



PRIVATE PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

**Der Aspekt der Beziehung in der Begleitung
von verhaltensauffälligen Kindern
im schulpraktischen Feld der Grundstufe 2
in der Volksschule**

vorgelegt von

Katharina Hager, BEd BEd

Betreuung

**HS Prof. Dr. Johannes Neubauer, BEd
(Allgemeine Bildungswissenschaft)**

Matrikelnummer

01191720

Wortanzahl

19734

Linz, im Mai 2021

Vorwort

Den Anstoß, mich mit dem Thema Verhaltensauffälligkeiten und Beziehung auseinanderzusetzen, gab mir die alltägliche Schulpraxis. In meiner bisherigen Berufserfahrung als Lehrerin an Volksschulen habe ich gesehen, dass es sehr viele Schülerinnen und Schüler gibt, die mit Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen zu kämpfen haben. Da ich selbst auch schon einige Erfahrungen mit solchen Kindern sammeln durfte und merkte, wie schwierig und belastend dies für Lehrpersonen und das gesamte Umfeld sein kann, ist es mir ein großes Anliegen, mich mit dieser Thematik im Rahmen der Masterarbeit auseinanderzusetzen.

Da ich selbst als Lehrerin ein Kind begleite, welches im Verhalten sehr große Schwierigkeiten hat, bot sich das auch als Forschungsfeld an. Ich bin immer dabei und kenne das Kind sehr gut. Durch die längere gemeinsame Zeit ist auch eine Beziehung entstanden, die schließlich an einen Punkt gekommen ist, an dem ich dann gemerkt habe – jetzt können wir mit allem anderen beginnen. Das war keine leichte Aufgabe, aber letztendlich war es unglaublich schön zu sehen, dass sich trotz widriger Bedingungen und mit viel Geduld etwas zum Positiven entwickeln kann.

Zudem bin ich der Meinung, dass der Thematik der Verhaltensauffälligkeiten große Aufmerksamkeit zuteilwerden sollte, da man als Lehrperson im beruflichen Alltag immer wieder damit konfrontiert werden wird und man folglich auch in der Lage sein muss, adäquat damit umzugehen. Dies gestaltet sich allerdings meist als enorm fordernd und anstrengend, was meines Erachtens mit ein Motiv dafür ist, sich näher mit diesem Gegenstand auseinanderzusetzen.

An dieser Stelle möchte ich auch meinem Betreuer Dr. Johannes Neubauer für die nötige Unterstützung und die ausgezeichnete fachliche Beratung bedanken.

Ein Dank gilt auch all jenen, die mich in der Zeit der Erstellung meiner Masterarbeit stets unterstützt haben.

Abstract (Deutsche Fassung)

Die vorliegende Arbeit setzt sich in erster Linie damit auseinander, welche Beziehungsqualität zwischen einer Lehrperson und einem Kind, das unter Verhaltensauffälligkeiten leidet, notwendig ist, um es im Schulalltag adäquat unterstützen zu können. Außerdem stellt sich die Frage, inwieweit sich eine wertschätzende Beziehung vorteilhaft auf das auffällige Verhalten auswirken kann.

Als Ausgangsbasis wird der Begriff der Verhaltensauffälligkeit mithilfe von umfassender Literaturrecherche näher beleuchtet. Auf die möglichen Gründe für das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten wird eingegangen.

Das darauffolgende Kapitel befasst sich mit der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext. Auch die Bedeutung von gelingender Integration für diese Kinder wird behandelt.

In einem weiteren Abschnitt des theoretischen Teiles stehen die pädagogische Beziehung und die schulpraktisch relevanten Aspekte dieser im Mittelpunkt.

Anschließend folgt eine Auswahl an Theorien zur pädagogischen Beziehung. Hier wurden jene ausgewählt, die in der Literatur am häufigsten aufscheinen.

Im empirischen Teil erfolgt eine Feldforschung, bei der ein Schüler, der Verhaltensauffälligkeiten aufweist, über einen längeren Zeitraum beobachtet wird.

Die Auswertung wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse durchgeführt. Durch die empirische Forschung können viele Aspekte aus der Literatur belegt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse präsentieren sich als aufschlussreich und bieten Ableitungsmöglichkeiten für sinnvolle Konsequenzen im Rahmen des schulpraktischen Handelns.

Abstract (Englische Fassung)

This thesis is dealing primarily with how the quality of relationship between a teacher and a child displaying behavioural disorders, is essential for the child's support in their everyday school life. It also deals with the question, how a respectful and appreciative manner can have a positive impact on behavioural problems.

The beginning focuses on the term "behavioural disorders", including broad literature research on the topic. Underlying causes of behavioural disorders are being discussed.

The following chapter discusses the integration of children with behavioural problems in the educational context. The impact a successful integration can have on children is being examined.

In a further section of the theoretical part, the focus lies on the pedagogical relationship and their practical aspects.

This is followed by a selection of the most common theories in literature concerning pedagogical relationships.

The empirical part carries out field research, involving the observation of a student with behavioural problems over a longer period of time.

The evaluation is done by a qualitative content analysis. Many aspects from the literature could be verified by the empiric research. The gained insights were informative and offer practical actions that can be taken within the educational context.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Verhalten und Verhaltensauffälligkeit	10
2.1	Begriffsdefinition	10
2.1.1	Verhaltensauffälligkeit.....	11
2.1.2	Verhaltensstörung.....	12
2.2	Kritischer Diskurs zur Begrifflichkeit.....	13
2.3	Klassifikationen von Verhaltensstörungen	14
2.3.1	Klinische Definition	14
2.3.2	Pädagogische Definition	14
2.3.3	Soziologische Definition.....	16
2.3.4	Biopsychosoziale Definition	16
2.4	Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten	16
2.4.1	Veranlagung und Anfälligkeit	18
2.4.2	Auslösende Bedingungen	20
2.4.3	Aufrechterhaltende Verhaltensweisen	21
2.5	Schutzfaktoren für das Kind.....	21
2.5.1	Resilienz	23
2.6	Verhaltensauffälligkeiten beobachten und verstehen	24
2.7	Zusammenfassung	25
3	Schulische Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten	27
3.1	Begriffsklärung.....	27
3.2	Schulische Integration	28
3.3	Bedeutung der schulischen Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten.....	29
3.4	Herausforderungen durch Verhaltensauffälligkeiten	30
3.5	Unterstützende Maßnahmen und Erfolgsfaktoren für die schulische Integration bei Verhaltensauffälligkeiten	32
3.6	Zusammenfassung	37

4	Aspekte der Beziehung im schulpraktischen Feld	39
4.1	Beziehung als Begriff	39
4.2	Pädagogische Beziehung	41
4.2.1	Die Bedeutsamkeit einer guten Beziehung für Kinder.....	45
4.2.2	Spezifische Beziehungsmuster	46
4.2.3	Vertrauen als Basis.....	47
4.2.4	Wertschätzung im Schulalltag.....	49
4.2.5	Beziehung statt Macht und Dominanz	51
4.2.6	Respekt und Achtung voreinander.....	52
4.2.7	Wahrnehmung des Gegenübers	52
4.2.8	Transparenz und Authentizität	53
4.2.9	Beziehungskompetenzen der Lehrperson	54
4.3	Zusammenfassung	54
5	Theorien zur pädagogischen Beziehung: eine Auswahl	56
5.1	Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers.....	56
5.1.1	Grundhaltungen im personenzentrierten Ansatz.....	57
5.2	Psychoanalytische Handlungskonzepte.....	58
5.2.1	Szenisches Verstehen	59
5.2.2	Fördernder Dialog.....	61
5.3	Das Antinomie-Prinzip	62
5.3.1	Das antinomische Verständnis von Erziehung.....	63
5.3.2	Pädagogisches Handeln unter Berücksichtigung des Antinomie-Prinzips	64
5.4	Entstehung einer pädagogischen Beziehung anhand des Spiralphasenmodells nach H.-L. Worm.....	65
5.5	Zusammenfassung	71
6	Empirischer Teil.....	73
6.1	Forschungsfrage und Ziel der Untersuchung.....	73
6.2	Methodische Vorgehensweise	74
6.2.1	Qualitative Forschungsmethode	74
6.2.2	Feldforschung	74
6.2.3	Teilnehmende Beobachtung	75

6.3	Planung und Durchführung der Forschung.....	76
6.4	Auswertung der Ergebnisse.....	77
6.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	83
6.4.2	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	85
6.4.3	Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse	89
6.5	Zusammenfassung des Forschungsprozesses.....	99
6.6	Spiegelung der Ergebnisse an der Literatur.....	101
6.7	Erkenntnisgeleitete Ableitung von Konsequenzen für zukünftiges schulpraktisches Handeln.....	103
7	Schlussbetrachtung	108
8	Literaturverzeichnis.....	110
9	Abbildungsverzeichnis.....	117
10	Tabellenverzeichnis.....	117
11	Anhang	118
	Eidesstattliche Erklärung	151

1 Einleitung

Das Thema ist sehr aktuell, da Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Alltag immer häufiger auftreten.

Für die Erziehung stellen Auffälligkeiten im Verhalten üblicherweise für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar. Die Situation ist dann nicht nur für die betroffenen Kinder, sondern auch für die Eltern oder Erziehungsberechtigten, Geschwister, Pädagoginnen und Pädagogen und andere Bezugspersonen mit Schwierigkeiten verbunden. An dieser Stelle ist gleich zu erwähnen, dass die Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten ein außerordentlich breites Spektrum bieten und jede Schülerin und jeder Schüler somit ein Einzelfall für sich ist und in seinem Kontext individuell betrachtet werden muss.

Durch die Verhaltensstörungen kann das Leben eines Kindes in allen Bereichen stark beeinträchtigt werden. Meistens sind die Auffälligkeiten oder Störungen bereits durch eine schwierige Lebenssituation in der frühen Kindheit bedingt. Dann sind Möglichkeiten des Kindes bezüglich Bildung und Gestaltung vermindert und letztendlich wirkt sich dies auch auf seine Zukunft aus. Berufliche und familiäre Entwicklungen sind oft beeinträchtigt und teilweise sogar stark negativ vorbestimmt (Hillenbrand, 2008, S. 18).

Im Laufe der vorliegenden Arbeit soll insbesondere der Aspekt der Beziehung zwischen Schülerinnen oder Schülern, die unter Verhaltensauffälligkeiten leiden, und der Lehrperson ins Zentrum gerückt werden, wobei es einerseits um die pädagogische Beziehung im schulpraktischen Feld und andererseits auch um die theoretischen Hintergründe in Bezug auf die Entstehung einer Beziehung geht.

