



Leseprobe aus Wölfl, *Sensible Schule*,
ISBN 978-3-407-63266-1 © 2022 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63266-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63266-1)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
-------------------------	---

Erster Teil

1. Fehlannahmen, Barrieren und Hindernisse für Lösungen	16
1.1 Irrtümer über seelische Barrieren	16
1.2 Systematische Verzerrungen	21
1.3 Wie Lösungen verhindert werden	26
2. Emotionale und soziale Entwicklungsstörungen	31
2.1 Belastete Kindheit	31
2.2 Die Funktion von sozial-emotionalen Störungen	33
3. Bindung und Bindungsstörungen	36
3.1 Sichere Bindung – stark für das Leben	36
3.2 Feinfühligkeit und sichere Basis	37
3.3 Sicher die Welt erobern	38
3.4 Beeinträchtigte Bindung – Folgen für das Lernen	39
3.5 Unsicher gebundene Kinder in der Schule	41
4. Traumatisiert, verletzt, gekränkt	44
4.1 Verletzlichkeit und Verletzungen	44
4.2 Schwer gestörte Bindung	47
5. Verletzte Kinder in der Schule	57
5.1 Hohes Stresslevel und die Folgen	57
5.2 Verletzungsbedingte Lernhemmnisse	63

6. Resilienz	69
6.1 Was bedeutet Resilienz?	69
6.2 Schutzfaktoren im Kind	70
6.3 Schutzfaktoren in der Familie	71
6.4 Schutzfaktoren im außerfamiliären Lebensumfeld	72

Zweiter Teil

7. Bildung für emotional und sozial belastete Kinder	76
7.1 Ohne Bindung keine Bildung	76
7.2 Herausforderungen für die Schule	79
8. Sensible Schule: Halt geben und stärken	81
8.1 Grundsätze einer sensiblen Schule	81
8.2 Lernfreude stärken	83
8.3 Fachliche Qualität und Resilienz	84
8.4 Strukturen und Organisation	92
9. Diagnostik und Krisenanalyse	97
9.1 Informationssammlung	99
9.2 Systematisierung der Informationen	99
9.3 Was läuft gut?	100
9.4 Fallgespräche	101
10. Kooperation als Förderbasis	102
10.1 Entlastung und Fürsorge im Umfeld des Kindes	102
10.2 Hilfesystem in der Schule	103
10.3 Regionales Netzwerk	104
10.4 Kooperation als Teil der Lehrerbildung	105
11. Kooperation mit Eltern	106
11.1 Eltern verstehen	106
11.2 Gesprächsführung	109

12. Stützen und Entlasten durch Classroom Management	110
12.1 Allgegenwärtigkeit und Überlappung	110
12.2 Organische Unterrichtsorganisation	110
12.3 Didaktisches Minimum und personenzentrierter Unterricht	111
12.4 Disziplinierung	111
12.5 Gruppenmobilisierung	113
12.6 Herausfordernder Lernprozess	113
13. Empowerment im Unterricht	117
13.1 Resilienz stärken durch Empowerment	117
13.2 Themenfelder eines sensiblen Unterrichts	120
Anhang: Beispiel der regionalen Zusammenarbeit	141
Die Entstehung des Projekts	141
Die Zusammensetzung des Runden Tisches	142
Vom Runden Tisch zur Schul- und Jugendhilfekonferenz	143
Dank	151
Literatur	152

Einleitung

Wenn ich jemandem erzähle, dass ich Sonderschullehrerin an einem Förderzentrum für erziehungsschwierige Kinder war, folgt in der Regel ein kurzes Zurückweichen und dann meist der ehrfürchtige Satz: »Gell, da braucht man aber viel Geduld?« mit einem nachgeschobenen »Das könnte ich nicht«.

