolgt eine Beschreibung der Schülerin/ des Schülers mit ihren/ seinen auffallenden Stärken und Schwächen.</p>		
<p style="text-align: center;">Gespräche mit Erziehungsberechtigten:</p> <p>In diesem Bereich werden alle Kontakte (schriftlich/ mündlich) mit den Erziehungsberechtigten mittels Datum notiert.</p>	<p style="text-align: center;">Helfergespräche:</p> <p>In diesem Bereich werden alle Kontakte in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Datum und Namen notiert, um einen Überblick über die erfolgten Aktivitäten und Schritte mit Personen anderer Berufsgruppen zu geben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulärztin/Schularzt • Nachmittagsbetreuer/innen • Schulpsychologin/Schulpsychologe • Beratungslehrerin/Beratungslehrer • Therapeutin/Therapeut <p>Diese Art der Dokumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ zeigt Möglichkeiten auf, die wir in unserer Arbeit mit Kindern haben, die mit ihrem Verhalten Signale schicken, dass sie Unterstützung brauchen. ➤ hilft unsere Schritte in der Arbeit mit der Schülerin/dem Schüler und ihren Bezugs- und Betreuungspersonen festzuhalten ➤ bestätigt, dass wir sorgsam unsere Arbeit tun. 	
<p style="text-align: center;">Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern des Jugendamtes:</p> <p>In diesem Bereich werden alle Kontakte (schriftlich/ mündlich) mit Erziehungshelferinnen/ Erziehungshelfern und Sozialarbeiterinnen/ Sozialarbeitern mittels Datum und Namen notiert</p>		

Literatur

Clemens Hillenbrand: Einführung in die Verhaltens-gestörtenpädagogik. UTB 2002

Ernst Kret: Verhaltensauf-fällig – Was tun? Veritas Verlag 2000

Ortner/Ortner: Handbuch Lern- und Verhaltens-schwierigkeiten. Beltz Verlag 1997

Wilfried Palmowski:

Anders handeln. Lehrverhal-ten in Konfliktsituationen. Verlag Modernes Lernen 1996

Elfriede Schmidinger:

Oberösterreichische Schrif-tenreihe des Landesschul-rates, Heft 3: Kinder und Jugendliche, die uns Sorgen machen. 2003

Josef Zollneritsch:

Handlungsleitfaden des Landesschulrates für Steier-mark: Gibt es „schlimme“ Schüler? ... Was tun? 2002

Autorin

Mag. Andrea Holzinger, geb. 1958 in Graz, Lehramts-prüfung für Sonderschulen an der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz Seckau; Pädagogik-studium an der Karl Franzens Universität in Graz; Lehrtätigkeit in Klassen der Allgemeinen Sonder-schule und in Integrationsklassen der Sekundarstufe I; seit 1993 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz

Schüler/innen, die herausfordern – aus der subjektiven Perspektive einer Betreuungslehrerin

1) Der Versuch einer Ist-Stand-Analyse der gegenwärtigen schulischen Situation

„Schüler/innen werden immer schwieriger“, „Verhaltensauffälligkeiten nehmen zu“, „Gewalt an den Schulen“, „Elternproteste“, „überforderte Lehrer/innen“, „drogenfreier Ring um Österreichs Schulen“, ... die Liste der Schlagworte ließe sich beliebig fortsetzen. Sie scheinen signifikant für die momentane Situation an vielen Schulen zu sein. Subjektiv wird die pädagogische Arbeit als immer schwieriger und Kräfte raubender erlebt. Diese subjektive Einschätzung findet sich in der Realität auch bestätigt. Wir halten in der Analyse der Realität an Sichtweisen fest, die wir schon oft verwendet haben, deren Wortlaut wir gut kennen, die uns in scheinbarer Sicherheit wiegen. Wir sehen die Gründe oft im Individuum verankert und machen das Konsumverhalten, den Fernseh- und Videokonsum, die Schnelllebigkeit, die fehlende familiäre Wärme ... dafür verantwortlich. Wenn diese

Erklärungen auch nicht falsch sind, so greifen sie dennoch zu kurz. Sie helfen uns nicht weiter! Sie erleichtern uns die pädagogische Arbeit nicht! Analysen bergen immer Ansatzpunkte für Veränderung. Der oben genannte Ansatzpunkt ist die erhoffte Verhaltensveränderung der Schüler/innen. Wenn diese eintritt ist es gut, wenn nicht, sagt uns unser vertrautes Denksystem, müssen die Störenfriede ausgeschlossen werden, dann kann das System wieder einwandfrei funktionieren. Aber auch das ist kein guter, realistischer Lösungsansatz! Begreift man Schule als Teil eines Systems, in dem wiederum viele Kräfte von Subsystemen wirksam werden, so werden die Analysen vielfältiger, mögliche Ansatzpunkte für die Arbeit an der Veränderung entsprechend mehr.

Vielleicht stimmen Sie mit mir in der Analyse einiger Faktoren überein. Ich denke, dass

- Bildung junger Menschen als „höchstes Gut einer Gesellschaft“ propagiert wird. Dies scheint aber immer mehr zu einem Lippenbekenntnis zu werden.
- die Ansprüche an die Qualität pädagogischer Arbeit gleichzeitig mit dem Sinken des Images des Lehrberufes und der Verschlechterung der Arbeitsbedingungen steigen.
- Eltern in der Schule eine „neue Rolle“ einzunehmen beginnen. Es finden sich Phänomene des absoluten Desinteresses an

den schulischen Belangen ihrer Kinder, genauso wie der vehement geforderte Wunsch die Unterrichtsarbeit mitbestimmen zu können.

- die unterschiedlichen Lebensgeschichten der Schüler/innen immer mehr zum Tragen kommen – und so unterschiedlich und individuell – erscheinen auch ihre Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse. „Es gehört zu den Aufgaben der Schule, die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen bestmöglich zu unterstützen (§ 2 SchOG). Gesellschaftliche Veränderungen bewirken veränderte familiäre Erziehungssituationen. Es findet daher auch die Grundschule bei der Erfüllung ihres Erziehungsauftrages immer wieder veränderte, oft auch schwierige Bedingungen vor, denen sie gerecht werden muss.“¹
- die Ansprüche mancher Schüler/innen mit den erprobten Mitteln der schulischen Arbeit nicht mehr erfüllt werden können. Es ist schwer, neue Antworten für sie zu finden und sie werden als „Störung im System“ gesehen. Ihre Zahl wird als ständig steigend empfunden.
- die Ansprüche an Unterricht und Erziehungsarbeit einem ständigen Wandel unterliegen. Fragen, die die Erziehungsarbeit betreffen, werden

¹ <http://www.lsr-ooe.gv.at/publikationen/sorgenkern.pdf>

immer öfter und dringlicher gestellt.

- sich das Berufsbild „Lehrer/in“ verändert. Teamarbeit und Kooperation werden immer mehr zu einem Thema für Lehrer/innen.
- sich Schule als Partnerin in einem Netzwerk zu definieren beginnt. Andere Institutionen arbeiten kooperativ mit Schulen zusammen.
- Entwicklungen an den einzelnen Standorten initiiert, zielgerichtet verfolgt und evaluiert werden sollen. Dies entspricht nicht dem historisch gewachsenen Bewusstsein, das die einzelne Schule als Befehlsempfängerin an der untersten Sprosse der Hierarchie sieht.

Wahrscheinlich ließe sich diese Liste noch beliebig fortsetzen. Aber schon die Aufzählung dieser wenigen Punkte lässt erkennen, dass wir uns in einem ständigen Prozess des Wandels befinden. Lehrer/innen müssen auf eine Vielzahl von Veränderungen reagieren, neue Wege erproben.

Veränderungen verunsichern aber, lassen nach alten, bewährten Lösungen greifen, die doch keine mehr sind, machen unzufrieden, können anstrengend und zermürend sein.

2) Der Versuch einer Ist-Stand-Analyse der Betreuungsarbeit

In Oberösterreich sind Betreuungspädagoginnen/-pädagogen als mobil tätige Lehrer/innen schon seit langer Zeit eingesetzt, gehören schon fast traditionell zur Pflichtschullandschaft. Betreuungspädagoginnen/-pädagogen arbeiten, um durch „besondere Betreuungs-, Beratungs- und Fördermaßnahmen im Interaktionsfeld Schule die zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten und erzieherischen Konflikte zu reduzieren bzw. zu lösen.“²

Ziel der Betreuungspädagogik ist es

- Verständnis und Einsicht in die Problematik auffälligen Verhaltens bei Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen zu ermöglichen.
- Konfliktlösungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit aller Beteiligten zu erweitern, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.
- Beziehungsstrukturen und Zusammenarbeit zu verstärken
- Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern zu unterstützen, zu beraten und zu begleiten.
- mit entsprechenden Behörden und Institutionen, die Hilfestellungen in individuellen Fällen leisten können, zu kooperieren.

- Qualität und Effizienz der Unterrichtsarbeit generell zu erhöhen.³

Betreuungsarbeit sieht sich als ein Angebot, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern in einem, sich als schwieriger gestaltendem System unterstützend, beratend, betreuend zur Seite zu stehen, mit dem Ziel, dass Unterricht wieder qualitativ und befriedigend für alle Beteiligten definiert werden kann.

Lassen Sie mich noch ergänzen, dass für die Arbeit der Betreuungspädagoginnen/-pädagogen dasselbe wie für alle anderen Bildungsbereiche zu sagen ist. Die zur Verfügung stehenden Stunden können niemals den Bedarf decken. Das wird von allen Beteiligten als nicht zufrieden stellend erlebt!

3) Was kann Betreuungspädagogik aus meiner Sicht im System Schule leisten?