Vorerst werden mögliche Formen sowie auch die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten näher betrachtet. Ferner werden Schutzfaktoren für das Kind in diesem Zusammenhang kurz erläutert. Verschiedene

Theorien zur pädagogischen Beziehung sollen die Basis für die Durchführung der empirischen Feldforschung bieten. Zudem behandeln die Autorinnen und Autoren in ihrer Literatur eine enorme Menge an Aspekten zur guten pädagogischen Beziehung, die ebenso nicht außer Acht gelassen werden sollen.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit sollen anhand einer Beobachtung im schulischen Umfeld die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten unter dem Aspekt der Beziehung zur Lehrerin oder zum Lehrer näher beleuchtet werden. Schlussendlich gilt es aus dem empirischen Teil sinnvolle Konsequenzen für die schulpraktische Arbeit abzuleiten.

2 Verhalten und Verhaltensauffälligkeit

In diesem Kapitel werden die Begriffe der Verhaltensauffälligkeit und der Verhaltensstörung vorab geklärt, da diese für die vorliegende Arbeit relevant sind. Außerdem werden die Termini kritisch betrachtet. Auch die Einteilung und Klassifikation wird beleuchtet und auf die möglichen Ursachen und die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen wird eingegangen. Des Weiteren werden auch jene Faktoren beschrieben, die das Kind vor der Entstehung psychischer Störungen und Probleme schützen können.

2.1 Begriffsdefinition

Nollau (2015, S. 11) beschreibt Verhalten als „[...] Ausdruck inneren Erlebens, Denkens und Fühlens, also die Gesamtheit aller von außen beobachtbaren Äußerungen eines Menschen.“

Der Begriff Verhalten kommt aus der Alltagssprache und wird verwendet, um alle Handlungen von Menschen, die in Bezug auf deren Umwelt passieren, zu beschreiben. Dazu zählen unter anderem Bewegungen, Stellungen und Körperhaltungen ebenso wie Gestik, Mimik oder Lautäußerungen (Nollau, 2015, S. 11).

Müller (2018, S. 25) schreibt, dass die Begriffe, mit denen Kinder, die abweichendes Verhalten aufweisen, beschrieben werden, sehr unterschiedlich sind. Er nennt in diesem Zusammenhang unter anderem die Begriffe auffällig, störend, originell oder kreativ. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass auch von wissenschaftlicher Seite her einige verschiedene Ansichten vorhanden sind. Es wird beispielsweise von Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen sowie auch von psycho-sozialen Belastungen oder emotional-sozialem Förderbedarf gesprochen.

Nollau (2015, S. 13) führt die Begriffe Verhaltensbesonderheit und Verhaltensoriginalität an. Der Hintergrund bei all diesen Begriffen ist der, dass Kinder mit auffälligem oder unpassendem Verhalten nicht als „falsch“ stigmatisiert werden.

Schweer und Padberg (2002, S. 55) geben zu bedenken, dass Lehrerinnen und Lehrer Kinder auch oft dann schon als verhaltensauffällig bezeichnen, wenn diese durch ihr Verhalten dafür sorgen, dass die Unterrichtsziele in der Klasse nicht erreicht werden können.

Kinder, die für ihre soziale Umwelt eine Herausforderung darstellen und auch mit sich selbst gewisse Schwierigkeiten haben, gab es letztendlich schon immer. Für diese Kinder wurden diverse Beschreibungen wie gemeinschaftsschwierig, erziehungsschwierig, fehlentwickelt oder auch verwahrlost verwendet. Im Laufe der Zeit unterlagen aber auch diese Begriffe einem Wandel und einer Weiterentwicklung. Früher verwendete Bezeichnungen wurden nach und nach durch neue ersetzt.

Aktuell gibt es vor allem zwei Oberbegriffe, die meist synonym verwendet werden: Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung (Myschker, 2009, S. 44f).

2.1.1 Verhaltensauffälligkeit

Verhaltensauffälligkeit stellt nach Hillenbrand (2008, S. 34) einen eher wertfreien und nicht so stark an Normen gebundenen Begriff dar. Jedoch sollte man bedenken, dass dieser Terminus durchaus auch negative Folgen für das jeweilige Kind haben kann, da alle in diesem Zusammenhang verwendeten Ausdrücke bisher irgendwann negativ konnotiert wurden.

Myschker (2009, S. 45) ist der Meinung, dass Verhaltensauffälligkeit zwar ein häufig verwendeter Begriff geworden ist, jedoch erscheint er ihm

auch als wenig geeignet. Er begründet dies einerseits mit der Tatsache, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler, die beeinträchtigende Schwierigkeiten oder Probleme haben, ein auffälliges Verhalten entwickeln. Andererseits gibt es kaum einen Menschen, der nicht ab und an Auffälligkeiten in seinem Verhalten aufweist – und sei es nur, weil er beispielsweise übermüdet oder besonders ausgelassen ist. Der Terminus ist somit zu allgemein und zu wenig abgrenzend.

Auch Nollau (2015, S. 14) betont, dass eine Verhaltensauffälligkeit dann entsteht, wenn der oder die Betrachtende dies so bewertet. Objektive Einteilungen für auffälliges Verhalten existieren nicht. Die subjektive Beurteilung eines Verhaltens als auffällig ist somit stets an die Personen und den Rahmen, der durch Kultur und Gesellschaft festgelegt wird, gebunden.

2.1.2 Verhaltensstörung

Hillenbrand (2008, S. 33) sieht im Begriff Verhaltensstörung ein Grund-satzproblem, da er stets in Zusammenhang mit Normen gesetzt wird, wobei er von vier formalen Normvorstellungen spricht:

- ❖ Abweichung vom durchschnittlichen Verhalten Gleichaltriger
- ❖ Nichterfüllung geforderter Ideale (auch keine Annäherung daran)
- ❖ Nichterfüllung der Mindestanforderungen sozialer Verhaltensweisen
- ❖ teilweise Abweichung von funktionalen Normen

Dennoch hat sich im Kontext der Wissenschaft der Begriff Verhaltensstörung durchgesetzt. Durch ihn werden jene Verhaltensschwierigkeiten oder -probleme beschrieben, die über einen längeren Zeitraum andauern, in unterschiedlichen Situationen zum Vorschein kommen und von

der betroffenen Person auch nicht bewusst eingesetzt werden, um etwas zu erreichen. Personen, die von Verhaltensstörungen betroffen sind, werden eher davon überrollt und können diese nicht gezielt steuern. Damit es als Störung bezeichnet werden kann, ist es notwendig, dass die Probleme über eine größere Zeitspanne vorhanden sind und das soziale und persönliche Leben der oder des Betroffenen darunter leidet. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen besteht dann die Gefahr, nicht den passenden Platz in der Gesellschaft zu finden. Ihre persönliche Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit werden zu einem unerreichbaren Ziel.

Durch den Begriff Störung wird zugleich auch vermittelt, dass die vorhandenen Störfaktoren auch beseitigt werden sollen, damit durch adäquate Hilfe eine Integration in die Gesellschaft möglich wird (Myschker, 2009, S. 46).

2.2 Kritischer Diskurs zur Begrifflichkeit

Verhalten kann laut Myschker (2009, S. 48) nicht grundsätzlich gestört sein, sondern – bezogen auf eine Norm – nur qualitativ oder quantitativ abweichend.

Dass man sich mit den unterschiedlichen Begriffen auseinandersetzt, ist auf jeden Fall von großer Bedeutung in Bezug auf die Herausforderungen, die die Beschulung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten mit sich bringt. In der täglichen Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen und der damit verbundenen Haltung in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten macht es durchaus einen großen Unterschied, ob man „gestörte“ Kinder unterrichtet oder man sich mit den Störungen auseinandersetzt, die im Rahmen des Unterrichts auftauchen – jedoch nicht zwingend mit dem Kind selbst zu tun haben müssen (Müller, 2018, S. 25).

Hillenbrand (2008, S. 29) betont, dass es wichtig ist, von „Kindern mit Verhaltensstörungen“ zu sprechen, statt von „verhaltensgestörten Kindern“. Die Person selbst sollte unbedingt von ihren Verhaltensweisen getrennt betrachtet und wahrgenommen werden. Das Kind, das Verhaltensstörungen aufweist, darf nicht als „schlechte Person“ gesehen werden.

2.3 Klassifikationen von Verhaltensstörungen

Betrachtet man die Literatur, die sich mit der Thematik der Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen auseinandersetzt, ist erkennbar, dass es in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen dementsprechend auch unterschiedliche Arten der Klassifikation und Definition gibt.

2.3.1 Klinische Definition

Vor allem in empirischen Studien werden die Auffälligkeiten und Störungen nach psychologischen oder medizinischen Aspekten klassifiziert. Hierbei wird als Verhaltensauffälligkeit eine Abweichung von einer bestimmten Norm bezeichnet (Luder, 2019).

2.3.2 Pädagogische Definition

Vom Standpunkt der Pädagogik spricht man von einer Verhaltensauffälligkeit, wenn die Erziehung oder der Unterricht durch die Verhaltensweisen des Kindes derart gestört werden, sodass ein sinnvolles Lernen nicht mehr stattfinden kann (Luder, 2019).

Verhaltensstörungen treten sehr unterschiedlich in Erscheinung und äußern sich stark differenziert. Myschker (2009, S. 50ff) hat mehr als 160 Symptome, die im Rahmen einer Verhaltensstörung auftreten können, aufgelistet.

Man hat versucht, diese enorme Anzahl an Symptomen zu ordnen. Dadurch sind sie in vier Gruppen eingeteilt und klassifiziert worden. Hierfür wurden empirische Erhebungen durchgeführt, bei denen bestimmte Messinstrumente (Tests) eingesetzt wurden. Phänomene, die meistens gemeinsam auftreten, können somit einer Klasse zugeordnet werden (Hillenbrand, 2008, S. 37).

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Tabelle 1: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker, 2009, S. 55)

Die Gruppen der Kinder mit externalisierenden Störungen und jene mit internalisierenden Störungen sind die beiden größten. Da sich die externalisierenden Verhaltensweisen gegen die Umwelt und nach außen richten, fallen diese Kinder im Unterricht und in der Schule besonders rasch auf. Symptome wie Aggression, Impulsivität oder Wutanfälle stören Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen schnell. Im Gegensatz dazu steht die ebenso große Gruppe jener Kinder, die internalisierende Störungen aufweisen. Sie fallen durch ihre Symptome wie Ängstlichkeit, Empfindlichkeit oder Zurückgezogenheit deutlich weniger auf – was aber keinesfalls bedeutet, dass diese weniger darunter leiden oder weniger gefährdet sind (Myschker, 2009, S. 55).

2.3.3 Soziologische Definition

Aus soziologischer Sicht fehlen den betroffenen Kindern und Jugendlichen jene von der Gesellschaft anerkannten Mittel, die sie brauchen, um gewisse Ziele wie beispielsweise einen angestrebten Beruf zu erlernen, zu erreichen. In diesem Fall wäre das Mittel der Lernerfolg in der Schule. Werden solche Mittel vorenthalten, reagieren die Betroffenen durch ihr Verhalten in der jeweiligen Situation, was dann als Verhaltensauffälligkeit bezeichnet wird (Luder, 2019).