Ich weiß eigentlich nie, was ich darauf antworten soll. Diese Sätze machen mich verlegen, denn sie implizieren, dass ich etwas besser kann als »normale« Menschen, zumindest muss ich wohl mit mehr Geduld ausgestattet sein. Jeder, der mich kennt, weiß, dass Geduld keineswegs meine starke Seite ist. Ich habe mich immer gefragt, ob diese Personen auch auf einen Herzchirurgen, einen Astronauten oder eine Gymnasiallehrerin so reagieren würden. Abwehr und Bewunderung mischen sich in dieser Aussage, und vielleicht ein wenig Mitleid darüber, wie jemand so dumm sein kann, sein Leben mit unangenehmen Kindern zu verbringen – und das auch noch freiwillig.

Mit ambivalenten Gefühlen konfrontiert zu sein, gehört zu meinem Beruf, ja, bildet sogar die Grundlage für die Förderung von Kindern, die sich schlecht anpassen und so gut wie überall auf Ablehnung stoßen. Schon als Grundschullehrerin interessierte ich mich für Sonderpädagogik. Während meines ersten Studiums an der Pädagogischen Hochschule besuchte ich die Vorlesungen von Prof. Dr. Otto Speck, der damals den Lehrstuhl für Sonderpädagogik übernommen hatte und nun über sogenannte verhaltensgestörte Kinder und ihre Förderung referierte, was zur Folge hatte, dass mich diese Kinder mein Leben lang faszinierten. Später absolvierte ich an der Ludwigs-Maximilians-Universität den Aufbaustudiengang Sonderpädagogik, und währenddessen wurde mir klar, dass den Kindern mit herausforderndem Verhalten meine Zukunft gehören würde. Ein Praktikum in der gerade eröffneten Schule zur Erziehungshilfe am Hasenberg befeuerte dieses Interesse, und tatsächlich wurde ich auf meine Bitte hin an diese Schule versetzt. Dort sollte ich 33 Jahre bleiben – 13 Jahre als Lehrerin und 17 Jahre als Schulleiterin.

Für dieses Buch spielt meine Geschichte eine wichtige Rolle – insbesondere die meines beruflichen Einstiegs als Sonderschullehrerin. Diese Anfangsgeschichte ist ein wenig beschämend, traurig und lächerlich. Und sie liegt schon sehr lange zurück. Dennoch erzähle ich sie, weil darin viele Erfahrungen, Herausforderungen, Enttäuschungen und Missverständnisse enthalten sind, die immer wieder mit Kindern entstehen können, die einen besonderen Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung haben.

An meiner Schule fühlte ich mich wohl, auch wenn sie rein äußerlich nicht gerade einer Vorzeigeschule glich. Wir waren in leerstehenden Baracken untergebracht, die nach dem Zweiten Weltkrieg errichtet worden waren und dann dem Träger, der Diakonie Hasenberg, zur Verfügung gestellt wurden. Das Konzept der Schule bestand darin, jede Klasse mit einer Heilpädagogischen Tagesstätte zu verbinden. Außerdem gab es noch einen Heilpädagogischen Kindergarten, der der Grund dafür war, dass wir als einzige Schule in Bayern eine erste Klasse für diesen Förderschwerpunkt anboten. Denn für Kinder, die diesen Kindergarten besuchten, fand sich oftmals kein geeigneter Schulplatz. Für die Grundschule waren sie zu schwierig und für die Schule für Lernbehinderte zu schlau. Da unsere Schule erst ein Jahr zuvor gegründet worden war, hatte sie noch kein Lehrerzimmer, keinen Medienraum, keine Fachräume und auch kein Büro. Alles spielte sich in einem Raum ab: dem Aufenthaltsraum für die Erzieher:innen, die Lehrer:innen und alle sonstigen Mitarbeiter:innen der Einrichtung. Die Schule hatte noch nicht einmal einen eigenen Namen. Sie hieß einfach nur Schule zur Erziehungshilfe. Das alles störte mich zu Beginn meiner Arbeit nicht. Für mich zählte, dass ich kreativ mit dem Mangel an Ausstattung umgehen konnte. Zudem tröstete mich der Gedanke eines reizarmen Raums (nach Cruickshank). Und ich war damit beschäftigt, die täglich neuen Eindrücke von den Kindern zu verarbeiten.