„Wenn Lehrer/innen heute unter schwierigen Bedingungen in der Schule arbeiten, dann werden sie dies morgen auch noch tun müssen.“⁴ So drückt sich Reinhard Voß in seinem Buch „Schulvisionen“ aus und lässt damit wenig Hoffnung, dass sich die Situation um Schüler/innen, die Probleme machen, jemals wieder bessern wird. Weiter schreibt er, dass „die Pädagogik Defizite im Sozial-

² Tätigkeitsbeschreibung der oberösterreichischen Betreuungslehrer/innen, 19.11.03

³ vergl. ebenda

⁴ Voß, R. Hg.: Schulvisionen, Heidelberg, 1998

Gesundheits- und Bildungsbereich nicht egalisiert werden kann. Deutlich erkennbar werden jedoch andere Denk- und Handlungsoptionen, die es ermöglichen, die tägliche Berufspraxis anders zu sehen und zu gestalten.⁵ Lösungsansätze könnten sich darin finden, dass wir lernen, vom Individuum zum Kontext, vom Defizit zur Kompetenz, vom Einzelkämpfertum zum Team umdenken zu lernen. Darüber hinaus bedarf es einer anderen Sicht, eines anderen Verständnisses der kindlichen Verhaltensauffälligkeit, aus dem sich konsequenterweise veränderte Formen im Umgang mit der kindlichen Auffälligkeit ableiten lassen. „Auffälliges Verhalten“ von Kindern in den verschiedensten Erscheinungsformen sind aktive Handlungsformen des Kindes, um sich mit einer problembeladenen, vielleicht bedrückenden Lebenssituation auseinander zu setzen. Sie sind als Anpassungsversuche zu verstehen, die es den Kindern in konkreten sozialen Situationen ermöglichen, die jeweilige Konfliktsituation zu überleben. Gehen wir also von diesen grundsätzlichen Überlegungen und der Gesamtanalyse des Bildungssystems aus, dann ergeben sich aus meiner Sicht folgende konkrete Möglichkeiten einer Betreuungsarbeit.

Vom Individuum zum Kontext

Systemische Ansätze zur Beratung in der Schule

a) Arbeit in der Schulklasse

Verhaltensprobleme können Individuen zugeschrieben werden. Tatsache ist aber, dass sie immer im Kontext mit konkreten Lebenssituationen von Menschen entstehen und auch dort als „Probleme“ definiert werden. Werden Probleme in der Schule als solche definiert, macht es Sinn, gemeinsam mit den Lehrer/innen und Schüler/innen Prozesse innerhalb einer Schulklasse zu diagnostizieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Dabei geht es um die Veränderung der Sichtweise und deren Auswirkungen auf das anschließende Handeln. Diese neue Sichtweise ermöglicht es, die Dynamik in einem System zu beschreiben.

b) Arbeit mit den Eltern

Wenn Eltern ihre Erziehungssituation als problematisch darstellen, besteht dieselbe Notwendigkeit, wie oben für eine Schulklasse beschrieben, im „System Elternhaus“ zu arbeiten. Dies kann im Rahmen einer Unterstützung und Beratung geschehen, wobei Betreuungsarbeit keine therapeutischen Aufgaben übernehmen kann. Wird eine therapeutische Unterstützung von den Beteiligten als sinnvoll gesehen, muss auf die entsprechenden Stellen verwiesen werden.

c) Arbeit mit einzelnen Schüler/innen

Die Unterstützung, Begleitung und Beratung einzelner Schüler/innen erweist sich

oft als für das System entlastend und unterstützend. Schüler/innen haben die Möglichkeit, ihre Beweggründe für ihr Verhalten mit einer „neutralen Person“ zu besprechen, Unterstützung zu finden, sich selber besser verstehen zu lernen oder einfach eine Person, bei der sie sich aussprechen können, zur Verfügung zu haben. In der Einzelarbeit gilt der Grundsatz der Verschwiegenheit. Der/Die Schüler/in muss die Gewissheit haben können, dass Gesprächsinhalte nicht weitergegeben werden. Soweit aber Schüler/innen eine Weitergabe von Informationen gestatten, ist auch ein Austausch mit den Lehrer/innen zu befürworten und kann helfen, einen Perspektivenwechsel einzuleiten.

Vom Defizit zur Kompetenz

Beobachtung als Diagnosehilfe

Als Betreuungspädagogin/-pädagogin steht man insofern außerhalb eines Klassensystems, als man nicht unmittelbar Teil einer Schulklasse ist und kann deshalb als neutrale Beobachterin/neutraler Beobachter hinzugezogen werden. In Absprache mit den Lehrer/innen können Unterrichtssituationen und konfliktrichtige Interaktionen beobachtet, gemeinsam analysiert und ausgewertet werden. Dabei ist die unvoreingenommene Schilderung des Wahrgenommenen für die Ermöglichung der Einnahme einer neuen Perspektive bedeutsam. Resultate aus den Analysen von Beobachtungen können vielfältig sein und über die oben geschil-

⁵ ebenda

derden Möglichkeiten hinausgehen. Ein wesentliches Merkmal, unabhängig von der Art der Intervention, ist das Umdeuten – das Weggehen von der Problemfixierung zu einem Finden von Antworten auf Sinn, Ressourcen, Zielfragen, Möglichkeiten der Umsetzung im täglichen Arbeitskontext.

Individuelles Verhalten und Gruppenprozesse

Es kann sinnvoll sein, mit einzelnen Klassen gemeinsam mit den Lehrer/innen an einem Trainingsprogramm zur Verbesserung des Klassenklimas zu arbeiten. Die Ausgangssituation wird beschrieben, Strategien und Ziele werden gemeinsam entwickelt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft.

Soziale Kompetenzen zur Konfliktbearbeitung

Der grundlegende Arbeitsbereich der Betreuungsarbeit liegt in der Arbeit mit Schüler/innen, die durch die soziale Erziehungsarbeit der Schule nicht aufgefangen werden können. Allerdings besteht immer mehr die Notwendigkeit des prophylaktischen Arbeitens. Wichtig ist das Erlernen so genannter Soft Skills.⁶ Damit ist gemeint, dass Schüler/innen Strategien und Wissen in Bereichen der Konfliktbearbeitung, Teamarbeit, Peer-Arbeit erlangen.

Vom Einzelkämpfertum zum Team

Innerschulische Beratung

Lehrer/innen verstehen sich, wie oben schon kurz diskutiert, traditionell als Einzelkämpfer/innen. Ihre Aufgabe ist es, Unterrichtsarbeit und Erziehungsarbeit alleine zu konzeptionieren, durchzuführen, für die Zielerreichung zu sorgen, Angebote zu variieren, alleine Verantwortung zu übernehmen, vielleicht sogar ihre Maßnahmen nach außen hin zu verteidigen. Je schwieriger das pädagogische Arbeitsfeld wird, desto unmöglicher erscheint mir die Bewältigung aller Dienstpflichten ohne Unterstützung durch andere Personen. Kontakt mit Betreuungslehrer/innen kann den Lehrer/innen die Möglichkeit bieten, ihre Arbeit zu reflektieren, neue Sichtweisen und neue Handlungsweisen aufzubauen. Es geht jedoch nicht nur um die Beratung einzelner Lehrer/innen, sondern ebenso um die Beratung und Begleitung von Teams und Lehrergruppen, die gemeinsam in Klassen arbeiten oder dieselben Schüler/innen unterrichten. Betreuungslehrer/innen gehören – zumindest in einigen Bundesländern – den SPZ-Teams an. Sonderpädagogische Zentren verstehen sich als Drehscheibe zur Koordinierung von Maßnahmen, die über den täglichen Unterricht hinausgehen. Durch Kooperation der einzelnen SPZ-Teammitglieder ist ein Austausch über mögliche unterstützende Maßnahmen, über den Einsatz vermehrter personeller Ressourcen gewährleistet und die Effizienz kann damit gesteigert werden.

Neben der Jugendwohlfahrt bieten unterschiedliche außerschulische Einrichtungen Hilfe und Unterstützung für Kinder und Jugendliche und deren Eltern an. Betreuungspädagoginnen/-pädagogen sehen ihre Arbeit auch in der Vernetzung der einzelnen Angebote und der Zielabklärung mit den Betroffenen.

4) Zusammenfassung

Betreuungspädagogik leistet im System Schule einen wichtigen Beitrag, der sowohl in der Unterstützung, Begleitung, von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern und in der Ermöglichung der täglichen unterrichtlichen Arbeit, als auch in der Weiterentwicklung von Konzepten liegen kann.

Zum jetzigen Zeitpunkt wünsche ich mir als Betreuungslehrerin, dass das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Stundenressourcen nicht gekürzt, sondern, entsprechend der steigenden Notwendigkeit, angehoben wird.

Als Vision wünsche ich mir Schulen, die im Rahmen ihrer Schulentwicklung, Beratungskonzepte gemeinsam mit den Betreuungslehrer/innen für ihre Schulen entwickeln und Betreuungspädagogik als integrierten Teil ihres pädagogischen Angebotes institutionalisieren.

⁶ bm:bwk – Das Zukunftsministerium: Soft Skills

Literatur

Stein R., Faas A.: Unterricht bei Verhaltensstörung. Luchterhand 99

Grewe N., Winterich H.: Beratungslehrer in der Praxis. Luchterhand 99

Mutzeck W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörung. Weinheim 2000

Voß R.: Entwicklung im Netzwerk. Luchterhand 2000

Voß R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Luchterhand 2002

Voß R. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Luchterhand 2000

Voß R. (Hrsg.): Schulvisionen. Carl-auer-systeme 1998

Nolting H. P.: Störungen in der Schulklasse. Beltz Taschenbuch 2002

Jefferys-Duden K.: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Beltz Praxis 2000

Drew N.: Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten. Verlag an der Ruhr 1995

Thon C., Buthman A.: Fair streiten. Verlag an der Ruhr 2001

Faller K., Kerntke W., Wackmann M.:

Konflikte selber lösen. Verlag an der Ruhr 1996

Klippert H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Beltz Praxis 1998

Jegge J.: Abfall Gold. Zytglogge 1991

Radatz S.: Beratung ohne Ratschlag. Institut für systemisches Coaching und Training 2000
<http://www.lsr-ooe.gv.at/publikationen/sorgenkind-er-kern.pdf>
<http://betreuungslehrer.eduhi.at>: Tätigkeitsbeschreibung der oberösterreichischen Betreuungslehrer/innen, 19.11.03

bm:bwk – Das Zukunftsministerium: Soft Skills

Autorin

Eva Prammer-Semmler,
Dipl. Volks- und Sonderschulpädagogin, Betreuungslehrerin,
Mediatorin
SPZ Urfahr Umgebung/O.Ö.