2.3.4 Biopsychosoziale Definition

Die biopsychosoziale Sichtweise bezieht sowohl Merkmale des Individuums als auch Faktoren der Umwelt mit ein. Daher ist bei dieser Definition nicht nur das Vorhandensein von Störungen, Auffälligkeiten oder auch körperlichen Einschränkungen gemeint. Sie beinhaltet auch die Gegebenheiten des Umfeldes, die beeinflussen, inwieweit eine Person aufgrund ihrer mitgebrachten Merkmale an der Gemeinschaft teilnehmen und entsprechende Handlungen ausführen kann. Im Kontext der Schule wäre dies ein Besuch und erfolgreicher Abschluss dieser. Einerseits haben die persönlichen Verhaltensweisen des Kindes einen Einfluss darauf und andererseits spielen auch Umweltfaktoren wie beispielsweise die Toleranz durch die Lehrperson eine Rolle (Hollenweger, 2006).

2.4 Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten

Verhaltensauffälligkeiten sind in keinem Fall angeboren, sondern rühren stets von einer Ursache her oder wurden durch etwas ausgelöst. Im Folgenden werden mögliche Ursachen und Bedingungen, die eine Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bedingen können, näher beleuchtet.

Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler werden in ihrem schulischen Alltag mit Situationen konfrontiert, für deren Bewältigung sie über

kein ausreichendes Ausmaß an sozialer und emotionaler Kompetenz verfügen. Tritt eine solche Situation ein, greifen die Kinder stattdessen dann auf verfügbare Verhaltensweisen zurück, die aber weder der Situation angemessen sind, noch zu einem gewünschten Ergebnis führen. In Folge erscheinen diese Verhaltensweisen als auffällig (Luder, 2019).

Jene Kinder, die Schwierigkeiten mit ihrem Verhalten haben, bringen dadurch im Grunde nur zum Ausdruck, dass es bestimmte Bedingungen in ihrem Leben gibt, die ihre persönliche Entwicklung nachteilig beeinflussen. Man könnte dieses unangemessene Verhalten auch als einen Hilferuf betrachten (Myschker, 2009, S. 11).

Biewer (2010, S. 56) weist darauf hin, dass Verhaltensstörungen meist mit einer Übertretung von Normen verbunden und diese folglich sehr stark vom gesellschaftlichen Kontext, in dem eine Person lebt, abhängig sind.

Schneider und Popp (2020, S. 34) sind der Meinung, dass es für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten stets ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren braucht und nicht eine Ursache alleine vorhanden ist. Sowohl Veranlagung, ungünstige Umwelterfahrungen als auch der persönliche Umgang mit diesen schwierigen Situationen sind für die Entstehung der Auffälligkeiten und emotionalen Störungen verantwortlich.

Alle Menschen machen immer wieder belastende Erfahrungen und sind schwierigen Ereignissen oder Erlebnissen ausgesetzt. Daher ist insbesondere der Umgang mit solchen Situationen eine sehr wichtige persönliche Kompetenz. Wird ein bestimmter Punkt überschritten, sodass die Belastungen zu stark für die jeweilige Person sind, kommt es letztendlich zum Ausbruch psychischer Beschwerden, die in Folge zu Verhaltensauffälligkeiten führen können, sofern die schützenden Faktoren nicht überwiegen (Schneider & Popp, 2020, S. 35).

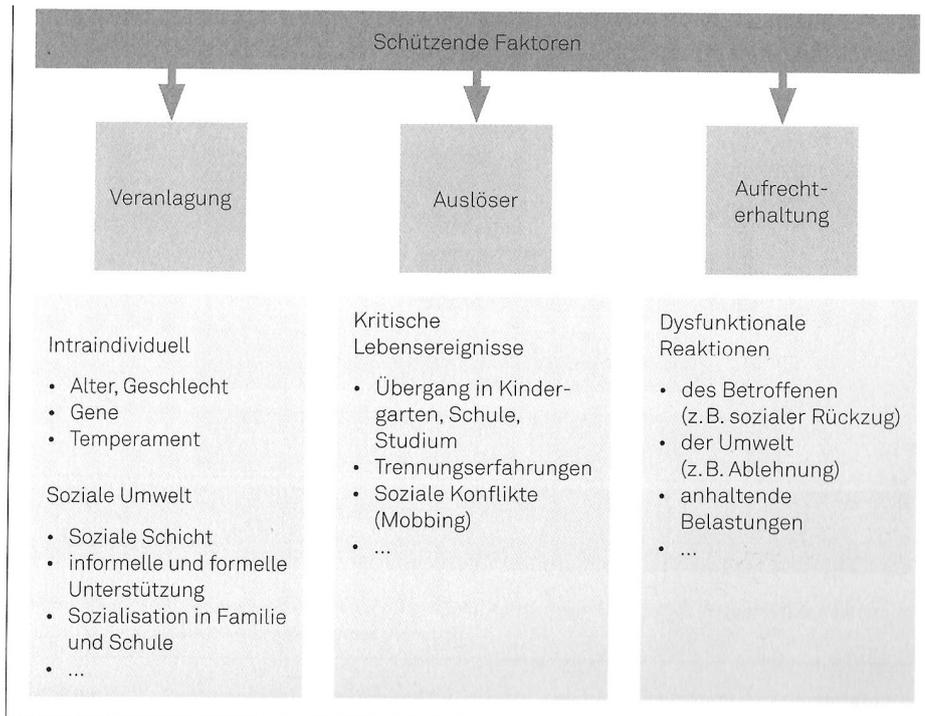


Abbildung 1: Allgemeines Erklärungsmodell psychischer Störungen (Schneider & Popp, 2020, S. 34)

Nachfolgend werden die eben erwähnten Teilbereiche, die für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten verantwortlich sein können, genauer betrachtet. Im Anschluss daran wird kurz auf die Schutzfaktoren, die hingegen vor dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten bewahren können, eingegangen.

2.4.1 Veranlagung und Anfälligkeit

Laut Schneider und Popp (2020, S. 35) eignet sich jedes Kind in seinen ersten Lebensjahren eine individuelle Art an, auf Belastungen zu reagieren. Während manche Kinder Herausforderungen mit Motivation begegnen, spielen bei anderen in diesem Zusammenhang eher Stress und Angst eine große Rolle. Dies ist aber alles von der genetischen Veranlagung und auch von frühkindlichen Lernerfahrungen innerhalb sowie außerhalb der Familie abhängig. Relevant sind zudem die individuellen Risikofaktoren eines Kindes.

Es werden somit drei Teilbereiche, die die Disposition eines Kindes bezüglich des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten beeinflussen, unterschieden:

❖ **Genetische Veranlagung**

Es werden nicht nur körperliche Merkmale, sondern auch Verhaltensweisen vererbt. Einige dieser Eigenschaften können den Umgang dann erleichtern oder auch schwieriger gestalten.

❖ **Erlernte Veranlagung**

Kinder machen ihre ersten Lernerfahrungen üblicherweise in der Familie. Das ist für sie auch die Basis, auf der sie dann persönliche Verhaltensweisen, aber auch Bewältigungsstrategien für herausfordernde Situationen oder Probleme entwickeln.

Wenn die Kinder älter werden, wird der außerfamiliäre Einfluss diesbezüglich auch größer. Auch in der Schule, im Freundeskreis oder über Medien ist die Aneignung funktionaler Bewältigungsstrategien möglich. Darauf kann letztendlich auch ein gesundes Selbstvertrauen aufgebaut werden.

❖ **Risikofaktoren**

Als Risikofaktoren werden jene Größen bezeichnet, die die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer psychischen Störung oder von Verhaltensauffälligkeiten beeinflussen können. Es gibt Risikofaktoren, die sich direkt auf das Kind und welche, die sich auf die Umgebung des Kindes beziehen. Bedeutend ist jedoch weniger die Art des Risikofaktors, sondern vielmehr die Anzahl dieser Faktoren (Schneider & Popp, 2020, S. 35ff).

Die WHO (2004, S. 20ff) hat in einem Bericht zur Prävention psychischer Störungen Risikofaktoren für diese zusammengefasst. Relevant sind im Kindes- und Jugendalter unter anderem psychische Erkrankungen sowie

Alkohol-, Tabak- oder sonstiger Drogenkonsum der Eltern (auch während der Schwangerschaft), Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, somatische Erkrankungen, Aufmerksamkeitsdefizite, emotionale Unreife und soziale Defizite, Konflikte und Gewalterfahrungen in der Familie, Einsamkeit, negative Lebensereignisse und Verlusterfahrungen sowie ein niedriger sozioökonomischer Status.

Nollau (2015, S. 28f) unterteilt diese Risikofaktoren in biologische, psychische und soziale Faktoren. Die sozialen Faktoren werden auch als Umweltfaktoren bezeichnet. Auch sie schreibt, dass die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten mit der Anzahl der Risikofaktoren steigt.

An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass der Begriff Risikofaktoren nicht immer ganz gleichbedeutend verwendet wird. Beelmann und Raabe (2007, S. 49) bezeichnen beispielsweise „alle Merkmale, die die Wahrscheinlichkeit eines Problemverhalten [sic] oder einer Fehlanpassung erhöhen oder Kennzeichen eines erhöhten Risikos für Fehlentwicklungen sind“ als Risikofaktoren.

2.4.2 Auslösende Bedingungen

Körperliche, psychische oder soziale Belastungen können ein erstes Erscheinen von psychischen Problemen auslösen. Insbesondere traumatische Erfahrungen, wie zum Beispiel lebensbedrohende Krankheiten, Unfälle, Misshandlung oder Missbrauch können mit psychischen Erkrankungen in Verbindung gebracht werden. Auch Lebensereignisse wie Schuleintritt, Schulwechsel oder der Eintritt der eigenen Pubertät sowie die Geburt eines Geschwisterkindes, Trennung der Eltern oder ein Todesfall können zum Auslöser werden (Schneider & Popp, 2020, S. 40).

2.4.3 Aufrechterhaltende Verhaltensweisen

Tritt schließlich ein Problem oder ein negatives Ereignis auf und es folgt eine ungünstige Reaktion, kann dies zu einem langanhaltenden Problem werden. Hier kann es sich beispielsweise um eine Reaktion des Betroffenen selbst (z.B. sozialer Rückzug, Schuldgefühle), eine Reaktion der Umwelt (z.B. Ablehnung) oder daraus resultierende langanhaltende Belastungen handeln (ebd.).

2.5 Schutzfaktoren für das Kind

In der Entwicklung von Kindern spielen in diesem Zusammenhang neben den Risikofaktoren auch die schützenden Faktoren oder Schutzfaktoren eine wichtige Rolle, da diese entscheidend sind, ob sich tatsächlich eine psychische Störung oder eine Verhaltensauffälligkeit entwickelt.