Ich führte eine erste Klasse und musste hier die Prüfung in sonderpädagogischer Praxis ablegen. Die Kommission war hochkarätig besetzt, jedoch waren alle Mitglieder aus anderen Behindertenbereichen. Ich hielt eine Stunde im Lesen: die Einführung des Buchstabens »S«. Dazu hatte ich unter anderem ein Seil dabei, das ich in S-Form auf den Boden legte. Und dann passierte es mir im Stress der Prüfung, dass ich dieses »S« seitenverkehrt platzierte. Anstatt mich nun darauf hinzuweisen, das Seil umzudrehen, ließ man mich weitermachen und hielt mir dann diesen Fehler in der Besprechung vor, der in den Augen der Kommission so gravierend war, dass ich die Prüfung nicht bestand. Außerdem bedauerte die Kommission, dass das Klassenzimmer so schmucklos war, an den Wänden keine Bilder hingen und überhaupt alles so »selbstgemacht« und »handgestrickt« aussah. Es gäbe doch schließlich schöne Bücher und Hefte. Da sollte ich mir doch nicht anmaßen, das besser zu können als die Verlage, die solche Produkte herausgaben.

Vor der Besprechung bemerkte die Prüfungsvorsitzende noch, ich habe »süße Kinder«, und da ahnte ich schon nahendes Unheil. Ich vertraute jedoch auf eine besondere Arbeit: Ich hatte für jedes Kind einen sozialen und emotionalen Förderplan verfasst. Die ganze Stunde war in sozialen und emotionalen Interaktionen dargestellt, verbunden mit einer Erklärung, warum gerade dies für dieses oder jenes Kind so wichtig sei. Leider fand diese Arbeit keinen Beifall. Die Prüfungsvorsitzende warf mir die Mappe mit dem Förderplan über den Tisch mit der Bemerkung zu, so etwas könne ich mir sparen. Ich solle stattdessen einfach besser unterrichten. Es half nichts. Ich war durchgefallen und musste die Prüfung wiederholen.

Der Schock saß noch immer tief, als ich ein Jahr später in derselben Klasse die Prüfung wiederholte, die diesmal sehr gut lief. Der neue Prüfungsvorsitzende sagte zu mir: »Frau Wölfl, im letzten Jahr sind nicht Sie durchgefallen, sondern die Einrichtung.« Die damalige Prüfungsvorsitzende hatte mir in der schriftlichen Begründung meiner Bewertung all die Mängel vorgehalten, die die Schule noch hatte. Am schlimmsten fand sie wohl, dass es kein Lehrerzimmer gab und die Lehrkräfte den Raum mit den Mitarbeitenden der Heilpädagogischen Tagesstätte teilen mussten.

Und die Kinder, die sie so süß fand? Da war Maxi, der immer wieder wissen wollte und ausprobierte, ob es dem Gummibaum wehtut, wenn er ihm ein Blatt abreißt; Richie, der von seiner evangelikalen Mutter mit Birkenruten geschlagen wurde und in seiner Not hin und wieder gerne mal ein kleines Feuerchen entfachte; Christian, der über jeden noch so kleinen Fehler bitterlich weinte und kaum mehr aufhören konnte; seine Mutter verschwand immer wieder und keiner wusste, ob sie lebendig wieder heimkommt, da sie schon mehrere Selbstmordversuche hinter sich hatte; Martin, der bei uns wegen einer Enkopresis war und am ersten Schultag einen Samtanzug mit Lackschuhen trug; Michi, der am Ende des ersten Schuljahres tragisch an Krebs verstarb und sicherlich schon länger krank war, ohne dass es jemand bemerkte; für das Lernen hatte er allerdings sehr wenig Kraft; Sven, der sich, um ein »b« in eine Zeile zu bringen, gezählt siebenmal unterbrach und viermal radierte, bis ein Loch im Blatt war; Karl, dem es gelang, in den Gummistiefeln eines Kindes aus der Nachbarklasse, das ihn wohl geärgert hatte, gezielt seinen Darm zu entleeren; Anna, die immer ein wenig merkwürdig roch, aber ansonsten unauffällig war. Diese Kinder süß zu nennen, erschien mir sehr unpassend. Ich fand sie vielmehr faszinierend oder auch imponierend und habe in meiner beruflichen Laufbahn von jedem einzelnen Kind viel gelernt.