Ingrid Annawitt
Lisbeth Hassler

Förderplanerstellung – konkret

Eine Gruppe der Grazer Beratungslehrer/innen erstellt in diesem Schuljahr die Struktur eines Förderplanes für Kinder mit speziellen Erziehungsbedürfnissen.

Der Förderplan für ein bestimmtes Kind wird von der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer mit der zuständigen Beratungslehrerin/dem zuständigen Beratungslehrer ausgearbeitet.

Durch die Aufsplitterung in kleine Teilschritte ergibt sich die Möglichkeit, das negative Verhalten bewusst zu machen, daran zu arbeiten und durch positives Verhalten zu ersetzen. Zusätzlich dient der Förderplan zur Dokumentation der gesetzten Maßnahmen.

Handhabung:

- * Das *Beobachtungsblatt für den Ist-Zustand* wird von der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer und der Beratungslehrerin/dem Beratungslehrer gemeinsam bearbeitet.
- * Die *Beobachtungen zum Sozialverhalten* werden von der Klassenlehrerin/

vom Klassenlehrer eingetragen.

- * Das *Beobachtungsprotokoll* dient der Dokumentation des negativen Verhaltens in allen Unterrichtsstunden und gibt somit jeder betroffenen Lehrerin/jedem betroffenen Lehrer die Möglichkeit zur Mitarbeit.
- * Der *Verhaltenspädagogische Förderplan* wird nach Sammlung und Berücksichtigung aller Daten und Fakten von der Beratungslehrerin/vom Beratungslehrer zusammen mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer bzw. Klassenvorstand erarbeitet, wobei die Reihung nach Dringlichkeit der zu verbessernden Verhaltensweisen erfolgt.

Das folgende Beispiel dient der Veranschaulichung des Beginns einer Beratungslehrer/innenintervention.

Autorinnen

Ingrid Annawitt,
Beratungslehrerin
Lisbeth Hassler,
Beratungslehrerin
Sonderpädagogisches Zentrum für
Verhaltenspädagogik
Ellen Key
Dürergasse 2, 8010 Graz

BEOBACHTUNGSBLATT FÜR DEN IST-ZUSTAND

NAME: _____ *Kevin Maier* _____

SCHULE/KLASSE: _____ *VS XY* _____

LEISTUNGSSTAND:

Entspricht der Leistungsstand dem Lehrplan der Schulstufe? ja / nein

In welchen Bereichen nicht? _____

ARBEITSHALTUNG:

Wobei hat das Kind Schwierigkeiten?

_____ *Konzentration bei längeren Arbeitsaufträgen, leicht ablenkbar, schnell frustriert, schwer motivierbar, chaotisch.* _____

SOZIALVERHALTEN:

Welche Verhaltensweisen stören am meisten bzw. sind am auffälligsten?

_____ *Kein Regelverständnis, in Konfliktsituationen reagiert er aggressiv, provoziert Mitschüler u. Lehrer, verlässt im Unterricht den Platz, schreit heraus oder redet laut vor sich hin.* _____

STÄRKEN, INTERESSEN, BESONDERE FÄHIGKEITEN:

Welche Stärken bzw. besondere Begabungen hat das Kind?

_____ *Gutes Allgemeinwissen, phantasievoll, kreativ, sportlich.* _____

Welche positiven erwünschten Verhaltensweisen zeigt der/die Schüler/in? (In welchen Gegenständen, bei wem?)

_____ *Arbeitet kurz konzentriert wenn er den Stoff beherrscht bei direkter Zuwendung durch die Klassenlehrerin.* _____

REAKTIONEN DES KINDES AUF PÄDAGOGISCHE MASSNAHMEN:

_____ *Kevin reagiert auf Ermahnungen oder ein Einzelgespräch gar nicht oder trotzig – fühlt sich ungerecht behandelt, wird manchmal aggressiv.* _____

WICHTIGE SONSTIGE ANMERKUNGEN:

Scheint Ihnen sonst etwas wesentlich? (Familiäre Situation, Geschwister ...) _____

_____ *Die berufstätigen Eltern wirken überfordert, Kevin fühlt sich gegenüber dem älteren Bruder benachteiligt. Seit dem Eintritt in den Kindergarten geht er am Nachmittag zu einer Tagesmutter.* _____

BEOBACHTUNGEN ZUM SOZIALVERHALTEN

1. Kontaktverhalten im Schulbereich

Der/Die Schüler/in findet Kontakt zu	<input checked="" type="checkbox"/> Klassenlehrer/in <input type="checkbox"/> Stütz- bzw. Integrationslehrer/in <input type="checkbox"/> Anderen Lehrer/innen <input checked="" type="checkbox"/> Schuldirektor/in <input type="checkbox"/> Mitschüler/in <input checked="" type="checkbox"/> sonstigen Personen: <i>Beratungslehrerin</i>		
Verhalten in der Kleingruppe	<input checked="" type="checkbox"/> dominant <input type="checkbox"/> konstruktiv <input checked="" type="checkbox"/> übermütig <input type="checkbox"/> zurückhaltend <input checked="" type="checkbox"/> störend <input type="checkbox"/> hilfsbereit <input checked="" type="checkbox"/> ..sonstige <i>laut</i>		
Günstige Gruppengröße	<input type="checkbox"/> maximal <input checked="" type="checkbox"/> ideal <i>Kleingruppe</i>		
Der/Die Schüler/in ...	gut oft	mittel manchmal	schlecht selten, nie
... kann in einer Gruppe ohne Hilfe des/der Lehrers/Lehrerin arbeiten			<input checked="" type="checkbox"/>
... ist in der Lage, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen	<input checked="" type="checkbox"/>		
Der Arbeitsertrag des Schülers/der Schülerin im Klassenverband ist ...		<input checked="" type="checkbox"/>	

2. Regelbewusstsein

Der/Die Schüler/in ...	gut oft	mittel manchmal	schlecht selten, nie
... ist pünktlich	<input checked="" type="checkbox"/>		
... verhält sich in Pausen unauffällig			<input checked="" type="checkbox"/>
... geht mit fremdem Eigentum sorgfältig um			<input checked="" type="checkbox"/>
... hält seine/ihre Sachen in Ordnung			<input checked="" type="checkbox"/>
... hält sich an Vereinbarungen			<input checked="" type="checkbox"/>
... ist verlässlich (Milchgeld ...)		<input checked="" type="checkbox"/>	

3. Konfliktverhalten

Der/Die Schüler/in verhält sich im Konfliktfall	<input checked="" type="checkbox"/> körperlich aggressiv <input type="checkbox"/> resignierend <input type="checkbox"/> nachtragend <input checked="" type="checkbox"/> verbal aggressiv <input type="checkbox"/> einsichtig <input checked="" type="checkbox"/> sonstiges: <i>uneinsichtig</i> ,		
Bezugspersonen im Konfliktfall: <i>Klassenlehrerin</i> <i>Beratungslehrerin</i>		
	gut hoch	mittel	schlecht nieder
Reizschwelle			<input checked="" type="checkbox"/>
Kritikfähigkeit			<input checked="" type="checkbox"/>

4. Selbstsicherheit und Selbstwert

Der/Die Schüler/in ...	gut oft	mittel manchmal	schlecht selten, nie
... kann mit Misserfolg umgehen			<input checked="" type="checkbox"/>
... hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten			<input checked="" type="checkbox"/>
... kann sich vor der Gruppe präsentieren	<input checked="" type="checkbox"/>		
... ist Neuem gegenüber aufgeschlossen			<input checked="" type="checkbox"/>
... kann seine/ihre Leistungen realistisch einschätzen			<input checked="" type="checkbox"/>

BEOBACHTUNGSPROTOKOLL: Für alle in der Klasse unterrichtenden Lehrer/innen

DATUM	UNTERRICHTSSTUNDE GEGENSTAND LEHRER	BESCHREIBUNG
10. November	D Klassenl. Fr.U.	Stört den Unterricht, indem er herausruft, umhergeht und andere Kinder mit Papierschnipsel bewirft.
12. November	BE Klassenl. Fr.U.	Er provoziert einen Mitschüler, wird von diesem geschlagen, woraufhin er ihn aufs Ordinärste beschimpft.
13. November	M Klassenl. Fr.U.	Schreit Schimpfwörter heraus, behauptet, nicht die Lehrerin gemeint zu haben.
13. November	WK Frau W.	Hat kein Arbeitsmaterial mit, stört fortlaufend die Mitschüler/innen bei der Arbeit, arbeitet selbst nicht mit.
14. November	REL Frau V.	Kevin setzt sich eigenmächtig auf andere Sitzplätze, wird frech, unterbricht die Lehrerin, fühlt sich ungerecht behandelt.

VERHALTENSPÄDAGOGISCHER FÖRDERPLAN

Für _____ *Kevin Maier* _____, Schule _____ *VS XY* _____ Klasse ____ 2. _____

erstellt von: ____ *Beratungslehrerin und Klassenlehrerin* _____ Schj.: _____

Zeitraum	Ist-Zustand/ störendes Verhalten	Ziele	Fördermaßnahmen	Befasste Personen	Verhaltensveränderungen, Evaluierung
<i>2 Wochen</i>	<i>schreit heraus</i>	<i>aufzeigen – warten können, bis er gefragt wird</i>	<i>Tokensystem: Störendes Verhalten bewusst machen, nonverbal durch Symbole. Aufbauend stundenweise, positives Verhalten stärken – loben, tägl. steigern, dadurch negatives Verhalten reduzie- ren, Belohnungssystem einsetzen.</i>	<i>erste Woche nur Klassen- lehrerin, ab zweiter Woche auch andere Lehrer/innen</i>	<i>Kevin ruft wesentlich seltener heraus und da vorwiegend in den letzten Unterrichtsstunden.</i>
<i>2 Wochen</i>	<i>steht auf, geht herum</i>	<i>weniger oft aufstehen, seinen Bewegungsdrang kontrolliert ausleben</i>	<i>Bewegungseinheiten in den Unterricht einbauen. Einzeltisch, Lehrernähe Besondere Aufträge vergeben (Hefte austeilen...) Unterrichtsform ergänzen: Stationen, Wochenplan, Projekte Auszeiten erlauben.</i>	<i>erste Woche nur Klassen- lehrerin, ab zweiter Woche auch andere Lehrer/innen</i>	<i>Kevin steht weniger oft auf, kann sein Bewegungsbedürfnis immer öfter selbst erkennen, holt sich dann eine Auszeit.</i>

Verhaltensauffällige Kinder an burgenländischen Pflichtschulen

Im Burgenland gibt es den integrativen Ansatz für Kinder mit Verhaltensstörungen ausschließlich an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen. Dort sind ein verbindliches pädagogisches Konzept (Betreuung der Schüler/innen durch Betreuungslehrer/innen und personelle Ressourcen in Form von Stunden aus der Lehrverpflichtung vorhanden).