Viele Jahre lang wurden in der Forschung die psychischen Probleme als von der normalen Entwicklung abweichenden Vorgänge beschrieben. Inzwischen ist aber bekannt, dass es diverse gesundheitsförderliche Faktoren und Bedingungen gibt, die einen Schutz vor dem Entstehen psychischer Störungen und Auffälligkeiten für das Individuum bieten können. Schutzfaktoren schwächen Risikofaktoren von Anfang an ab. Sie sind also bereits vor Auftreten einer psychischen Auffälligkeit vorhanden und werden somit zu den Ressourcen des Kindes gezählt (Schneider & Popp, 2020, S. 44).

Vor allem jene Kinder, die eine enge Beziehung zu einer verlässlichen Bezugsperson haben, die außerschulische Aktivitäten ausüben, deren Eltern eine gute Schulbildung haben und sich im Umgang mit ihrem Kind als kompetent erweisen, scheinen deutlich seltener psychische Störungen zu entwickeln. Solche Kinder können trotz nicht idealer Umstände psychisch gesund bleiben (Schneider & Popp, 2020, S. 45).

Da Kinder und Jugendliche einen enormen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen, ist es nicht verwunderlich, dass auch das Schulklima einen beträchtlichen Einfluss auf deren Entwicklung hat. Ist ein gutes Schulklima vorhanden, entsteht auch eine entsprechende Vertrauensbasis zwischen Schülerinnen oder Schülern und der Lehrperson. Insofern kann das Schulklima einen schützenden Faktor bezogen auf die soziale und emotionale Entwicklung und auch auf die Leistungsfähigkeit des Kindes darstellen (Schneider & Popp, 2020, S. 47).

Insgesamt dürfen die negativen Faktoren gegenüber den schützenden Faktoren nicht überwiegen, um ein Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen zu verhindern (Schneider & Popp, 2020, S. 45).

Bedacht werden muss an dieser Stelle, dass Risikofaktoren nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit Verhaltensauffälligkeiten auslösen. Die Entwicklung eines jeden Kindes oder Jugendlichen wird von Risiken beeinflusst und trotzdem weist eine große Anzahl dieser keine Auffälligkeiten oder Störungen auf, da sie durch das Kind bewältigt beziehungsweise kompensiert werden können. Schutzfaktoren mindern also die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten und spielen daher in der Entwicklung eine wichtige Rolle (Beelmann & Raabe, 2007, S. 51f).

Nollau (2015, S. 30) erwähnt in diesem Zusammenhang den Begriff der Resilienz.

2.5.1 Resilienz

Resilienz hat ihren Wortursprung im Lateinischen und stammt von *resilire* ab, was soviel wie „zurückspringen“ bedeutet. Im Duden (2020) wird das Wort mit „psychische Widerstandskraft“ übersetzt.

Resilienz ist die „Fähigkeit, schwierige Lebenssituationen ohne anhaltende Beeinträchtigung zu überstehen“ (Duden, 2020).

Der Begriff Resilienz ersetzte mit der Zeit den früheren Begriff Unverwundbarkeit. Im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen meint Resilienz die Fähigkeit, wieder in den Ausgangszustand zurückzukommen, in dem man war, bevor Risikofaktoren eingewirkt haben. Das heißt, dass auch resiliente Kinder kurzfristig Störungen im Verhalten zeigen können, jedoch sind sie in der Lage, diese zu überwinden (Hillenbrand, 2008, S. 203).

Kinder mit einer guten Resilienz sind oft gekennzeichnet durch einen guten Schlaf-Wach-Rhythmus, gute Wahrnehmungsfähigkeit und ein einfaches oder ausgleichendes Temperament (Nollau, 2015, S. 31).

Umweltbedingungen und genetische Dispositionen beeinflussen die Qualität der persönlichen Resilienz einer Person. Vor allem die frühen Bindungsbeziehungen spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle, da sie regulierend wirken (Rass, 2017, S. 38).

Eine hohe Resilienz verringert insgesamt die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten beziehungsweise einer starken Form davon. Kinder mit gut ausgeprägter Resilienz zeigen sich widerstandsfähiger und sind somit weniger anfällig für psychische Erkrankungen (Nollau, 2015, S. 30).

Zusammenfassend kann man sagen, dass nicht jene Kinder, die freundlich, gut gelaunt und anpassungsfähig sind und dadurch positive

Reaktionen von ihren Bezugspersonen erhalten, resilienter sind. Als resilient werden jene Kinder bezeichnet, die einerseits stets damit rechnen, dass ihre Handlungen mit Erfolg gekrönt werden und andererseits auftretende Probleme aktiv lösen. Resiliente Kinder sind davon überzeugt, dass ihre persönliche Situation für sie selbst kontrollierbar ist. Sie verfügen zudem über hohe soziale Kompetenzen sowie ein angemessen ausgeprägtes Selbstwertgefühl beziehungsweise Selbstvertrauen (Hillenbrand, 2008, S. 206).

2.6 Verhaltensauffälligkeiten beobachten und verstehen

Kret (2000, S. 7) weist darauf hin, dass die Kategorisierung von Verhaltensauffälligkeiten, die stets auf einem subjektiven Eindruck basiert, problematisch ist. Sinnvoller erscheinen eher das Beobachten und der Versuch, die Auffälligkeiten oder Abweichungen in weiterer Folge zu verstehen.

Grundsätzlich ist es wichtig, so viele Informationen wie möglich über die betroffene Person und die Ursachen der Entstehung der Verhaltensauffälligkeit zu sammeln. In jedem Fall ist der oder die Betroffene immer als einzigartige Person mit ebenso einmaliger Geschichte und individuellen Erfahrungen zu sehen (Kret, 2000, S. 71).

Die laufende Beobachtung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ist auch deshalb so relevant, weil diese Verhaltensweisen, eben insbesondere im Kindesalter, nur in sehr wenigen Fällen nicht veränderbar oder gar dauerhaft sind. Die Tatsache, dass es sich um eine Momentaufnahme handelt, darf niemals vergessen werden. Verhalten und dazugehörige Störungen oder Auffälligkeiten können sich immer wieder verändern (Kret, 2000, S. 27).

Auch für den Versuch der Behebung von Störungen oder Auffälligkeiten des Verhaltens gilt, eine ganzheitliche Beobachtung anzustreben und nicht die Auffälligkeit alleine in den Mittelpunkt zu stellen (Kret, 2000, S. 13).

Kenessey-Szuhányi (2008, S. 41) schreibt, dass im herausfordernden Verhalten eines Kindes immer eine Botschaft enthalten ist. Für ein Kind kann es beispielsweise ein sinnvolles Mittel sein, um den eigenen Selbstwert zu stärken oder andernfalls sogar eine Möglichkeit, um einen versteckten Hilfeschrei zu äußern.

Folglich ist ein unangemessenes Verhalten von Schülerinnen oder Schülern etwas Positives. Es kann eine Überlebensstrategie für das Kind sein. Oft ist es dessen einzige Möglichkeit, auf sich und seine schwierige Situation aufmerksam zu machen. So gesehen sind Störungen des Verhaltens durchaus auch für Lehrerinnen und Lehrer hilfreich, da sie so jene Kinder besser verstehen lernen und schlussendlich dem Kind geholfen werden kann (Kenessey-Szuhányi, 2008, S. 41).

2.7 Zusammenfassung

Verhaltensauffälligkeiten sowie deren Auswirkungen sind schon sehr lange ein Thema im Kontext Schule. Jedoch werden die Begriffe zur Beschreibung bis heute kontrovers diskutiert. Wichtig ist, das Verhalten nicht mit der Persönlichkeit eines Kindes gleichzusetzen und zu wissen, dass es stets einen Grund für Verhalten, das nicht der Norm entspricht, gibt. Im Idealfall wird der Ursprung beziehungsweise Auslöser der vorhandenen Auffälligkeit erkannt, damit diese im Idealfall verringert oder gar beseitigt werden kann.

Bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten spielen jedenfalls die Risiko- und Schutzfaktoren, insbesondere die Anzahl dieser, eine

wichtige Rolle. Sie haben für die Entwicklung des Kindes eine enorme Bedeutung. Offenbar ist ein Ausgleich der negativen und protektiven Faktoren möglich (Beelmann & Raabe, 2007, S. 55).

Entscheidend für die kindliche emotionale und soziale Entwicklung ist vor allem, dass die individuellen Risiko- und Schutzfaktoren des Kindes zur rechten Zeit erkannt werden (Nollau, 2015, S. 32).

Zusammenfassend kann man sagen, dass viel davon abhängt, welche Schutzfaktoren ein Kind aufweist beziehungsweise wie stark seine Resilienz ausgeprägt ist und ob die vorhandenen Risikofaktoren damit ausgeglichen werden können.

Wichtig ist gewiss, dass man stets versucht, die Bedeutung eines auffälligen oder unangemessenen Verhaltens zu ergründen und dies immer auf den konkreten Einzelfall bezieht, da es ohnehin kein allgemein gültiges Rezept für den Umgang damit geben kann. Daher ist für all jene, die Schülerinnen oder Schüler mit auffälligem Verhalten begleiten, ein differenzierter Blick auf diese und auf ihr Verhalten unabdingbar (Nollau, 2015, S. 54f).

Kenessey-Szuhányi (2008, S. 41) weist zudem darauf hin, dass man Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensstörungen auch in einem positiven Licht sehen sollte: „Zum Glück gibt es Verhaltensstörungen, weil wir viel daraus lernen können.“

3 Schulische Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten

Im folgenden Abschnitt der Arbeit soll die Bedeutung schulischer Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten näher beleuchtet werden. Thema ist auch, wie die Integration im Schulalltag tatsächlich gelingen kann beziehungsweise was Erfolgsfaktoren dafür sind. Einige Autorinnen und Autoren haben Maßnahmen und Handlungsansätze gesammelt, die zur gelingenden Integration beitragen können. Außerdem gibt es eine Menge an Faktoren, die für das Funktionieren der Integration eine große Rolle spielen. Vorerst aber wird der Begriff der Integration allgemein und im Zusammenhang mit Schule geklärt. Zudem wird darauf eingegangen, welche Bedeutung ein integrativer Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten hat und warum eine Integration dieser Kinder in Regelklassen sinnvoll ist.

3.1 Begriffsklärung

Der Begriff Integration hat seine Herkunft in der lateinischen Sprache (*integrare, integratio*) und wird mit „Wiederherstellung eines Ganzen“ übersetzt. Im Duden (2020) findet man ebenso die Bedeutung der „Einbeziehung beziehungsweise Eingliederung in ein größeres Ganzes“ oder im Kontext der Soziologie die „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen oder kulturellen Einheit“.

Der Begriff kann sich auf soziale, kulturelle, räumliche, schulische oder berufliche Integration beziehen und hat daher jeweils andere Bezugsgruppen wie beispielsweise Menschen mit Behinderungen oder Menschen mit Migrationshintergrund (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer-Szady, 2011, S. 11).

3.2 Schulische Integration

Betrachtet man die Sonderpädagogik und Pädagogik in den vergangenen Jahrzehnten, wird deutlich, dass sich die Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in jeglicher Form stark gewandelt hat. In vielen Ländern werden heute verschiedene integrative Unterrichtsformen angewendet (Lanfranchi & Steppacher, 2012, S. 10).