Trotz dieser Startschwierigkeiten blieb ich an der Schule – vor allem, weil sie ein überzeugendes Konzept hatte. Das wichtigste Element dieses Konzepts war die Konzentration auf den Vor- und Grundschulbereich. Nach dem Kindergarten wurden die meisten Kinder in regulären Grundschulen aufgenommen. Manche besuchten die Diagnose- und Förderklasse des nächsten Sonderpädagogischen Förderzentrums und wechselten danach in die Grundschule, und nur einige wenige wechselten von unserem Kindergarten, der eine Kombination aus Schulvorbereitender Einrichtung (SVE) und Heilpädagogischer Tagesstätte (HPT) war, in unsere Schule, die inzwischen einen Namen bekommen hatte: Wichern-Schule.

Es war aufregend, die Schule weiterzuentwickeln und dazuzulernen. Natürlich kam es immer wieder zu Konflikten, vor allem zwischen der Schule und der Tagesstätte. Viele davon konnten wir aber lösen, je häufiger wir uns zusammensetzten und Regelungen und Verabredungen trafen, die dann auch tatsächlich galten und deshalb verschriftlicht wurden. Auf diese Weise wurde das Konzept immer differenzierter.

Das Besondere der Wichern-Schule ist ihr kooperatives Konzept, das inzwischen als Standard für Schulen mit diesem Förderbedarf gilt. Jedes Klassenzimmer bildet mit einem Raum der Heilpädagogischen Tagesstätte eine Einheit. Die Kinder bleiben also in dieser Klasse als Gruppe den ganzen Tag zusammen. Die Lehrkräfte bilden zusammen mit den Heilpädagog:innen und einem Fachdienst aus Psychologie, Sprachtherapie, Motopädagogik und Kunsttherapie ein multiprofessionelles Team, ein Standard, den man von Kliniken oder therapeutischen Einrichtungen kennt.

Das Ziel der Wichern-Schule ist es, die Kinder am Ende der Grundschulzeit in eine Regelschule einzugliedern, die ihrer Begabung entspricht. Die Kinder sollen aufgrund ihrer seelischen und sozialen Entwicklungsstörungen nicht auch noch Lernstörungen entwickeln und zu »Schulversagern« werden. Dieses Ziel erreichen wir in manchen Jahrgängen zu 100 Prozent, jedoch nie unter 75 Prozent. Das hängt natürlich von verschiedenen Faktoren ab: unter anderem von der Zusammensetzung der Klassen, von der Personalversorgung und davon, ob es zu Förderunterbrechungen wegen eines Personalwechsels gekommen ist. Eine Klasse und eine Gruppe bilden über den Tag hinweg eine Einheit und sind dadurch sehr stabil betreut.

Heute besteht die Wichern-Schule aus sechs Vorschulgruppen für Kinder ab drei Jahren, fünf Grundschulklassen, einer sonderpädagogischen Stütz- und Förderklasse für besonders belastete Kinder, einem Beratungszentrum für die Schwerpunkte ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung) und Autismus und einem Mobilen Dienst. Sowohl die Vorschulgruppen als auch die Schulklassen sind mit einer Heilpädagogischen Tagesstätte verbunden. Wir haben eine Kinderbücherei mit besonderen Angeboten für die seelische und soziale Entwicklung von Kindern und einen Förderverein.