Verhaltensauffällige Kinder in Volksschulen erfahren die Qualität des Standortes, im Idealfall ist das eine Klasse mit nicht mehr als zwanzig stabilen Kindern, eine stabile und starke Klassenlehrerin, Eltern, die Schwierigkeiten verstehen und mittragen und ein funktionierendes soziales Netz im Dorf.

Wenn die Verhaltensbehinderung aber eine Entwicklungsstörung im klinisch-psychologischen Sinn ist, können optimale Rahmenbedingungen nur mildern, aber nicht heilen. Hier spielt wieder der Standort eine Rolle: Ist eine klinisch-psychologische Diagnose möglich (Aufgabe der Schulpsychologie), ist eine kin-

derpsychiatrische Abklärung möglich (Entfernung zu Wien/Graz/Eisenstadt) und ist psychologische Behandlung und Therapie verfügbar?

Es gab und gibt immer noch einen Zusammenhang zwischen Verhalten und Überstellung in die Sonderschule. Nicht aufgrund des kognitiven Potenzials sind in den Sonderschulen mehr Buben als Mädchen, sondern wegen der unterschiedlichen Arbeits- und Anpassungsfähigkeit. Seit die meisten lernbehinderten und viele schwerer beeinträchtigte Kinder integrativ unterrichtet werden, hat sich das Verhältnis zwischen verhaltens- und lernbehinderten Kindern in den SPZ massiv verändert. Nicht nur in Oberstufenklassen gibt es Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Organisation der Schule ist unverändert. Im Gegensatz zu den Sonderschulen in den Großstädten unterrichtet eine Lehrerin/ein Lehrer allein, Unterrichtshelfer/innen sind nur für die Pflege vorgesehen.

Diese unbefriedigende Situation hat auch mit den mangelnden Ressourcen zu tun, der/die Bezirksschulinspektor/in kann nicht mehr vergeben als er/sie hat. Sie hat aber auch mit der Zeit der Schulversuche zu tun, als Lehrer/innenstunden von Eltern ertrotzt werden konnten und die Regelschullehrer/innen lernten, dass es für jede Problematik einen Experten/eine

Expertin gibt, den oder die man nur anfordern muss und der oder die für die Lösung zuständig war. „Ich brauche Unterstützung“ bedeutet noch immer, „Ich brauche jemand, der mir stundenweise das Problem abnimmt“, oder „Es gibt doch Schulen für solche Kinder, oder?“

Die Unterstützung der Klassenlehrer/innen kann von der Schulpsychologie, von den SPZ oder von den Bezirksschulinspektorinnen/-inspektoren Form von Beratungsgesprächen kommen. Sie kann aber auch in Supervisionsgruppen stattfinden oder in langfristigen Ausbildungen, denen ein Konzept zu Grunde liegt. Punktuelle Angebote verlieren sehr schnell wieder an Wirkung.

Dringend notwendig ist ein verbindliches Konzept für die Volksschulen. Gelingen oder Scheitern darf nicht länger standortbezogen sein – das wird kostenneutral nicht möglich sein. Ob Spezialklassen ein hoffnungsvoller Lösungsansatz sind, ist nicht bewiesen. Es ist zu befürchten, dass Spezialklassen das Argument „Es gibt doch die richtige Klasse für dieses Kind, ich will es nicht länger in meiner Klasse haben“ unterstützen und dass Kinder zu schnell überstellt werden. Beeinträchtigungen im Arbeits- und Sozialverhalten bereiten mehr Kopfzerbrechen und gehen mehr an die persönliche Substanz der Lehrer/in-

nen (Burnout) als die
Integration von lernbe-
hinderten Kindern.

Autorin

Dr. Elfriede Jud,
geboren 1954 in Wolfsberg;
Matura 1973 in Fürstenfeld;
Studium von Psychologie und
Pädagogik in Graz;
Seit 1982 Schulpsychologin im
Südburgenland, Schwerpunkt
Integration und Inklusion;
Eltern und Lehrer/innenfort-
bildung;
Seit 2000 Lehrerin an der Lehr-
anstalt für Heilpädagogische
Berufe in Pinkafeld;
Veröffentlichungen in verschie-
denen Fachzeitschriften zu den
Themen Integration/Inklusion,
Entwicklungspsychologie,
Gendermainstreaming, Dialog
Schule/Familie, Erziehungs-
fragen, Referate bei pädagogi-
schen Veranstaltungen im
Burgenland und in anderen
Bundesländern

Fallbeispiel aus der Praxis

Kevin*) ist 14 Jahre alt. Sein Vater arbeitet bei einer Bau-firma und seine Mutter ebenda in einer Taschen-fabrik.

Kevins Verhalten in der Schule fällt derart aus dem Rahmen, dass ich ihn gleich in der dritten Schulwoche in meine Betreuungsstunde einlade. Kevin ist außerordentlich unruhig, kann keine fünf Minuten still sitzen, stört ständig den Unterricht, in dem er seine Mitschüler sekkiert, hat eine vulgäre Ausdrucksweise und ist in den Pausen ständig in Raufereien verwickelt.

Beim gemeinsamen Spiel erfahre ich, dass Kevin seit Juni in einer neuen Umge-bung (im Nachbarort) wohnt, die ihm nicht besonders zu-sagt, weil er dort niemanden kennt.

Die Mutter hat im Juni den gemeinsamen Haushalt verlassen und ist mit Kevin zu ihren Eltern gezogen, nachdem der Vater wieder einmal in betrunkenem Zu-stand randaliert hat. Von den beiden Schwestern ist Sabrina (17) beim Vater geblieben, Tatjana (18) lebt und arbeitet in Wien. Seine Freizeit verbringt Kevin oft bis zwei Uhr früh vor dem Fernsehapparat (Videospie-

le, Nachtfilme). Er wohnt mit der Mutter im Hinterhof auf engstem Raum zusammen. Er hält sich, bis die Mutter von der Arbeit kommt, meist allein in der Zweizimmer-wohnung auf (liegt im Bett und hört Radio). Kevin geht selten zu den Großeltern, die im selben Haus wohnen.

Schon bald erfahre ich, dass es Kevins sehnlichster Wunsch ist, dass Vater und Mutter wieder zusammen kommen. Auch habe ich bei ihm Vorwürfe entdeckt, dass er an der Trennung der Eltern schuld sei. „Wenn du nicht mit der Mama mitge-gangen wärst, wäre sie nicht weggezogen“, soll der Vater einmal zu ihm gesagt haben.

Kevins Verhältnis zu seinem Vater ist trotz der Trennung sehr gut. Kevin besucht ihn meist am Wochenende mit dem Rad oder wird von ihm mit dem Auto abgeholt. Sein Vater hat eine Freundin mit einem Sohn in seinem Alter. Es schmerzt ihn sehr, dass diese beiden Personen nun seinen Platz und den seiner Mutter eingenommen ha-ben. Er bringt das zeichnerisch deutlich zum Aus-druck. Sein Zorn und seine Eifersucht richten sich in erster Linie auf den Jungen („Der Vater spielt mit ihm auf meinen Tischtennis-tisch“).

Obwohl er dem Buben an-fangs sehr aggressiv gegen-übersteht, schließt er – ich glaube, dem Vater zuliebe – im Laufe der Wochenendbe-suche doch Freundschaft mit ihm. Dem Vater gegen-über lässt er sich aber nichts anmerken.

Auf die Frage nach seinen drei größten Wünschen ant-wortet er mit: „1. Mamsch und Papsch sollen wieder zusammenkommen. 2. Viel Geld, um ein eigenes Haus für Mama und Tatjana zu schaffen. 3. Einen Führer-schein für Mama und Tatjana“.

Da bei Kevin in den Betreu-ungsstunden immer wieder der Wunsch nach einem Zusammenleben der Eltern auftaucht, lade ich die Mut-ter zu einem Gespräch ein. Dabei erfahre ich, dass sie unter keinen Umständen wieder zu ihrem Mann zu-rückgehen wird, sondern bereits die Scheidung ein-gereicht hat. Die Mutter erzählt mir sehr offen ihre Probleme und ist sehr froh, dass es an der Schule je-manden gibt, der ihr in die-ser schwierigen Erziehungs-situation beisteht. Sie zeigt auch Interesse an einer Zu-sammenarbeit mit mir bzw. der Schule, das sie bis zum Ende des Schuljahres auch wahrht.

Beim Gespräch kommt auch das schlechte schulische Abschneiden zum Ausdruck, vor allem in den Gegenstän-den Mathematik und Physik. Dabei werden mögliche Lernhilfen besprochen. In diesem Zusammenhang möchte ich erwähnen, dass ich mit seinen Leistungen in den Gegenständen, in de-nen ich ihn unterrichtet habe (Deutsch, Geographie), einigermaßen zufrieden war und ich auch keine diszipli-nären Maßnahmen setzen musste.

In den folgenden Betreu-ungsstunden bereite ich Kevin mit Hilfe der Bro-

*) Name geändert

schüre „Meine Eltern lassen sich scheiden“ auf die bevorstehende Scheidung der Eltern vor. Kevin folgt gespannt meinen Worten, aber ich habe immer das Gefühl, dass er sich mit dieser Situation nicht abfinden will.

Kevin ist neu an unserer Schule und nicht in die Klassengemeinschaft integriert. Die Ursache liegt in erster Linie in seinem Verhalten.