Die Schulklassen und -gemeinschaften scheinen immer heterogener zu werden, was zugleich eine immer größer werdende Herausforderung für das pädagogische Personal an Schulen darstellt. Dies kann vor allem dann eine nicht zu bewältigende Aufgabe werden, wenn alle Schülerinnen und Schüler qualitativ gleich gefördert werden sollen – ohne dabei auf die Heterogenität Rücksicht zu nehmen (Venetz & Tarnutzer, 2012, S. 103ff).

Schülerinnen und Schüler, die eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung haben, sind laut Hillenbrand (2008, S. 216f) kein großes Problem, was die schulische Integration betrifft. Ein weitaus größeres Hindernis sind jene Kinder, die nicht als behindert gelten, jedoch aber Verhaltensauffälligkeiten oder Verhaltensstörungen haben, da sie den integrativen Unterricht deutlich schwieriger machen.

Auch Nollau (2015, S. 14f) schreibt, dass die Betreuung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten inzwischen die größte Herausforderung und Belastung für all jene geworden ist, die in pädagogischen Tätigkeitsfeldern beschäftigt sind.

Ebenso sind Schneider und Popp (2020, S. 104) der Ansicht, dass es für Lehrerinnen und Lehrer eine enorme Herausforderung ist, allen Kindern einer Klasse gerecht zu werden, da hier stets welche mit und welche ohne psychische Probleme und Verhaltensauffälligkeiten

zusammenkommen. Daraus resultierend haben die Lehrpersonen dementsprechend viele verschiedene Anforderungen zu erfüllen.

In den meisten Fällen machen letztendlich die Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, nur einen kleinen Teil einer Klasse aus und trotzdem wird ihnen meist der größte Teil an Aufmerksamkeit gegeben (Juul & Jensen, 2019, S. 281).

3.3 Bedeutung der schulischen Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten

Kinder oder Jugendliche, die emotionale Störungen und/oder Auffälligkeiten im Verhalten aufweisen, haben dadurch häufig noch mit einem weiteren Problem zu kämpfen: soziale Ausgrenzung durch Mitschülerinnen und Mitschüler. Dabei muss aber bedacht werden, dass gerade in der Schule nicht nur für die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch für den Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen Platz sein sollte. Die soziale Integration betrifft jedoch nicht nur das einzelne Kind, das unter seinen Verhaltensauffälligkeiten leidet, sondern die gesamte Klasse.

Kinder und Jugendliche, die mit psychischen Problemen zu kämpfen haben, sind in Bezug auf die soziale Kompetenz weniger gut gebildet als normal entwickelte Kinder und Jugendliche (Schneider & Popp, 2020, S. 102).

Es gibt Hinweise, dass die sich die Beschulung in separativen Klassen, Sonderschulen oder speziellen Gruppen nicht als besonders erfolgreich erweist, wenn es um Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten geht. Gerade für diese Kinder und deren soziale und emotionale Entwicklung ist eine integrative Beschulung sinnvoll (Luder, 2019).

Auch Wettstein (2011, S. 119) betont, dass im Vergleich zur separativen Beschulung durch die Integration verhaltensauffälliger Kinder in Regelklassen eher angestrebte Effekte erzielt werden können.

Bei der integrativen Beschulung geht die Lehrperson immer davon aus, dass das Kind gut ist oder gut sein möchte. Sie arbeitet in erster Linie an der Stärkung der Schülerinnen und Schüler. Je besser das Selbstwertgefühl der Kinder ausgeprägt ist, desto leichter lassen sie sich in der Schule führen (Kenessey-Szuhányi, 2008, S. 41).

Durch die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Regelklasse wird die Heterogenität der gesamten Gesellschaft abgebildet. Unter der Annahme, dass die Schule eine Vorbereitung für das weitere Leben sein soll, ist die integrative Beschulung ebenfalls von Vorteil. So haben die Schülerinnen und Schüler schon hier die Chance, den Umgang mit Verschiedenheit und Heterogenität zu erlernen (Joller-Graf, 2006, S. 10).

3.4 Herausforderungen durch Verhaltensauffälligkeiten

Für Lehrerinnen und Lehrer kann die tägliche Unterrichtspraxis durch störendes Schüler- oder Schülerinnenverhalten als sehr belastend wahrgenommen werden. Insbesondere aggressives Verhalten stört die Durchführung des Unterrichts oft extrem (Wettstein, 2012, S. 123).

Auf störendes oder unpassendes Verhalten angemessen zu reagieren, ist besonders schwierig. Während eine Lehrperson beispielsweise aus dem Schimpfen nicht mehr herauskommt, beginnen andere Diskussionen mit Schülerinnen oder Schülern oder reagieren einfach nicht der Situation entsprechend. Das führt häufig dazu, dass die Lehrkraft nur mehr mit sozialen Problemen beschäftigt ist und das Vermitteln der

Sachinhalte zu einem großen Teil dem zum Opfer fällt. So kann es dann auch dazu kommen, dass wiederum anderen Schülerinnen und Schülern langweilig wird und diese ebenso zu stören beginnen. Die Gefahr, in einen Teufelskreis zu geraten, ist erheblich (Wettstein, 2012, S. 124).

Auch Müller (2018, S. 48ff) schreibt, dass Konfliktsituationen große Gefahren betreffend der bei der Lehrperson ausgelösten Reaktion in sich bergen. Manche versuchen die Konflikte und Störungen zu übergehen und tun, als hätte es keinen Vorfall gegeben. Andere kontrollieren dann mehr und strafen die betroffenen Kinder. Wieder andere ermahnen ständig, ohne sich schließlich tatsächlich mit dem Konflikt auseinanderzusetzen. Gerade im Unterricht von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten stehen die Lehrpersonen diesbezüglich vielfach vor großen Herausforderungen. Kinder, die aufgrund ihrer Verhaltensweisen oft geschimpft bekommen, beziehen dies häufig auf ihre Person und nicht auf ihr Verhalten. Das führt dann dazu, dass sich das Kind abgewertet fühlt und sein Verhalten erst recht verstärkt. Das wiederum führt dazu, dass sich die Lehrperson abgewertet fühlt und die Botschaften an das Kind nicht mehr sachlich genug stattfinden. Letztendlich kostet dies allen Betroffenen viel Energie und führt aber zu keinem guten Ergebnis. Es ist enorm herausfordernd für die Lehrerinnen und Lehrer, sich nicht den eigenen Emotionen hinzugeben.

Ein wichtiger Punkt im täglichen Unterricht stellt die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden dar. Sind zusätzlich Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten in eine Regelklasse zu integrieren, ist der Beziehungsaspekt noch wichtiger, da die Beziehung durch das unangemessene Verhalten bereits negativ beeinflusst wurde. Dadurch kommt einem empathischen und wohlwollenden Umgangsstil noch mehr Bedeutung zu. Verständnisbereitschaft und ein individueller Umgang mit dem Kind, das Verhaltensauffälligkeiten zeigt, sind unerlässlich (Ortner & Ortner, 2002, S. 61).

Auf den Aspekt der Beziehung wird speziell im vierten Kapitel eingegangen.

Nachdem in den letzten Abschnitten der Konflikt zwischen der Wichtigkeit der Integration für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und den enormen Herausforderungen für die Lehrperson, die damit verbunden sind, erläutert wurde, folgen nun Erkenntnisse aus der Literatur, die sich auf gelingende schulische Integration bei Verhaltensproblemen beziehen.

3.5 Unterstützende Maßnahmen und Erfolgsfaktoren für die schulische Integration bei Verhaltensauffälligkeiten

Da Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten für Lehrpersonen oft eine enorme Belastung und Herausforderung darstellen, erscheint es von ihrem Standpunkt aus möglicherweise sinnvoll, einen Ausschluss aus der Regelklasse zu vollziehen. Dies ist jedoch nicht zielführend im Sinne einer gewinnbringenden Förderung, da durch diese Maßnahme die Möglichkeit wegfällt, von den Mitschülerinnen und Mitschülern prosoziales Verhalten zu erlernen (Luder, 2019).

Auch Lehrerinnen und Lehrer können für die sozial weniger kompetenten Kinder und Jugendlichen eine Hilfe darstellen, wenn sie deren prosoziales Verhalten verstärken. In diesem Zusammenhang sind Lob oder Aufmerksamkeit als positive Verstärker zu erwähnen (Schneider & Popp, 2020, S. 102).

Ebenso bedeutsam ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse kennenlernen oder im Unterricht gemeinschaftlich arbeiten können, wo das Zusammenarbeiten aller zum Ergebnis führt und nicht die Stärken eines Einzelnen ausschlaggebend sind. Die sozial weniger

kompetenten Schülerinnen oder Schüler können so die Erfahrung machen, dass auch sie eine Bereicherung für die gesamte Gruppe sind (ebd.).

Abgesehen von den individuellen und klassenbezogenen Maßnahmen kann auch das Lehrerverhalten eine förderliche Maßnahme zur sozialen Integration darstellen. Schneider und Popp (2020, S. 102f) nennen drei förderliche Maßnahmen, die durch die Lehrperson stattfinden sollen:

❖ **Verhaltensmodell sein**

Es ist wichtig, allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen Freundlichkeit, Wertschätzung und Unterstützung zeigen.

❖ **Soziale Regeln durchsetzen**

Transparente und klare Regeln für die Gemeinschaft sowie deren konsequente Einhaltung sind von enormer Bedeutung im Hinblick auf eine gelungene soziale Integration.

❖ **Individuelle Leistungen anerkennen**

Lehrerinnen und Lehrer sollten großen Wert darauf legen, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler niemals miteinander zu vergleichen.

Auch Luder (2019) stellt eine Auswahl an geeigneten und wirkungsvollen Handlungsansätzen dar:

❖ **Prosoziales Verhalten unterstützen**

Prosoziales Verhalten muss erst ermöglicht und dann unterstützt werden.

❖ **Fördern statt strafen**

Soziale und emotionale Kompetenzen sollen im Rahmen des Schulalltages und des Unterrichts aufgebaut werden.

❖ **Gemeinsam handeln**

Es sollte eine inklusive Einstellung und Schulkultur gelebt werden. Sämtliche Interventionen sind nur dann wirksam, wenn die Einstellung zu auffälligem Verhalten vom Schulteam gemeinsam als Grundlage gelebt wird.

❖ **Unterricht bewusst gestalten**

Im Unterricht kann Störungen präventiv entgegengewirkt werden, wenn dieser methodisch und didaktisch an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst wird.

❖ **Im Alltag umsetzen**

Sämtliche Maßnahmen müssen sich unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen im Alltag umsetzen lassen.