Inzwischen befindet sich die Einrichtung auch in einem neuen Schulgebäude, an dessen Konzeption ich beteiligt war. Richtlinien für Schulbauten mit diesem Förderschwerpunkt gab es damals nicht, und es schien so, als habe sich auch noch nie jemand darüber Gedanken gemacht, ob nicht auch für diese Kinder besondere bauliche Gegebenheiten notwendig wären. Lediglich bei den Klassenzimmern genehmigte man mehr Platz, nämlich für jedes Kind 5 qm. Alle anderen baulichen Gestaltungsideen wurden von dem Bauausschuss in 68 Sitzungen erarbeitet. Manche Ausstattungsmerkmale, wie etwa größere Versammlungsräume und mehr Besprechungszimmer, wurden nicht bewilligt, weil sie in den allgemeinen Richtlinien für Grundschulen, die für den Bau galten, nicht vorgesehen waren.

Trotz der vielen Mitarbeitenden ist unsere Schule vergleichsweise klein, nicht für diesen Förderschwerpunkt, wohl aber im Vergleich zu anderen Förderschulen. Als Richtschnur galt die Anzahl der Schüler:innen und nicht die qualitativ notwendige Ausstattung für ihrer Förderung. Deshalb bestand meine Aufgabe als

Schulleiterin immer wieder darin, die besonderen Bedürfnisse der Kinder, die in dieser Schule lernen und sich entwickeln sollen, zu erklären und für sie zu kämpfen. Letzteres galt auch für die Mitarbeitenden und für die Familien, die uns ihre Kinder anvertrauten.

Damit die Einrichtung in ihrer Qualität entsprechend Anerkennung fand, war es unerlässlich, die Interessen der Kinder und ihrer Familien in Gremien und Arbeitskreisen zu vertreten. Eine große Hilfe war dabei der Arbeitskreis Kinderschutz in München, in dem ich die vielen Angebote der Stadt kennenlernte. Im Beratergremium Bildung der Behindertenbeauftragten der Bayerischen Staatsregierung lernte ich wiederum die Interessenvertreter:innen der verschiedenen Behinderungsarten kennen. Das Gremium verstand, dass es für Kinder mit einem emotionalen und sozialen Förderbedarf und für Menschen mit seelischen Erkrankungen besondere Barrieren gibt, die man nicht immer mitdenkt, wenn man von Barrierefreiheit spricht. In der Familienkommission und vor allem im Arbeitskreis Förderschulen und Inklusion im Bayerischen Landtag konnte ich die Interessen dieser Kinder und ihrer Familien immer wieder zur Sprache bringen und mich an wichtigen Entscheidungen zu ihrer Förderung beteiligen. In der Evangelischen Schulstiftung fand ich über zehn Jahre lang ein spannendes Betätigungsfeld, um die Bedürfnisse von privaten Förderschulen zu verdeutlichen und Erfahrungen über die Denkweisen und Konzepte unterschiedlicher Schulen und Schularten zu sammeln. Dieser Blick über den Tellerrand war besonders hilfreich und anregend.

In den Jahren als Lehrerin, als Gesprächspartnerin von Familien, als Beraterin in den Mobilien Diensten für die Regelschulen, als Schulleiterin, als Fortbildungsreferentin, als Interessenvertreterin der Kinder und ihrer Familien sowie als Politikerin habe ich Überzeugungen entwickelt, die zu diesem Buch führten. Emotionen und soziale Erfahrungen in der Schule sind, das hat die Corona-Pandemie gezeigt, wichtiger als Fachwissen und Lernen. Wenn wir an unsere Schulzeit zurückdenken, erinnern wir uns in der Regel kaum noch an Unterrichtsinhalte, sondern an Erfolge und Misserfolge, Ansehen in der Klasse oder Ausgrenzung, Freund- und Feindschaften, Lehrkräfte, die wir mochten oder eben nicht, die uns ermutigten oder die nicht an uns glaubten, gemeinsame Erlebnisse oder einsame Tage, Angst und Zuversicht sowie an unsere Familie, die uns bei Misserfolgen Druck machte oder uns entlastete.