Als sein Verhalten eines Vormittags wieder einmal alles. Da gewesene übertrifft, rufe ich ihn zu mir, und dabei erfahre ich, dass die Mutter manchmal am Wochenende abends ausgeht, was sie sowohl während der Ehe als auch nach der Trennung sonst nie gemacht hat. Kevin hat dafür kein Verständnis („Wenn dir was passiert, dann bin ich ganz allein“). Ich mache mit ihm ein Rollenspiel und versetzt ihn dabei in eine ähnliche Situation wie die der Mutter. Daraufhin zeigt er mehr Verständnis dafür und wirkt ruhiger. Trotzdem lade ich die Mutter ein und spreche mit ihr darüber. Sie erwähnt mir gegenüber, dass sie nicht jedes Wochenende ausgeht und verspricht, dass sie mit Kevin ausführlich darüber sprechen werde. Wenn notwendig, würde sie künftig

wieder zu Hause bleiben. Was die Mutter positiv beim Kind bemerkt hat ist die Tatsache, dass Kevin jetzt einige Freunde hat, mit denen er sich gut versteht und die auch unbewusst guten Einfluss auf sein Handeln haben (Aufgabe machen und lernen). Als einen Grund für die Raufereien Kevins mit Mitschülern gibt die Mutter Beschimpfungen derselben gegen ihren Sohn an.

Am Tag der Scheidung bekomme ich einen Anruf von ihr, in dem sie mir erklärt, dass Kevin nicht in die Schule gehen, sondern zum Scheidungsanwalt mitfahren wollte. Sie habe ihn aber nicht mitfahren lassen und sei daher in Sorge, ob er in der Schule sei. Kevin war in der Schule. Ich habe ihn zu mir gerufen und ihn über die Sorge der Mutter informiert. Er war sichtlich gerührt, dass die Mutter um ihn so besorgt ist, und ich habe sein Verhalten gelobt.

Leider ist bei seinen schulischen Leistungen keine Besserung eingetreten. Kevin hat in den Gegenständen Mathematik und Physik das Schuljahr negativ abgeschlossen und ist in beiden Gegenständen zur Wiederholungsprüfung zugelassen.

Dieser Fall zeigt, dass schwer wiegende Veränderungen innerhalb der Familie besonders die Kinder treffen. Man darf nicht glauben, dass sich die Probleme mit der Zeit von alleine lösen und die Kinder ohne Hilfe einer Bezugsperson damit fertig werden. Für Kevin war die Mutter mit ihren Problemen zu wenig Hilfe, ihm tat die Arbeit mit mir gut. Er ist auch immer unaufgefordert in die Betreuungsstunde gekommen, hat sich dabei sehr wohl gefühlt und was ich besonders positiv bemerken möchte: er war immer ehrlich zu mir und hat immer offen über seine Gefühle und Probleme bzw. Sorgen zu mir gesprochen.

Ich glaube, dass für Kevin die Scheidung der Eltern ein großes Problem geworden wäre, hätte ihm nicht der Betreuungslehrer zur Seite gestanden. Bestimmt hätte er aber am Ende des Jahres nicht sagen können: „Es geht mir super!“

Autor

Erich Goldenits,
Hauptschul- und Beratungslehrer
an der Sport-Hauptschule Frauenkirchen

Integration hyperaktiver Kinder

So kann soziale Integration von hyperaktiven Kindern in der Schule gelingen

Ein Fallbeispiel aus dem Beratungszentrum für Schulfragen in Wolkersdorf/NÖ

1. Symptombeschreibung

Markus^{*)} ist 11 Jahre alt, als er im Schuljahr 2003/04 am Beratungszentrum für Schulfragen vorgestellt wird. Sein Verhalten im Klassenverband ist unerträglich geworden. Die Lehrer/innen beschreiben ihn als unfolgsam, leicht ablenkbar, unorganisiert, trotzig und aggressiv. Seine Unruhe und Diskussionsfreudigkeit stört die Mitschüler/innen.

In einem ausführlichen Anamnesegespräch berichten die Eltern, dass Markus von Geburt an anders war als seine um zwei Jahre jüngere Schwester; er erfüllte nur in wenigen Situationen ihre Erwartungshaltung.

Schon pränatal war er quicklebendig, besonders am Abend wurden seine Bewegungen heftig. Nach einer Spontangeburt hatte Markus sofort die Augen offen und versuchte, seinen

Kopf zu drehen. Als Schreibaby forderte er die Mutter und das gesamte Umfeld Tag und Nacht. Seine kurzen Schlafzeiten ermöglichten der Mutter kaum Erholungspausen. Markus entwickelte sich gut, war munter und offen für jede Art der Kommunikation. Bald fiel auf, dass er über sehr viel Kraft verfügte. Früher als erwartet versuchte er sich aufzurichten, die grobmotorische Entwicklung erfolgte beschleunigt. Mit Intensität und erstaunlicher Power begann er schon im ersten Lebensjahr seine Umgebung zu erobern. Aktivität schien sein vorrangiges Bedürfnis zu sein und obwohl die Eltern versuchten, die Wohnung absolut kinder-sicher zu machen, gab es viele gefährliche Situationen, weil Markus das Verhalten der Großen imitierte und alles selber machen wollte. Stürze aus dem Kinderwagen und über Stufen, Einklemmen bei Türen, Stolpern über Hindernisse waren an der Tagesordnung. Die Realisierung seines auffallenden Wunsches nach Selbstbestimmung scheiterte oft an der Tatsache, dass Markus auf Grund seines Alters in vielen Situationen überfordert war und dass er besonders bei Aufgaben, die feinmotorische Geschicklichkeit verlangten, mit sich selbst wenig Geduld hatte.

Im zweiten Lebensjahr waren Waschen, Zähne putzen, Nägel schneiden, An- und Ausziehen Situationen, die den Eltern Kraft und Konsequenz abverlangten, weil sich Markus massiv dagegen wehren und wie ein Wurm winden konnte. Wenn sich die Eltern von

der Getriebenheit ihres Kindes erschöpft und überfordert fühlten, belohnte er wieder ihr Durchhaltevermögen spontan mit ausgeprägtem Mienenspiel, war charmant und sonnig. Wenn ihn etwas freute, konnte er herzlich lachen; Musik und Rhythmus faszinierten ihn. Das Trotzalter setzte früh ein und gestaltete sich mit Wutanfällen und Schreikrämpfen heftig. Die Eltern führten den negativen Affekt auf die Geburt der Schwester zurück.

Mit drei Jahren besuchte Markus den Kindergarten. Es gelang ihm nicht, sich in den Kindergartenalltag problemlos einzufügen. Seine Impulsivität und das Bestreben, Grenzen auszuloten, bereiteten ihm vom Anfang an Schwierigkeiten. Er hielt Regeln und Anweisungen nur selten ein, führte altersadäquate Arbeitsaufträge nicht zu Ende und nahm anderen Kindern ihre Spielsachen weg oder zerstörte ihre Bauwerke. Erwartungsgemäß verlief auch die Grundschulzeit nicht reibungslos. Markus konnte sich nur schwer in die Klassengemeinschaft einfügen. Während der Unterrichtszeit störte er seine Mitschüler/innen durch Schaukeln mit seinem Sessel, durch Schnalzen oder Klopfen mit den Fingern, aber auch durch Herausrufen von Antworten. Mit Heften und Büchern agierte er wenig sorgfältig, Zeichnungen und Bastelarbeiten erledigte er oberflächlich und rasch, in seinen schriftlichen Arbeiten fanden sich viele Flüchtigkeitsfehler. Einer äußerst konsequenten Lehrerin, einer geringen Schülerzahl

^{*)} Name wurde geändert

und seiner guten Intelligenz war es zu verdanken, dass er die ersten vier Schuljahre mit relativ guten Noten zu Ende bringen konnte, wenn auch die Beurteilungen bei weitem nicht seinem Leistungspotential entsprachen.

In der Hauptschule spitzt sich die Problematik zu. Die Fülle an Lehr- und Lerninhalten überrascht Markus, die unterschiedlichen Anforderungen und Unterrichtsstile der einzelnen Fachlehrer/innen irritieren, Sicherheit und Klarheit fehlen. Seine überschießende motorische Aktivität und exzessive Ruhelosigkeit werden für Lehrer/innen und Mitschüler/innen unerträglich. Immer wieder platzt er ungefragt mit Antworten heraus, bevor eine Frage zu Ende gestellt ist. Er unterbricht und stört seine Mitschüler/innen so sehr, dass er durch sein unangepasstes Verhalten in die soziale Isolation gerät. Seine schriftlichen Arbeiten sind voll von Flüchtigkeitsfehlern, die einzelnen Buchstaben sind krakelig und das Schriftbild ist auch nach vier Schuljahren noch immer „genial“ (unleserlich). Er weigert sich zu üben und die jetzt umfangreicheren Hausübungen zu schreiben. Die Eltern sind verzweifelt. Bekannte und Freunde raten zu mehr Strenge oder werfen ihnen vor, Markus Verhalten ohne entschiedene Gegenmaßnahmen zu tolerieren. Man spricht ihnen die Fähigkeit ab, ihr Kind erziehen zu können. Die guten Ratschläge verunsichern jedoch nur noch mehr und erweisen sich in der konkreten Situation als wenig hilfreich.

2. Differenzialdiagnostik

Nach dem Elterngespräch liegt die Vermutung einer neurobiologischen Störung nahe. ADHS lässt sich aber nicht auf Grund einiger typischer Symptome mit Sicherheit diagnostizieren. Nach einer umfassenden psychologischen, ergotherapeutischen, pädiatrischen und neurologischen Diagnostik werden die Verhaltensauffälligkeiten von Markus eindeutig einem Aufmerksamkeitsdefizit mit Hyperaktivität (ADHS) zugeordnet.

In der Untersuchungssituation zeigen sich eine gesteigerte motorische Aktivität, erhöhte Impulsivität und Ablenkbarkeit sowie eine kurze Aufmerksamkeitsspanne. Für die Eltern bedeutet die Diagnose eine Entlastung. Endlich kennen sie die Ursachen für das ungewöhnliche Verhalten ihres Sohnes. Die Schuldzuweisungen und Vorwürfe der Umgebung werden gegenstandslos, Unsicherheit und Zweifel lassen sich minimieren.