Lienhard-Tuggener et al. (2011, S. 40ff) weisen drauf hin, dass die Integrationsfähigkeit niemals vom Kind alleine abhängt, sondern stets auch sein Umfeld von großer Bedeutung ist. Es gilt eine Menge an verschiedenen Faktoren zu bedenken und miteinzubeziehen. Üblicherweise gibt es immer die eine oder andere Sache, die im konkreten Fall nicht optimal ist. Das ist durchaus normal, jedoch darf dies nicht zu viele dieser Elemente betreffen. Wenn es doch der Fall ist, sollte schleunigst gehandelt werden.

Nachfolgend findet sich eine nach Bereichen gegliederte Übersicht eben jener möglichen Faktoren, die die schulische Integrationsfähigkeit beeinflussen können.



Abbildung 2: Einflussfaktoren der Integrationsfähigkeit
(Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettau Szaday, 2011, S. 41)

Wichtig ist, dass bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten eine mögliche separative Beschulung von Anfang an klar zeitlich begrenzt ist. In diesem Fall muss das Ziel letztendlich sein, dass das Kind wieder in den Regelunterricht integriert wird. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass durch kurzfristige Separation von Schülerinnen und Schülern

aufgrund von Verhaltensproblemen die Chancen auf eine erfolgreiche Reintegration gesteigert werden können (Lienhard-Tuggener et al., 2011, S. 42f).

Lienhard-Tuggener et al. (2011, S. 146) betonen, dass die integrative Haltung ein wichtiges Merkmal ist, damit die schulische Integration gelingen kann. Dabei handelt es sich nicht um die persönliche Denkhaltung einer Lehrerin oder eines Lehrers, sondern um eine Einstellung und Haltung des gesamten Teams einer Schule. Hierbei geht es um den Umgang mit Heterogenität, gegenseitigen Respekt und wertschätzenden Umgang sowie geteilte Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung. Der Grundsatz muss lauten, dass Integration den Normalfall darstellt und jedes Kind, unabhängig von Leistungen und Verhalten willkommen ist.

Im „Rezeptbuch schulische Integration“ fassen Lienhard-Tuggener et al. (2011, S. 64ff) zehn wichtige Prinzipien für den gelingenden integrativen Unterricht zusammen:

- ❖ Lebenswelten der Lernenden einbeziehen
- ❖ Inhalte variantenreich anbieten
- ❖ Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen anbieten
- ❖ beim Vorwissen und bei den Erfahrungen der Lernenden ansetzen
- ❖ Lernende mit einer Lernumgebung herausfordern
- ❖ Lernende nutzen ihr Wissen
- ❖ Zeit nehmen für vollständige Lernprozesse
- ❖ Fertigkeiten und Wissen immer wieder repetieren
- ❖ Ziele vereinbaren und den Erfolg positiv verstärken
- ❖ minimale Unterstützung anbieten

Betrachtet man diese Prinzipien genauer, zeigt sich, dass oft ein sehr großes Vorwissen, was die Schülerinnen und Schüler und ihre Lebenswelt angeht, vorausgesetzt wird. Sollen beispielsweise die Lebenswelt und die Erfahrungen des Schülers oder der Schülerin miteinbezogen werden, weil dann die Lernprozesse effektiver sind, so ist es unerlässlich, dass die Lehrperson in einer guten Beziehung zum Kind steht, damit diese überhaupt Einblicke in dessen Lebenswelt erlangt und über die Erfahrungen auch Bescheid weiß. Ebenso können die Lerninhalte nur dann sinnvoll variantenreich angeboten werden, wenn man den Lernenden oder die Lernende entsprechend gut als Menschen kennt. So gesehen erfordern die meisten der oben genannten Prinzipien eine gute Beziehung zur Schülerin oder zum Schüler (ebd.).

Auch bei den Handlungsansätzen von Luder (Kapitel 3.4) finden sich Punkte, die nur dann funktionieren können, wenn eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler als Basis vorhanden ist.

3.6 Zusammenfassung

Integration ist ein wichtiger Bestandteil des Alltages an Schulen, da die Heterogenität in diesen sowie auch innerhalb der Klassen stark zunimmt. Für Lehrerinnen und Lehrer kann die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sehr belastend sein und eine enorme Herausforderung darstellen. Da die Verhaltensauffälligkeiten sehr differenziert in ihrer Art und Ausprägung sein können, ist es nicht möglich, ein „Rezept“ als allgemeingültige Lösung für den Umgang damit zu haben.

In der Literatur wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass gerade für diese Kinder ein integrativer Unterricht in einer Regelklasse sinnvoll ist, da dies zu ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung im positiven Sinne beitragen kann. Außerdem werden jene Schülerinnen und Schüler dadurch schon auf ihr späteres Leben vorbereitet, wenn man

bedenkt, dass sich die gesamte Gesellschaft als sehr heterogen präsentiert.

Ebenso finden sich in Publikationen verschiedener Autorinnen und Autoren eine Menge Hinweise im Hinblick darauf, wie Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule gelingen kann und welche Bedingungen einen sinnvollen Beitrag zur erfolgreichen Integration leisten können. Ein wichtiger Aspekt in diesem Kontext ist die Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrperson. Dieser widmet sich das nun folgende Kapitel im Speziellen.

4 Aspekte der Beziehung im schulpraktischen Feld

Eine Voraussetzung, um Schülerinnen und Schüler gewinnbringend erziehen und unterrichten zu können, ist eine tragfähige Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrperson. In der Literatur sind einige Vertreterinnen und Vertreter dieser Ansicht zu finden, wie weiter unten im Text noch erläutert wird. Die pädagogische Beziehung wird von vielen Seiten und in ihren vielfältigen Gesichtspunkten betrachtet. Eine Menge Autorinnen und Autoren haben sich mit der Beziehung auf pädagogischer Ebene befasst.

4.1 Beziehung als Begriff

Da der Beziehungsbegriff in sehr unterschiedlichen Kontexten anwendbar ist, wird an dieser Stelle daraufhin gewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit stets soziale Beziehungen zwischen Menschen gemeint sind.

Zwischenmenschliche Interaktion gilt als wichtige Ausdrucksform von sozialer Beziehung. Im Bereich der Soziologie wird manchmal der Begriff Interaktion statt Beziehung verwendet (Schnoor, 1998, S. 33).

Eine soziale Beziehung setzt wechselseitig aufeinander bezogenes soziales Handeln von mindestens zwei Personen voraus. Bei einem einmaligen Ablauf jedoch wird noch nicht von einer Beziehung gesprochen. Dieses aufeinander bezogene Handeln muss immer wieder auftreten, um es als Beziehung bezeichnen zu können. Eine soziale Beziehung kann objektiv einseitig oder objektiv beidseitig sein. In der Realität ist eine komplette Übereinstimmung nicht vorhanden (Schneider, 2002, S. 59f).

Schnoor (1998, S. 33) definiert Beziehung als ein Verbundenheitsgefühl, das auf positiven oder auch negativen Emotionen aufgebaut sein kann. Beziehung stellt eine zwischenmenschliche Verbindung dar, die das Leben der beteiligten Personen beeinflusst.

Bach (1998, S. 29) sieht positive Beziehungsprozesse als gekennzeichnet durch Wahrnehmen, Zuhören und Korrektur der eigenen Projektion. Die negativen Prozesse hingegen sind durch Verfestigung unzutreffender Projektion auf die andere Person, durch Manipulation des Partners oder der Partnerin nach eigenen Vorstellungen oder das Überhören des Anderen geprägt.

Die Beziehung gewinnt dann an Qualität, wenn durch Wahrnehmen und Zuhören sowie durch passende Reaktionen die Übereinstimmung der Projektionen von beiden Seiten erhöht wird (Bach, 1998, S. 29).

Laut Miller (2011, S. 47) besteht der Unterschied der Beziehung zur Erziehung darin, dass sie ein aktiver, bewusster und freiwilliger Vorgang ist. Dieser findet zwischen mindestens zwei Personen statt und besteht auch aus Wechselwirkungen. Außerdem sind Beziehungen nicht lernbar, da sie einfach entstehen und sich ergeben. Lernen hingegen kann man durch Erziehung allerdings sehr wohl die zwischenmenschlichen Verhaltensweisen.

Im folgenden Abschnitt wird speziell die pädagogische Beziehung erläutert.

4.2 Pädagogische Beziehung

In der täglichen Unterrichtspraxis hat die Beziehung zwischen Lernenden und den Lehrpersonen eine maßgebliche Bedeutung. Es gilt als wissenschaftlich erwiesen, dass sich die Schülerinnen und Schüler leichter auf Lerninhalte und -prozesse einlassen können, wenn das Lernklima als angenehm empfunden wird. Einerseits ist dies abhängig von den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, andererseits kann jedoch auch die Lehrperson und deren Beziehungskompetenz in einem nicht zu verachtenden Ausmaß dazu beitragen (Teml & Teml, 2006, S. 26).

Auch Hillenbrand (2009, S. 136) ist ähnlicher Ansicht: „Grundlegend für jede Form von Erziehung ist die Beziehung zwischen Kind und Erzieher.“

Bei Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen aufweisen, ist sehr häufig die Beziehungsdimension gestört. Aufgrund von Enttäuschungen sind sie nicht mehr in der Lage, Vertrauen aufzubauen. Generell ist die Beziehungsfähigkeit oft gar nicht entwickelt und gleichzeitig ist auch der Wille, eine Beziehung aufzubauen, gar nicht erst vorhanden. Durch die Verhaltensweisen dieser Kinder werden die Beziehungen ihren Mitmenschen gestört. Die Basis, die für die Entstehung einer Beziehung von Nöten ist, ist demnach gar nicht vorhanden (Hillenbrand, 2009, S. 136f).

Aus dieser Erkenntnis resultiert auch, dass Lehrpersonen vorerst einmal auf Beziehungsebene arbeiten müssen. Auf der einen Seite kann diese Situation dann sehr belastend für die betreffende Lehrperson und das gesamte soziale Umfeld des Kindes sein, jedoch bieten sich auch Chancen für die Entwicklung der Beteiligten (Hillenbrand, 2009, S. 137).

Von enormer Bedeutung ist jedenfalls, dass ein individueller Zugang zum Kind gefunden werden muss, damit überhaupt eine tragfähige Beziehung entstehen kann. Dies kann beispielsweise durch gemeinsame Erlebnisse

wie Ausflüge, aber auch in alltäglichen Situationen passieren. Jedenfalls ist die zeitliche und personelle Beständigkeit ein Muss in Bezug auf den Beziehungsaufbau. Ansonsten kann keine stabile Beziehung erwachsen (ebd.).

Lohmann (2003, S. 102) schreibt, dass es bei der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrperson gilt, stets eine gute Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden. Das Verhältnis ist näher als in einer Geschäftsbeziehung, jedoch aber nicht so nah, dass sich Berufs- und Privatleben vermischen. Dazu sollte auch immer bedacht werden, dass jedes Kind ein anderes Bedürfnis hat, was die Beziehung zur Lehrperson angeht. Während einige die Nähe suchen, führen andere lieber eine Beziehung auf Distanz.