Es gibt keinen Unterricht ohne Emotionen, und sein Erfolg hängt davon ab, wie wir mit ihnen umgehen. Überdross verhindert Lernerfolg. Herausforderungen, Fortschritte und die Freude über Lösungen und Erkenntnisse können hingegen zu einer Leistungssteigerung führen. Leistungsangst gibt es nicht, nur Versagensangst. Wenn wir das Leistungspotenzial junger Menschen fördern wollen, geht das über Förderunterricht oder -programme, die Lernfreude und Zuversicht in den Mittelpunkt stellen. Werden Emotionen und soziale Erfahrungen in den verschie-

denen Fächern mitgedacht und mitgeplant, macht das den Unterricht sinnvoll und dadurch effektiv.

Von Kindern mit einem emotionalen und sozialen Förderbedarf können wir lernen, was für alle Kinder notwendig ist, damit sie ihre Potenziale nutzen. Was ihnen hilft, ist für weniger belastete Kinder genauso wirksam und förderlich. Lernschwächen aufgrund seelischer und sozialer Belastungen sollen und können vermieden oder zumindest vermindert werden.

Auch für Lehrer:innen sind die mit der Schule verbundenen Emotionen und sozialen Erfahrungen entscheidend. Je mehr diese in ihrem Berufsleben eine Rolle spielen dürfen, einen Sprachraum und gegebenenfalls Verarbeitungsangebote finden, umso geringer ist die Gefahr eines Burnouts und einer vorzeitigen Aufgabe des Berufs. Das Ziel einer entsprechenden Lehrkräftebildung wäre es, sie in sozialen Interaktionen und in der Vermittlung von Gefühlserleben und Gefühlssteuerung zu professionalisieren.

In der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern sowie mit anderen Familienangehörigen spielen Emotionen und die sozialen Erfahrungen ebenfalls eine entscheidende Rolle. Die Schule kann auf die Familien herausfordernd und stressend wirken oder beruhigend und unterstützend. Sie kann mit den Eltern Verantwortung für die Entwicklung eines Kindes übernehmen und ihre Ängste und Sorgen berücksichtigen. Viele Eltern benötigen immer wieder Zuspruch und Zuversicht, sie vertragen keine Klagen mehr über ihr Kind. Und oftmals brauchen sie konkrete und niedrigschwellige Hilfen.

Die meisten Schulen fördern junge Menschen ohne Kenntnisse über ihre emotionalen und sozialen Belastungen. Auch wenn Diagnosen und Berichte für Kinder vorliegen, die einer besonderen Betreuung bedürfen, wird es weiterhin viele Schüler:innen geben, deren Traumata, seelische Erkrankungen oder Belastungen nicht mitgeteilt werden. Ungefähr zwanzig Prozent sind von einer emotionalen und sozialen Krise gefährdet, die so erheblich ist, dass sie zu einer chronischen Erkrankung führen kann. Das bestätigt die KiGGS-Studie, die diese Daten regelmäßig erhebt (KiGGS ist eine Langzeitstudie des Robert-Koch-Instituts zur Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland).

Für die Arbeit mit herausfordernden Kindern und ihren Familien bilden Multiprofessionalität und gemeinsame Verantwortung die Förderbasis. Kooperation und Netzwerke sind dazu dringend nötig, auch das Zusammenführen unterschiedlicher Anbieter, wie der Schule, der Jugendarbeit und der Jugendhilfe, der Medizin und nicht zuletzt der Kirchen. Parallelwelten sind teuer und ineffektiv, in vielen Fällen sogar nutzlos.

In meiner beruflichen Entwicklung haben sich für mich zwei theoretische Ansätze als pädagogisch besonders sinnvoll erwiesen, nämlich die Bindungstheorie, um Kindern sicheren Halt zu geben, und die Forschungsergebnisse zur Resilienz, die helfen, Kinder stärker zu machen. Deshalb stelle ich diese beiden Ansätze vor

allem in Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutung im ersten Teil des Buches besonders vor. Die Traumatisierung von Kindern und Familien und deren Auswirkung auf das Lernen und Verhalten in der Schule werden in weiteren Kapiteln beschrieben.