Als Markus die Ergebnisse der Untersuchungen in kindgerechter Form mitgeteilt werden, ist auch er erleichtert, weil er eine Erklärung dafür bekommt, warum er trotz Bemühen die Erwartungen seiner Umwelt nur selten erfüllen kann. Er hat selbst bemerkt, dass er sich nicht richtig verhält, seine Mitschüler/innen stört, oft zu heftig reagiert, herumzapelt, an seinen Stiften kaut, nicht zuhört und, wenn ihm langweilig wird, mit dem Sitznachbarn tratscht. Immer wieder versucht er,

sich anzustrengen, aber es klappt selten.

Die Kernsymptomatik von ADHS zeigt ein durchgehendes Muster an Unaufmerksamkeit, kurzer Aufmerksamkeitsspanne, mangelnder Impulskontrolle, vermehrter motorischer Aktivität und oppositionellem Verhalten. Sie tritt überdauernd und situationsübergreifend in verschiedenen Lebensbereichen auf, die psychosoziale und kognitive Funktionsfähigkeit des Betroffenen ist wesentlich beeinträchtigt.

Wenn es auf diesem Gebiet auch noch viel zu erforschen gibt, so lassen molekulargenetische Befunde annehmen, dass genetisch bedingte neurobiologische Faktoren die größte Rolle bei der Verursachung von ADHS spielen. Das genetische Risiko ist in mehreren Genen zu suchen, deren Zusammenwirken komplexe Neurotransmitterfunktionen kontrollieren. Familienbefunde zeigen, dass sich im Verwandtenkreis von Kindern mit ADHS ungefähr 4-mal häufiger Personen mit ADHS finden als bei gesunden Kindern. Kinder betroffener Eltern zeigen in 50 bis 60% der Fälle diese Störung. Weitere Risikofaktoren sind Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen, Infektionen und Toxine, sowie ungünstige psychosoziale Bedingungen.

3 bis 5 % aller Kinder leiden unter Aufmerksamkeitsdefiziten; 3 bis 6 mal mehr Buben als Mädchen.

3. Multimodale Trainingsmaßnahmen

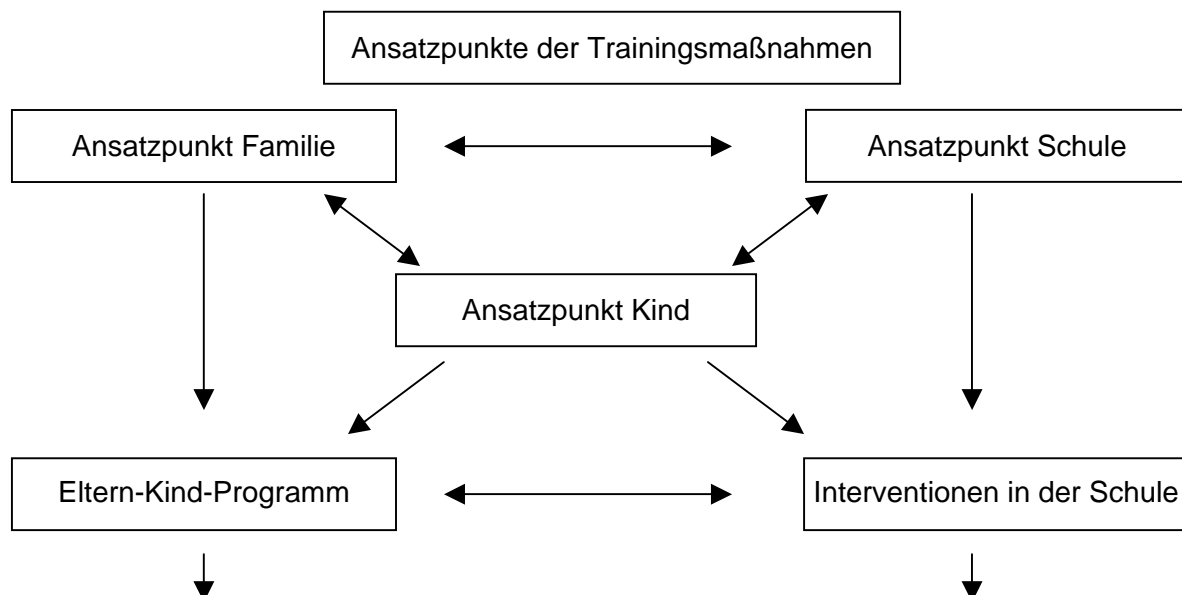
Bei der Betreuung von Schulkindern mit Aufmerksamkeitsstörungen ist es notwendig, dass Eltern und Lehrer/innen intensiv zusammenarbeiten und ihre Maßnahmen gezielt aufeinander abstimmen. Daher stellen wir an unserer Beratungsstelle das systemische Arbeiten in den Vordergrund. Gemeinsam wird die Problemlage durch Analyse aller Dimensionen erfasst

und ein individueller Interventionsplan entwickelt, der die Interaktion zwischen Diagnose und Trainingsprogramm betont. Die einzelnen verhaltenstherapeutischen Verfahren orientieren sich an der individuellen Problemanalyse. Die kind-, familien- und schulzentrierten Interventionen sind genau aufeinander abgestimmt. Kind- und familienzentrierte Maßnahmen werden im Eltern-Kind-Programm erstellt. Die Aktionen in der Schule

orientieren sich an diesem Programm und werden an die Probleme in der Schule adaptiert.

Bei Markus werden drei vorrangige Problembereiche ausgewählt und innerhalb des Eltern-Kind-Erzieher-Trainingsprogramms bearbeitet:

- Disorganisation in Alltagssituationen
- erhöhte Ablenkbarkeit bei der Arbeit
- impulsives, oppositionelles Verhalten – geringe Selbststeuerung



ad a) Strukturieren des Tagesablaufes; Arbeitsorganisation

Markus braucht für die angestrebte Verhaltensänderung gleich bleibende Rituale, Struktur, Routine und realistische Ziele

Das Zubettgehen und Aufstehen erfolgt nach Absprache mit Markus immer zur gleichen Zeit. Ausnahmen werden auch am Wochenende nur in dringenden Fällen gemacht.

Der bevorstehende Schultag wird am Morgen besprochen, damit sich Markus auf die einzelnen Fächer einstellen kann. Auch der weitere Tagesablauf wird genau strukturiert: Mittagessen, kurze Spielzeit, Hausübungen, Freizeit.

Der Schüler wird nachdrücklich auf den Beginn einer Arbeit hingewiesen; er erhält eine kurze, eindeutige Arbeitsanweisung, die Einzelarbeitsphasen werden nach Möglichkeit kurz gehalten.

Markus erhält von den einzelnen Fachlehrer/innen konsequent und rasch Rückmeldung über die Qualität einer erbrachten Leistung. Hausaufgaben werden in überschaubare Portionen unterteilt, der Lehrer/die Lehrerin kontrolliert, dass sie täglich in

Die Hausaufgaben der einzelnen Fächer werden nicht unterbrochen, während der Arbeit gibt es kein Trödeln oder Umhergehen; die Mutter ist nach Möglichkeit im Raum.

Nach Beendigung jeder Arbeit für einen Unterrichtsgegenstand ist nach Kugemann eine sinnvolle Pause von ca. 15 Minuten eingeplant, in der auch Arbeitsplatz und -raum verlassen werden dürfen.

Da das ruhige Sitzen bei der Hausübung für Markus große Anstrengung bedeutet, sollte er in der Freizeit die Möglichkeit haben, sich ausreichend zu bewegen. Kleine Arbeiten wie das Füttern der Katze, das Ausleeren des Mülls oder das Saugen seines Zimmers werden konsequent eingefordert.

ad b) Aufmerksamkeitsfokussierung

Markus benötigt beim Schreiben seiner Hausaufgaben einen übersichtlichen Arbeitsplatz. Es liegen immer nur die Dinge auf dem Tisch, die momentan benötigt werden. Für die Arbeitszeit wird Ruhe angeordnet. Der Fernseher ist ausgeschaltet, die jüngere Schwester wird in einen anderen Raum geschickt. Die Zeit, die für die Erledigung der Hausübungen in den einzelnen Fächern benötigt wird, legen Eltern und Kind gemeinsam fest. Damit Markus die vereinbarte Zeit (ca. ½ Stunde pro Fach) einhalten kann, stellt die Mutter einen Wecker vor ihm auf. Das Einhalten des Zeitplanes wird überprüft. Die Eltern besprechen am Abend mit Markus die Tagesereignisse – Positives wird besonders hervorgehoben.

ad c) Selbstmanagement zum Aufbau adäquaten Verhaltens

Appelle, die sich an die Selbststeuerung des Kindes richten, wie „Sei nett zu deinen Mitschülern“, „Tu dein Bestes“ ... bringen wenig. Eine klare Festlegung von Regeln in Form eines Kleinstvertrages versprechen weit mehr Erfolg.

Die Eltern erstellen gemeinsam mit Markus eine Liste mit 3 Familienregeln, die unbedingt einzuhalten sind.

- Beim Mittagessen wird nicht gespielt oder vorzeitig aufgestanden.
- Eindeutige Aufforderungen zum Wegräumen der Spielsachen werden ohne Widerrede befolgt.
- Erwachsene werden in ihren Gesprächen nicht unterbrochen.

einem Aufgabenheft festgehalten werden. Die Aufforderungen zum nochmaligen Schreiben einer fehlerhaften oder schlam-pigen Schulübung verfehlen bei Markus noch mehr als bei anderen Schülern ihre Wirkung und unterbleiben daher.

In den Pausen wird Markus angehalten, seinen Platz zu verlassen und mit seinen Mitschüler/innen in der Pausenhalle zu spielen.

Markus erhält einen Platz in der Nähe des Lehrers, visuelle Reize in seinem Blickfeld werden entfernt (z. B.: Mobile).

Gruppentische führen zwangsläufig zu Ablenkung und Rangeleien, daher erhält Markus bei Stillarbeiten einen Einzeltisch. Die Lehrer/innen erteilen Markus immer nur einen Arbeitsauftrag und achten darauf, dass alle Aufforderungen verstanden und zügig ausgeführt werden.