Gerade im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wird an die Bezugsperson, die auch die Lehrperson sein kann, eine Menge an Anforderungen gestellt. Sie muss für das Kind zuverlässig und einfühlsam erscheinen. Außerdem sollte sie in der Lage sein, die Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und passend darauf zu reagieren, wobei darauf zu achten ist, dass weder Über- noch Unterforderung dabei entstehen (Rass, 2017, S. 37).

Besonders im alltäglichen Umgang mit Menschen, die unter Verhaltensauffälligkeiten leiden, nimmt die verlässliche pädagogische Beziehung einen enorm hohen Stellenwert ein (Theunissen, 2011, S. 81).

Häufig ist es der Fall, dass der Wunsch eines Kindes nach Geborgenheit und Vertrauen nicht klar artikuliert werden kann. Oft wird eben dieser dann durch Verhaltensweisen, die als auffällig kategorisiert werden, verdeckt (Theunissen, 2011, S. 68).

Laut Nollau (2015, S. 75) ist es nicht relevant, ob man Kinder mit oder ohne Verhaltensauffälligkeiten begleitet, wenn man von der (heil-)pädagogischen Beziehung spricht, da diese immer durch vier Aspekte charakterisiert wird:

- ❖ Jegliches pädagogische Handeln passiert um des Kindes Willen.
- ❖ Die pädagogische Beziehung basiert auf Wechselwirkung.
- ❖ Die pädagogische Beziehung kann man nicht erzwingen.
- ❖ Die pädagogische Beziehung muss dem Alter und der Entwicklung angemessen gestaltet sein.

Juul und Jensen (2019, S. 281) berichten aus ihrer Erfahrung in der Arbeit mit fordernden Kindern, dass Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten oft schwinden oder zumindest verringert werden, wenn die Qualität der Beziehung dementsprechend hochwertig ist.

Abgesehen davon geben Juul und Jensen (2019, S. 129) zu bedenken, dass jedes Kind selbstverständlich auch dann, wenn es psychische Probleme oder Störungen aufweist, immer ein Bedürfnis nach einer vertrauensvollen Beziehung zur Lehrerin oder zum Lehrer hat.

Es ist daher von Bedeutung, dass Lehrpersonen neben fachlichen Kompetenzen auch Beziehungskompetenzen besitzen. Nur so sind sie in der Lage, Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen und zu verbessern (Juul & Jensen, 2019, S. 134).

Beziehungskompetenz macht es möglich, die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind und der Lehrperson hoch zu halten und wirkt sich zugleich vorteilhaft auf die sachlichen Ziele des Unterrichts aus (Juul & Jensen, 2019, S. 137).

Wichtig ist, dass eine (heil-)pädagogische Beziehung bewusst gesteuert ist. Der Lehrperson muss klar sein, welche Ziele es zu erreichen gilt und welche Schritte im Hinblick darauf gegangen werden müssen. Die Lehrerin oder der Lehrer sind angehalten, ständig zu reflektieren (Nollau, 2015, S. 77).

Hechler (2018, S. 47) bezeichnet die Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrperson als sehr wirksames Mittel, wenn es um Probleme mit dem Lernen und dem Verhalten geht.

Die Lehrerin oder der Lehrer sollte sich stets darüber bewusst sein, dass ihre oder seine Beziehung zu den Schülerinnen oder Schülern eine bedeutende Komponente für deren schulischen Lernerfolg darstellt (Hechler, 2018, S. 63).

Insbesondere aufgrund der steigenden sozialen und emotionalen Heterogenität in der Schule ist es wichtig, sich mehr mit der pädagogischen Beziehung auseinanderzusetzen. Alle Schülerinnen und Schüler profitieren letzten Endes von einer gelingenden Beziehung zu ihrer Lehrperson. Besonders wichtig ist diese für jene Kinder, die unter erschwerten Bedingungen aufwachsen (Hechler, 2018, S. 180).

„Letztlich bedarf es, um tragfähige, fördernde, heilende Beziehung zu ermöglichen, einer Überwindung der traditionellen Pädagogik des Anweisens und Eingreifens durch eine Pädagogik des Zuhörens und Anregens“ (Bach, 1998, S. 29).

Schubert und Friedrichs (2012, S. 13f) weisen aber auch darauf hin, dass viele Lehrerinnen und Lehrer eine gewisse Angst davor haben, dass sie durch die viele Zeit, die für den Beziehungsaufbau benötigt wird, zu wenig Zeit für den fachlichen Lernstoff haben. Gerade in Klassen, die als „schwierig“ gelten, erscheint dies als große Hürde für die Lehrenden.

4.2.1 Die Bedeutsamkeit einer guten Beziehung für Kinder

Damit sich Kinder gut entwickeln können, sind verlässliche Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen unerlässlich. Im Idealfall sind Sicherheit, Geborgenheit und emotionale Wärme die Basis dieser. Kinder brauchen jemanden, der sich für sie und ihre Gefühle ehrlich interessiert und der ihnen mit Achtung und Respekt entgegentritt. Lehrerinnen und Lehrer als Bezugspersonen sind im Stande, die Kinder im Umgang mit ihren Stärken und Schwächen zu unterstützen und können ihnen Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Sie können und sollten ebenso zum eigenständigen Handeln ermutigen und ihnen ein gewisses Maß an Verantwortung überlassen. Durch wertschätzende Rückmeldungen erlangen die Schülerinnen und Schüler ein höheres Maß an Selbstvertrauen (Schuch, 2018, S. 10).

Auch für das schulische Lernen und Lehren ist der Aufbau von guten Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson wichtig. Es lohnt sich, dass man viel Zeit investiert, um tragfähige, kommunikative Beziehungen aufzubauen. Schlussendlich werden die Lernenden dadurch motivierter und zeigen eine größere Bereitschaft zur Kooperation, was wiederum die Grundlage für gewinnbringenden Unterricht und konzentriertes Arbeiten darstellt (Schubert & Friedrichs, 2012, S. 14).

Die eben beschriebenen Punkte gelten für alle Kinder – unabhängig vom Auftreten von Verhaltensproblemen – gleichermaßen. Jedoch brauchen Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten erfahrungsgemäß noch engere Grenzen sowie klarere Strukturen und Regeln in ihrem Alltag.

Worm (2005) schreibt, dass gerade bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten der Erfolg oder auch Misserfolg in Bezug auf deren Beschulung

zum Großteil davon abhängt, ob zur primären schulischen Bezugsperson eine gute und tragfähige Beziehung aufgebaut werden konnte.

Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau im Kontext Schule treten insbesondere dann auf, wenn es sich hier um Kinder oder Jugendliche handelt, die schon einige fehlgeschlagene Beziehungen erlebt haben. Meist ist es dann gar nicht mehr ihr Ziel, eine neue gute Beziehung aufzubauen, da das Misstrauen zu groß geworden ist (ebd.).

4.2.2 Spezifische Beziehungsmuster

Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler unterscheidet sich in drei Aspekten von anderen sozialen Beziehungen. Erstens fehlt die Freiwilligkeit. Keiner der Interaktionspartner – weder Schülerin oder Schüler noch Lehrerin oder Lehrer – haben die Möglichkeit, die Beziehung zu verweigern, wenn sie keine Sympathie für das Gegenüber entwickeln können. Sie müssen in Kontakt treten und es besteht eine „Zwangsgemeinschaft“ (Schweer & Padberg, 2002, S. 10).

Zweitens ist diese Beziehung üblicherweise von vorneherein zeitlich klar begrenzt. Je nach Situation besteht im schulischen Bereich mehr oder weniger Zeit für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass natürlich die länger andauernden Beziehungen größere Chancen für einen Vertrauensaufbau bieten, wobei dies nicht zugleich bedeutet, dass das in einer kürzeren Beziehung nicht möglich ist (Schweer & Padberg, 2002, S. 21f).

Die dritte Besonderheit in der pädagogischen Beziehung ist das vorgegebene organisatorische Umfeld. Vieles im schulischen Alltag ist festgelegt und kann nicht von den Interaktionspartnern beeinflusst werden. Das gilt auch für die Verteilung der Macht in der Beziehung (Schweer & Padberg, 2002, S. 22).

4.2.3 Vertrauen als Basis

Die Aufgabe der Schule beschränkt sich in der heutigen Zeit nicht mehr nur auf die reine Wissensvermittlung. Die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit steht inzwischen sehr stark im Fokus.

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler sollte dafür auf jeden Fall eine stabile und vertrauensvolle sein. Das ist unerlässlich, damit alle Aufgaben, die die Schule erfüllen sollte, auch tatsächlich erfüllt werden können (Schweer & Padberg, 2002, S. 3).

Vergessen werden darf in diesem Zusammenhang allerdings niemals, dass die verschiedenen Vorerfahrungen der oder des Einzelnen die zwischenmenschlichen Beziehungen stark beeinflussen können. So gibt es einerseits Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Zeit für sich entschieden haben, einer Lehrperson lieber nicht (mehr) zu vertrauen. Auf der anderen Seite ist es jedoch auch möglich, durch vertrauensvolles Handeln positive Konsequenzen zu erleben. Während manche Menschen danach handeln, jemandem erst dann zu vertrauen, wenn sie sich ganz sicher sind, vertrauen andere so lange, bis etwas vorfällt, dass das Vertrauen zerstört (Schweer & Padberg, 2002, S. 18).

Damit eine vertrauensvolle Beziehung erst entstehen kann, ist es notwendig, dass einer der Interaktionspartner (in schulischen Beziehungen die Lehrperson) einen sogenannten Vertrauensvorschuss gibt. Damit ist gemeint, dass jene Person ein gewisses Risiko eingeht, da sie sich dem Kind gegenüber schon vertrauensvoll verhält, obwohl dieses ein solches Verhalten noch nicht explizit gezeigt hat. Es besteht hier die Gefahr des Vertrauensmissbrauches (Schweer & Padberg, 2002, S. 13).

Schweer und Padberg (2002, S. 60) schreiben auch, dass für die Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, stets auch das eigene Selbstvertrauen des Kindes eine nicht unbedeutende Rolle einnimmt.

Kinder mit einem geringen Selbstvertrauen vertrauen oft auch anderen nicht besonders und tun sich in Folge schwerer, gute Kontakte zu knüpfen und Beziehungen aufzubauen. Fehlen solche Freundschaften und Beziehungen, kann dies unter anderem auffälliges Verhalten nach sich ziehen, worunter wiederum das Selbstvertrauen leidet. Solche Schülerinnen und Schüler stecken dann in gewisser Weise in einem Teufelskreis fest (Schweer & Padberg, 2002, S. 59).

Erleben Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrperson Vertrauen, so wirkt sich dies auf emotionale und kognitive Bereiche aus. Außerdem nimmt es Einfluss auf das Verhalten, womit die besondere Bedeutung des Vertrauens für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt wird (Schweer & Padberg, 2002, S. 86).

Schweer und Padberg (2002, S. 85) erwähnen auch, dass Schülerinnen und Schüler, die ihrer Lehrperson vertrauen, ihre menschlichen Qualitäten höher einschätzen und dann auch gerne am Unterricht teilnehmen, wodurch eine Basis für gewinnbringenden Unterricht geschaffen wird.