Im zweiten Teil geht es dann darum, diese Theorien als Grundlage für Schulentwicklung umzusetzen: Wie kann ein sicherer Rahmen gestaltet werden, in dem sich emotional und sozial belastete Schüler:innen entwickeln und ihre Potenziale besser nutzen können? Wie sehen Stützung und Entlastung und zugleich konsequentes Empowerment aus? Welche personellen und organisatorischen Bedingungen sind dazu nötig? Und vor allem: Welche Themen und Formen des Unterrichts helfen den Kindern und ihren Familien, aber auch der Klasse und den Lehrkräften? Ich zeige, dass es gerade der Unterricht ist, der bei emotionalen und sozialen Entwicklungsaufgaben besonders hilfreich und stabilisierend wirken kann. Unterricht unter diesem Gesichtspunkt zu überdenken, hat Auswirkungen auf seine Organisation, seine Methoden und seine Inhalte.

Da ich als Lehrerin vor allem in der Grundschule gearbeitet habe, verwende ich die Unterrichtsbeispiele im Buch als Beschreibungen für das methodische Vorgehen. Für andere Jahrgangsstufen oder Schularten müssen sie angepasst oder auch neugestaltet werden. Je besser die Lehrkräfte in den höheren Jahrgangsstufen über die vorausgegangenen Jahre und die dort angewandte Didaktik Bescheid wissen, umso besser wird auch ihr Unterricht.

Erster Teil

1. Fehlannahmen, Barrieren und Hindernisse für Lösungen

1.1 Irrtümer über seelische Barrieren

Die Kinder, mit denen ich meine Zeit als Lehrerin und Schulleiterin verbracht habe, gelten als schwierig, haben es schwer oder machen Schwierigkeiten. Trotzdem ist es nicht leicht, für sie eine richtige Benennung zu finden. Als ich noch studiert habe, nannte man diese Kinder verhaltensgestört, dann erziehungsschwierig. Die Schule, die sie besuchten, war eine Schule zur Erziehungshilfe und heißt nun Förderzentrum für emotionale und soziale Entwicklung. Die Jugendhilfe nennt diese Kinder tatsächlich seelisch behindert – und genau das sind sie in meinen Augen tatsächlich. Für sie gibt es Barrieren, die nicht weniger unüberwindlich scheinen wie die Treppenstufen für einen Rollstuhlfahrer. Und dennoch wird diese Hürde nicht richtig gesehen und anerkannt. Eine entsprechende Unterstützung fehlt. Die Frage, woran das liegt, hat mich beruflich ständig begleitet und spielt eine große Rolle im Zusammenhang mit der Inklusion gerade dieser Kinder.

All diese Begriffe für Kinder mit herausforderndem Verhalten haben gemeinsam, dass sie für sie und ihre Eltern peinlich sind, ein schuld- und schambesetzter Makel. Immer wieder gibt es Versuche und Bemühungen, dem durch eine Begriffsveränderung entgegenzuwirken. Sehr deutlich wird die Ambivalenz, wenn diese Kinder etwa als *verhaltensoriginell* bezeichnet werden. Keine andere Behinderung würde man *originell* nennen. Selbst wenn guter Wille dahintersteckt, ist doch der Verstoß gegen die Würde eines Behinderten offensichtlich.

Menschen mit Behinderungen kämpfen überall noch gegen Diskriminierung und Barrieren, die sie an ihrer Entfaltung und Selbstbestimmung hindern. Manche Menschen mit einer Behinderung haben dennoch keinen besonderen Förderbedarf. Einer der bekanntesten ist Raul Krauthausen, der zwar mit Glasknochenkrankheit im Rollstuhl sitzt, aber trotzdem für sich selbst sorgen kann. Die Leistungen einiger Behinderter stehen sogar im öffentlichen Licht. Sie klagen ihre Rechte ein und lösen Verständnis, ja sogar Bewunderung aus.