Damit die Aufmerksamkeit verbessert und der Aufnahme-Filter für ein Thema eingengt wird, hält der Lehrer/die Lehrerin bei allen Erklärungen Blickkontakt.

In der Schule erfolgt gemeinsam mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin eine Festlegung von Regeln, die sich auf die Alltagsnotwendigkeiten im Klassenverband beziehen.

- Zu Beginn der Mathematikstunde werden Buch und Hefte herausgelegt.
- Lehrerfragen werden erst nach dem Aufrufen beantwortet.
- Nach Erhalt eines Arbeitsblattes/eines Arbeitsauftrages wird sofort mit der Ausführung begonnen.

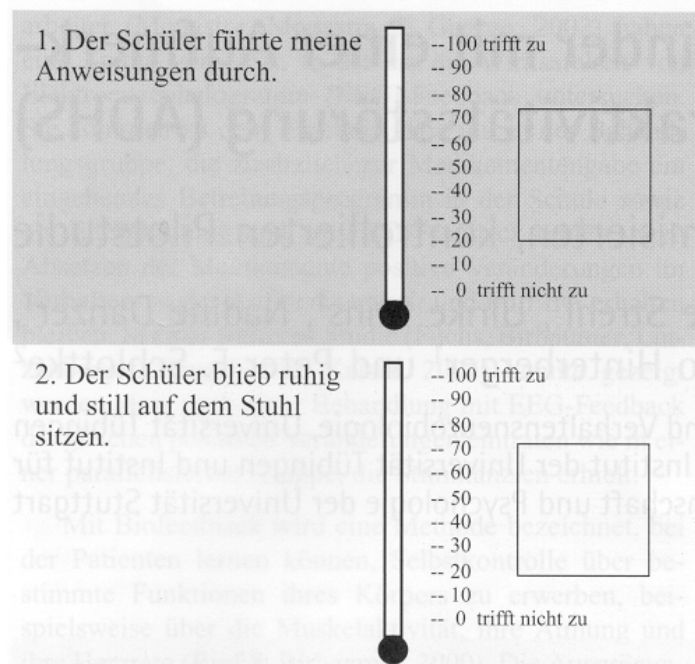
Ein planvolles Selbstinstruktionstraining verlangt nicht nur die Einbeziehung des Kindes in die Zielformulierung; zum Aufbau eines reflektierten Verhaltens ist es zudem sinnvoll, mit Markus die Technik des „Laut Denkens“ einzuüben und immer wieder mit Signalkarten zu arbeiten. Außerdem wird in einer Liste eingetragen, wenn Markus das erwünschte Verhalten zeigt und ein Punkt oder ein lachendes Gesicht dafür vergeben. Die Punkte/Gesichter werden später für Verstärker einge-

tauscht. Der Punkteplan stellt ein wirkungsvolles Token-System dar, mit dem unerwünschte Verhaltensweisen geändert werden können.

Darüber hinaus fließen in unseren individuellen Trainingsprogrammen die neuropsychologischen Erkenntnisse über die Bedeutung exekutiver Funktionen ein, die Exekutivfunktionen Handlungsplanung, Handlungsüberwachung, Aufmerksamkeitskontrolle sowie Arbeitsgedächtnisfunktionen werden geschult. Diese ermöglichen die Aus-

wahl und Anpassung von Verhaltensmustern und Strategien an die Bedingungen einer konkreten Situation und ermöglichen flexibles und intentionales Verhalten.

Eine gezielte Rückmeldung über die Wirksamkeit der einzelnen Trainingsbausteine erfolgt mit Hilfe eines Lehrer/innen- und Elternfragebogens, in dem auf einer Skala von 0 bis 100 das Gelingen des erwünschten Verhaltens eingetragen wird.



aus dem Lehrerfragebogen nach Lauth/Fellner 2004, 179

4. Möglichkeiten und Grenzen des Trainingsprogramms

Am Ende des Arbeitsjahres erfolgt am Beratungszentrum ein Rückblick, bei dem Eltern und Klassenlehrer/innen über Erfolge und Misserfolge berichten und weitere Maßnahmen planen.

Videoaufzeichnungen von Spiel- und Lernsituationen durch Eltern und Lehrer/innen erweisen sich für das gemeinsame Gespräch als unerlässlich. Sie unterstützen aber auch die Eltern während des gesamten Trainingsprogramms bei der konsequenten Umsetzung der einzelnen Programmpunkte. Der Lehrer/die Leh-

rerin kann mit Hilfe der Videoaufzeichnungen die Realisierung der schulischen Interventionen überprüfen, aber auch gleichzeitig seinen gesamten Unterricht kritisch hinterfragen und optimieren.

Es darf nicht erwartet werden, dass Markus nach einigen Monaten gänzlich „verwandelt“ ist, die Maß-

nahmen zeigen jedoch bereits erste Erfolge. Zu Hause sind einige erwünschte Verhaltensweisen bereits automatisiert, die Probleme beim Schreiben der Hausübungen haben merklich abgenommen. Die Rückmeldungen der einzelnen Fachlehrer/innen fallen unterschiedlich aus. Bei Gruppenarbeiten und umfangreichen schriftlichen Arbeiten gibt es noch immer große Probleme, im Turnunterricht rastet Markus wiederholt aus. Aber immer dann, wenn es den Bezugspersonen über einen längeren Zeitraum gelungen ist, ihn mit Konsequenz, Gleichmäßigkeit, Gelassenheit und viel Geduld zu begegnen, erleben sie ein erfrischendes Kind, das durchaus im Stande ist, die Anforderungen seiner Umwelt zufriedenstellend zu erfüllen. Um sich positiv weiterentwickeln zu können, bedarf Markus noch längere Zeit der Unterstützung kompetenter Erzieher/innen.

Literaturhinweise (Auswahl)

Aust-Claus, E./Hammer, P. (2001). Das A-D-S-Buch. Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom. Ratingen: Oberstbrink-Verlag

Döpfner, M./Schürmann, St./Frölich, J. (2002). Therapieprogramme für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. Weinheim: Psychologische Verlags Union

Lauth, W./Fellner, C. (2004). Therapieverlauf und Langzeiteffekt eines multimoda-

len Trainingsprogramms. In: Kindheit und Entwicklung. Schwerpunkt Aufmerksamkeitsdefizit/ Hyperaktivitätsstörung. 13. Jahrgang/Heft 3

Karnath, H./Thier, P. (2003). (Hrsg.) Neuropsychologie. Berlin; Heidelberg; New York: Springer

Neuhaus, C. (2002). Das hyperaktive Kind und seine Probleme. Berlin: Uranier Verlag

Petermann U./Petermann, F. (2004). (Hrsg.) Kindheit und Entwicklung. Schwerpunkt Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung. 13. Jahrgang/Heft 3

Angebote am Beratungszentrum Wolkersdorf

- Beratung, Diagnostik, Trainingsprogramme
- Jour fix für Eltern, Lehrer, Interessierte ... jeden letzten Donnerstag im Monat
- Arbeit mit Video-Analysen in Familie und Schule
- Ausbildungslehrgang zum diplomierten ADHD Therapeuten
- Elternbibliothek

Autorin

Dr. Petra Gössinger,
Beratungsstelle für Kinder mit hyperaktiven Störungen am Beratungszentrum für Schulfragen
Schlosspark 1
2120 Wolkersdorf
Telefon: 02245/6870
Fax: 02245/6870-2
Mobil: 0676/905 15 73
Mail:
beratung.wodo@asn.netway.at
www.schulfragen.at

Integrative Hippopädagogik – ein Projekt des SPZ 22, Wien

Entstehung

In der Arbeit mit dissozialen Kindern und Jugendlichen wurde in den letzten Jahren sehr deutlich, dass das „herkömmliche“ Schulangebot, auch wenn es niederschwellig angeboten wird, speziell im Fall von frühkindlichen Störungen und Traumata sehr begrenzt effiziente Entwicklung möglich macht.

Diese Tatsache wurde zum Anlass, alternative, ganzheitliche Angebote zu entwickeln, um Schüler/innen umfassend zu fördern. Ein multiprofessionelles Team aus Beratungslehrerinnen, Therapeutinnen, Sonder- und Heilpädagoginnen, einem Reitlehrer, Fachleuten des Heilpädagogischen Reitens und Voltigierens, einem Juristen sowie einer Humanmedizinerin entwickelte ein tiergestütztes Konzept, das versucht, viele Ebenen im jungen Menschen anzusprechen um Selbstheilungsprozesse zu aktivieren. Da die Arbeit vor allem mit Pferden durchgeführt wird, nannten wir das Projekt: **Integrative Hippopädagogik**

Zur Geschichte

Das Hippopädagogik-Projekt existiert nun vier Jahre. Im ersten Jahr hat es Frau Telesko in einer Pilotform erprobt, in der sie mit zwei Gruppen als Beratungslehrerin in Zusammenarbeit mit einer Hippotherapeutin arbeitete. Danach war eine Ausweitung möglich, da Frau Eva und Herr John Cheyne das Projekt übernahmen. So konnten wir 78 Kindern und Jugendlichen eine kurz-, mittel- oder langfristige Teilnahme an der Hippopädagogik ermöglichen. Danach erfolgte eine weitere Vergrößerung, wodurch derzeit ca. 140 Schüler/innen betreut werden können.

Projektbeschreibung

Das Projekt „Integrative Hippopädagogik“ ist ein Angebot für Schüler/innen, die in oder von Sonderpädagogischen Zentren für integrative Betreuung beschult bzw. betreut werden und findet im Rahmen des Schulbetriebs statt. In diesen Zentren arbeiten wir mit Kindern und Jugendlichen, die soziale oder/und emotionale Defizite aufweisen und diese in einer dissozialen Form ausleben – allgemein sind sie als „Verhaltensauffällige“ bekannt.

Unser Ziel ist es, diese Schüler/innen in jener individuellen Form zu betreuen und zu beschulen, die eine Reintegration ins Regelschulwesen ermöglicht. Das heißt über das normale Schulangebot hinaus versuchen wir, Problemursachen

auszuloten, um gemeinsam mit den Erziehenden Veränderungsprozesse möglich zu machen.

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bedarf es häufig unkonventioneller Arbeitsweisen.

Den Schüler/innen ist meist eines gemeinsam: das Phänomen einer destruktiven Spirale, damit ist gemeint – geringes Vertrauen in sich und die Umwelt führt zu massiven Ängsten und Aggressionen – das wiederum verstärkt das Misstrauen in sich und andere – wodurch es wieder zu Vermehrung von Angst und Unsicherheit kommt usw.

Effiziente Arbeit bedeutet daher, dieses Muster, manchmal sogar Lebensmuster, umzupolen in einen Prozess, der heißt: Gewinnen von Selbstvertrauen und Vertrauen in andere, Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühles, Abbau von Angst und Aggression – weiterer Ausbau von Vertrauen usw.

Geglücktes Leben heißt in der Balance von Chaos und Ordnung zu sein.

Um Balance in verschiedener Hinsicht geht es in der integrativen Hippopädagogik.

Was verstehen wir nun unter dieser Bezeichnung INTEGRATIVE Hippopädagogik?

Hippopädagogik ist ein bekannter Begriff, er bedeutet pädagogische, erziehende Arbeit mit dem Hilfsmittel PFERD. Der Begriff integra-

tiv bezieht sich auf mehrere Ebenen:

1. im Konzept haben wir Elemente aus verschiedenen Bereichen integriert
 - Erlebnispädagogik
 - Gruppentherapie
 - Gruppendynamik
 - Heilpädagogisches Voltigieren
 - Therapeutisches Reiten
 - Hippotherapie
2. Ziel unserer Arbeit mit Schüler/innen ist die Reintegration in Regelschul-klassen.
3. Intrapersonell soll eine Integration jener Erfahrungen stattfinden, die Kinder und Jugendliche im Projekt machen, d. h. Vertrauen entwickeln, Selbstvertrauen ausbauen und festigen. Ängste wahrnehmen und überwinden, konstruktive Kommunikation auf verschiedenen Ebenen etc.
4. Basis des Projektes ist die Integration verschiedener unterschiedlicher beruflicher Zugänge wie Beratungslehrer/innen, Psychotherapeut/innen, Hippotherapeut/innen, Allgemeinmediziner/innen, Psychiater/innen, Veterinärmediziner/innen, Sonder- und Heilpädagog/innen, Reitstallplaner/innen.

Der formale Ablauf gliedert sich jeweils in **Vorbereitung, Projektphase und Nachbereitung**.

Inhaltlich geht es in der **Vorbereitungsphase**, die in der Klasse stattfindet darum, dass die Klassenleh-

rer/innen klare Grenzen und Regeln für die Arbeit im Reitstall setzen und mit den Schüler/innen das Projekt thematisieren, wobei Befürchtungen, Ängste, Freude etc. Platz haben müssen. In der **Projektphase** (im Reitstall) geht es dann um Themen wie

- Teamwork beim Füttern, Putzen, Satteln, Führen ...
- Kommunikation über Körpersprache, d. h. Erlernen eines klaren nonverbalen Ausdrucks
- Konzentration auf Selbstkontrolle und Eigenwahrnehmung
- Kontrolle und Wahrnehmung des Pferdes
- Raumorientierung
- Überwinden innerer Widerstände, wie
 - „Ich will auf dem Pferd reiten, aber ich habe Angst vor so einem großen Tier“
 - „Ich will das Pferd führen aber ich bin unsicher, ob es mir folgt“

Kinder und Jugendliche müssen Vertrauen in sich selbst, in das Pferd, in den Lehrer aufbauen. Analog zur frühkindlichen Entwicklung während der Triangulierungsphase entsteht das Vertrauensdreieck Kind-Pferd-Hippopädagogin.

Balance zu finden ist wichtig: Die Kinder müssen lernen, das Gleichgewicht zu halten. Das gelingt, wenn sie ihre Mitte finden – ein Kreislauf zwischen Physe und Psyche entsteht. In der Projektphase ist die Reflexion ein wichtiger Bestandteil der Arbeit, einer-

seits jene mit den Schüler/innen, andererseits jene des Lehrer/innenteams.

Als Abschluss gibt es eine **Nachbereitungsphase**, die einerseits zur Festigung des Erworbenen, als auch zur Reflexion der Erlebten dient. Diese findet in der Klasse statt.

Präventiver Ansatz

Unsere Arbeit hat einen wesentlichen präventiven Aspekt.

Wir kennen alle die Meldungen über die Ereignisse in Erfurt, in Zöbern, in den USA ... wo Menschen, gefangen in einer destruktiven Spirale, Aggressionen in einer Form ausgelebt haben, die uns alle tief erschütterten.

Wenn es uns gelingt, konstruktive Muster aufzubauen, Selbstwert, Selbstachtung sowie Wertschätzung von anderen Lebewesen im Miteinander zu entwickeln, Sinnfragen gemeinsam zu beantworten, soziale Kompetenzen zu festigen, dann ist PRÄVENTIVE Arbeit geleistet.

Qualitätssicherung

Da die Rückmeldungen sehr positiv und vor allem umfangreich sind, wurde im Schuljahr 2002/03 eine wissenschaftliche Begleitung begonnen.

Ute Freyschlag untersuchte im Rahmen einer Diplomarbeit in Anthropologie an der Universität Wien Auswirkungen der Hippopädagogik auf die Kon-

zentrationen von
Schüler/innen.

Im Schuljahr 2003/04 be-
gann Mag. M. A. Bayer mit
ihrer Dissertation „Die Effi-
zienz der integrativen
Hippopädagogik“, Uni-
versität Wien, deren Ergeb-
nisse im Schuljahr 2004/05
vorliegen werden.

Autorin

Dir. Ulrike Ressel,
Direktorin des Sonderpädagogi-
schen Zentrums 22,
Brioschiweg, Wien
Volksschullehrerin, Beratungs-
lehrerin, diplomierte Ehe-,
Familien- und Lebensberaterin
sowie Psychotherapeutin

Die Redaktionsgruppe ist besonders an praxisorientierten Beiträgen zur Problematik „Integration“ interessiert. Gerne laden wir Sie daher ein, über Ihre Erfahrungen in der Broschüre „Integration in der Praxis“ zu berichten. Die Auswahl der eingelangten Beiträge wird von der Redaktionsgruppe vorgenommen. Teilen Sie uns darüber hinaus auch Themenbereiche Ihres Interesses mit, damit wir gegebenenfalls auch darüber Artikel publizieren können.

**Schicken Sie bitte allfällige Beiträge und für Sie interessante Themenvorschläge an die folgende Adresse:
Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung I,
Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt
e-Mail: office@zse1.at**

Bisher in dieser Reihe erschienene Hefte:

<u>Heft 1:</u> Idee und Ziele der sozialen Integration – Schulversuche/Schulversuchsmodelle zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder – Förderdiagnostik – Grundsätzliches zum Wochenplanunterricht	März 1993
<u>Heft 2:</u> Information über die Gesetzesnovellen – Buchstabenstraße – Integrativer Unterricht mit Stützlehrer in einer Klasse mit Abteilungsunterricht – Soziale Prozesse in Integrationsklassen	Sept. 1993
<u>Heft 3:</u> Sonderpädagogische Zentren – Materialien zur Diagnose und Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf – Die ersten Schritte zur Freiarbeit – Sachunterricht in einer integrativen Klasse	Febr. 1994
<u>Heft 4:</u> Hörstörungen – Impulse zum Mathematikunterricht in einer Integrationsklasse – Teamteaching in Integrationsmodellen – Ein Jahr vor Schuleintritt – Die schulfremde Person	Okt. 1994
<u>Heft 5:</u> Schulprojekt Wasser – Sehschwierigkeiten und Sehbehinderungen – Kinder beobachten und fördern – MAPS – wenn man gemeinsam den Unterricht planen will – Alle gegen einen	April 1995
<u>Heft 6:</u> Die altersgemischte Klasse in der Integration – Stationenbetrieb – Sprachstörungen – Computer in der Integrationsklasse – Integrationspädagogik	Sept. 1995
<u>Heft 7:</u> Kinder, die uns besonders fordern – Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht	Jänner 1997
<u>Heft 8:</u> Verhaltensauffälligkeiten – Integrative Beratungs- und Betreuungsformen in Österreichs Schulen	Okt. 1997
<u>Heft 9:</u> Integration in der Sekundarstufe I – Berufseingliederung – Unterrichtsbeispiele – Autistische Wahrnehmung	April 1998
<u>Heft 10:</u> Integration in der AHS – Sekundarstufe I	Jänner 1999
<u>Heft 11:</u> Integration auf der 9. Schulstufe – Berufsvorbereitung – Unterrichtsbeispiele – Fallstudie Pinzgau	Mai 1999
<u>Heft 12:</u> Sonderpädagogische Zentren in Oberösterreich – Theorie der multiplen Intelligenzen – Together-Schule der Zukunft – Auf dem Weg zum Beruf	Nov. 1999
<u>Heft 13:</u> Geistig behinderte Kinder am PC – Schuleingangsbereich – Planarbeit – Arbeit mit einem hörbehinderten Kind – „Behinderung – Anderssein“	Juni 2000
<u>Heft 14:</u> Berufsorientierung – Berufsvorbereitung	Jänner 2001
<u>Heft 15:</u> Pflegerische Betreuung im Schuldienst – Plattform Integration – Wintersportwoche – Förderdiagnostik und Förderpläne – Legasthenie – Bilingual Primary School	Sept. 2001
<u>Heft 16:</u> Alternative Pädagogik in Integrationsklassen	Mai 2002
<u>Heft 17:</u> Soziales Lernen und Teamentwicklung in Integrationsklassen	Dez. 2002
<u>Heft 18:</u> Über Grenzen schauen – Integration in Europa	Mai 2003
<u>Heft 19:</u> Förderpläne – Beispiele aus den einzelnen Bundesländern	März 2004
<u>Heft 20:</u> Teamarbeit und Kooperation	Sept. 2004

Bestellungen richten Sie bitte schriftlich (mit Schulstempel) an das Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung, Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt, Fax 0 46 3/54 0 81-11, oder per E-Mail: office@zsel.at.