Im Gegensatz dazu können Kinder mit emotionalen oder sozialen Entwicklungsstörungen kaum auf Verständnis oder Anerkennung ihrer Leistung hoffen. Die Barrieren, die ihre Entwicklung behindern, sind weniger sichtbar und dennoch kaum überwindbar. Diese Kinder werden oftmals unbewusst benachteiligt

und ausgegrenzt, abgeschoben und verletzt. Und sie erhalten viel seltener die Hilfe, die sie benötigen, um ihre Begabungen und Potenziale auszuschöpfen. Dies führt vielfach dazu, dass sie aufgrund ihrer seelischen Verletztheit, die sich als Behinderung auswirkt, weniger erfolgreich in der Schule sind und später Nachteile im Berufsleben hinnehmen müssen. Ihre Selbstachtung, ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstbild sind ständig gefährdet.

Unterstützung bleibt nicht nur aus, sie wird sogar aktiv verweigert. Gerade weil viele der betroffenen Kinder die Regelschule besuchen, laufen sie Gefahr, in einen Teufelskreis zu geraten. Sie erleben nahezu reflexhaft Ausschlüsse oder schließen sich geradezu selbst aus. Sie werden nicht von anderen Kindern eingeladen, sitzen in der Schule oft vor der Türe des Klassenzimmers oder des Sekretariats, dürfen bei Ausflügen nicht mit oder müssen die Schule sogar verlassen. Sie werden sehr häufig dafür kritisiert, sich falsch zu verhalten, unangepasst und unpassend zu sein. Sie laufen dadurch Gefahr, unannehmbar zu sein und sich selbst dafür zu halten, also Unannehmbarkeit als Teil ihrer Identität zu verstehen.

Neben der Kritik erleben sie häufig, dass die Menschen in ihrem Lebensumfeld auf sie maßregelnd oder sanktionierend und zunehmend aggressiv oder verzweifelt reagieren. Die Ohnmacht, die sie auslösen und die wiederum zu Ärger und Wut führen kann, verstärkt die fatale Vorstellung von Ausweglosigkeit bei allen Beteiligten. Sie gelten als »Systemsprenger«, vor denen die übrigen Kinder geschützt werden müssen. Diese Kinder sorgen also für hohen Stress.

Das Stichwort »Stress« ist eines der Schlüsselwörter im Erleben von und im Umgang mit »schwierigen« Kindern. Und tatsächlich kann dieser Stress sehr groß sein. In der Schule geht es darum, die Kinder so zu unterstützen, dass sie weniger in Stress geraten und in der Folge weniger Stress auslösen – bei ihren Mitschüler:innen, bei ihren Lehrkräften, in der Schule insgesamt und auch bei ihren Eltern.

Emotionale Entwicklungsstörungen haben in den meisten Fällen soziale zur Folge. Und umgekehrt sind soziale Entwicklungsstörungen, wie etwa Armut, Ursache für emotionale. Beide sind nur schwer voneinander zu lösen und werden daher zurecht immer miteinander genannt. Sie führen zu herausforderndem Verhalten. Darin enthalten ist, dass die Kinder jemand anders herausfordern: Eltern und Familienangehörige, Pädagog:innen und andere Kinder. Und diese Formulierung beinhaltet, die Herausforderung anzuerkennen und sich ihr zu stellen. Mit dieser Haltung können wir uns an die Aufgabe machen, den Kindern besser zu helfen und sie zu unterstützen.

Ein wichtiger Grund für die Herausforderung, die mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen verbunden ist, liegt in Fehlannahmen, die Hilfen verhindern können. Behinderungen sind in der Regel sichtbar oder hörbar. Benutzt jemand einen Rollstuhl oder einen Blindenstock, dann ist klar, dass ihn das in dieser Hinsicht von den Menschen unterscheidet, die keinen benötigen. Eine see-