Insgesamt bergen vertrauensvolle Beziehungen ein enormes Potenzial für die alltägliche Schulpraxis. Mit Hilfe dieser ist es möglich, ein gutes Klima entstehen zu lassen und effektiv zu lehren und zu lernen. Schwierigkeiten können leichter gelöst oder auch schon vorab abgewendet werden. Es muss allerdings auch erwähnt werden, dass dies für die Lehrperson eine durchaus anspruchsvolle und nie vollendbare Aufgabe darstellt (Schweer & Padberg, 2002, S. 96).

Die Vorbildfunktion spielt bei allen Kindern, aber besonders im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, eine enorm wichtige Rolle. Das Verhalten von Bezugspersonen, beispielsweise in Konfliktsituationen, kann von den Kindern oder Jugendlichen übernommen werden. Dies passiert allerdings nur dann, wenn sie

ihrer Lehrkraft vertrauen und diese für sie ein Vorbild darstellt (Schweer & Padberg, 2002, S. 63).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Vertrauen jedenfalls als wichtiges Qualitätsmerkmal für die Beziehungen zwischen Schülerinnen oder Schülern und der Lehrperson gesehen werden kann. Zudem kommt hinzu, dass Ängste des oder der Lernenden dadurch verringert werden können und sich eine solche Beziehung vorteilhaft auf die schulische Leistung auswirkt (Schweer, 2008, S. 547).

Im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag zählt das Vertrauen zwischen Kind und Lehrperson auf jeden Fall zu den präventiven Maßnahmen (Schweer & Padberg, 2002, S. 65).

4.2.4 Wertschätzung im Schulalltag

„Erfahrene Praktiker berichten, dass Unterricht mit verhaltensauffälligen Schülern erfolgreich stattfindet, wenn die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern ein für beide Seiten zufriedenstellendes Ausmaß an gegenseitiger persönlicher Akzeptanz und Vertrauen erreicht“ (Hartke, 2008, S. 807).

Es gibt eine Menge an sozialen Handlungen, die für den Aufbau einer solchen Beziehung hilfreich sind.

Bedeutend ist hier die Bedürfnisbefriedigung von Sicherheit, Zugehörigkeit, Anerkennung und Wissen. Außerdem sollen bei Begegnungen Annahme und Freude gezeigt werden und gemeinsame, erfreuliche Ereignisse stattfinden. Strengt sich jemand an, sollen positive Rückmeldungen gegeben werden. Wichtig ist auch eine faire und sozial kompetente Reaktion auf Konflikte und eventuell auftretende Schwierigkeiten. Des Weiteren soll Hilfestellung bei Problemlösungen geleistet werden.

Kooperation und Hilfe sind ebenso wichtig wie das Üben angemessener Kritik (Aronson, 1994).

Laut Rogers (2009, S. 40) zählen zum Begriff der Wertschätzung verschiedene Haltungen wie Wärme, Liebe, Respekt, Sympathie und Anerkennung.

Wertschätzung ist ein sogenanntes sekundäres (erlerntes) Bedürfnis. Ihre Entwicklung findet in der frühen Kindheit statt und sie wird als grundlegendes Bedürfnis gesehen (ebd.).

Bringt man einer Person Wertschätzung entgegen, so zeigt man, dass man die Person an sich schätzt und dies nicht von ihren Verhaltensweisen abhängig macht. Das heißt, dass es sehr wohl möglich ist, eine Person wertzuschätzen, wenngleich man nicht alle ihrer Verhaltensweisen als gut bewerten muss oder mit diesen nicht einverstanden ist (Rogers, 2009, S. 41).

In der Literatur ist keine klare Definition von wertschätzender Beziehung zu finden. Aus diesem Grund nachfolgend ein Versuch dieser:

Eine Beziehung ist dann wertschätzend, wenn sie durch Achtung, Respekt, Akzeptanz und Vertrauen geprägt ist. Auch Ehrlichkeit und Empathie spielen eine wichtige Rolle. Die wertschätzende Beziehung ist außerdem gekennzeichnet von Interesse und Aufmerksamkeit für die andere Person und der Bereitschaft, diese zu unterstützen. Alle Handlungen werden mit Wohlwollen gegenüber dem Partner oder der Partnerin in der jeweiligen Beziehung ausgeführt.

4.2.5 Beziehung statt Macht und Dominanz

Dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten die Erwachsenen, die sie begleiten, mit ihrem Verhalten an deren Grenzen bringen, ist keine Seltenheit. Laut Omer und Schlippe (2016, S. 231) reagieren Eltern, Lehrpersonen oder Erzieherinnen und Erzieher sehr oft auf eine der folgenden zwei Arten: Während die eine Variante ist, ihre Autorität mittels Gewalt (verbal oder auch körperlich) durchzusetzen, ist die andere einfach nachzugeben. Letztendlich basiert die Beziehung dann nur noch auf Macht und Dominanz und das einzige Ziel ist es, die Auseinandersetzungen zu gewinnen. Im Konzept des gewaltlosen Widerstandes von Omer und Schlippe steht die Absicht, aus diesem Kampf auszusteigen und stattdessen wieder in eine gute Beziehung zum Kind zu kommen, im Zentrum.

Der gewaltlose Widerstand folgt fünf Prinzipien:

- ❖ „Hartnäckigkeit und Standhaftigkeit auch gegenüber nachdrücklich oder erpresserisch gestellten Forderungen des Kindes.
- ❖ Die Bereitschaft, alles zu tun, um schädlichen Handlungen des Kindes vorzubeugen.
- ❖ Die Bereitschaft, auf körperliche oder verbale Gewalt absolut zu verzichten, das heißt weder zu schlagen noch zu drohen, zu beschimpfen, zu beleidigen oder zu beschuldigen.
- ❖ Die Bereitschaft und Entschiedenheit, eine Lösung zu finden, in der das Kind sich weder gedemütigt noch besiegt fühlt.
- ❖ Die Bereitschaft, bei körperlichen Auseinandersetzungen sich nur zu verteidigen, das heißt Schläge abzuwehren und nicht zurückzuschlagen“ (Omer & Schlippe, 2016, S. 231).

Der Sinn und Zweck ist, dass dadurch die Präsenz der oder des Erwachsenen gestärkt und die Beziehung zum Kind aufgebaut wird. Das Kind erfährt dadurch, dass die erwachsene Bezugsperson sehr wohl Interesse an ihm und seinem Wohlbefinden hat, sich aber nicht von ihm dominieren lässt (Omer & Schlippe, 2016, S. 231f).

4.2.6 Respekt und Achtung voneinander

Besonders kritisch wird es, wenn die Lehrerin oder der Lehrer Macht und Gleichgültigkeit lebt, denn was eigentlich gefragt ist, um eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu schaffen, ist Respekt. Die Lehrperson sollte dies ohnehin vorleben. Damit es gelingt, ein Kind zu erziehen, muss vorerst eine Verbindung geschaffen werden, durch die sich dieses bestätigt fühlt und angenommen wird, wie es ist, was nicht zugleich bedeutet, dass alle Verhaltensweisen gutgeheißen werden müssen (Lohmann, 2003, S. 103).

Treten schwierige Situationen auf, ist es die Aufgabe der erwachsenen Bezugsperson, ein bedingungsloses Versöhnungsangebot zu machen. Dieses ist für das Kind ein Zeichen, dass die Eltern oder die Lehrperson auch weiterhin Respekt ihm gegenüber empfinden, obwohl sie mit seinen Handlungen und Taten möglicherweise nicht einverstanden sind (Omer & Schlippe, 2016, S. 61).

4.2.7 Wahrnehmung des Gegenübers

Für die gute Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ist es wichtig, dass die Lehrperson Interesse zeigt. Das Kind muss sich mit seiner individuellen Persönlichkeit wahrgenommen fühlen und nicht nur als Lernende oder Lernender, der eben seine schulischen Aufgaben zu erfüllen hat.

Rogers (2001, S. 23f) bezeichnet dies als einführendes Verstehen. Das heißt, dass man ein Gespür für die Innenwelt seines Gegenübers

entwickeln kann, damit sich dieses verstanden und akzeptiert fühlt. Durch dieses aktive Zuhören und Verstehen ergeben sich insbesondere für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten Vorteile. Diesen Kindern wird es dann möglich, ihre inneren Erlebnisse und Gefühle selbst wahrzunehmen. Sie lernen sich letztendlich selbst besser kennen, was ihnen wiederum hilft, ihre eigenen Handlungen zu verstehen.

4.2.8 Transparenz und Authentizität

Auch Transparenz wirkt sich vorteilhaft auf die Beziehung aus. Wenn sich die Lehrperson transparent verhält, wirkt sie für das Kind echt und nicht verfälscht. Jegliche Äußerungen, die die Lehrperson tätigt, sollten authentisch beziehungsweise ehrlich sein. Damit ist gemeint, dass die Aussagen stets mit dem tatsächlichen Befinden und den Gedanken übereinstimmen (Rogers, 2001, S. 31).

Je mehr die Lehrperson in der pädagogischen Beziehung sie selbst ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich auch das Kind ihr gegenüber äußern und letztendlich auch an der Beziehung wachsen wird (Rogers, 1997, S. 67).

4.2.9 Beziehungskompetenzen der Lehrperson

Hechler (2018, S. 63) hat fünf emotionale und soziale Kompetenzen aufgelistet, die eine Lehrperson mitbringen soll, damit die Beziehung zwischen ihr und den Lernenden funktioniert:

- ❖ Eine gute Lehrperson muss präsent sein und den Kindern gegenüber Akzeptanz zeigen.
- ❖ Der Schüler oder die Schülerin muss von der Lehrkraft anerkannt werden. Sie mutet ihm oder ihr im angemessenen Maß etwas zu.
- ❖ Gefühle werden durch die Lehrperson wahrgenommen und wiedergespiegelt.
- ❖ Die Lehrperson stellt für die Lernenden eine verlässliche und fürsorgliche Konstante dar und verspürt grundsätzlich Sympathie für sie.
- ❖ Den Kindern und ihrer persönlichen Entwicklung wird mit Gelassenheit und Humor begegnet.

Die Wichtigkeit von guten Beziehungskompetenzen einer Lehrperson zeigt sich auch darin, dass die Beziehungserfahrungen von Kindern im Unterricht einen Beitrag dazu leisten, innere Veränderungen zu bewirken und in weiterer Folge eine bessere äußere Anpassung möglich wird. Lehrpersonen stellen einen entscheidenden Faktor in diesem Prozess dar (Ahrbeck, 2008, S. 497).

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die einzelnen Aspekte einer zwischenmenschlichen Beziehung, insbesondere einer pädagogischen Beziehung, näher beleuchtet.

Im Zuge der Literaturrecherche hat sich gezeigt, dass sehr viele Autorinnen und Autoren zu diesem Thema schreiben und hierbei die unterschiedlichsten Aspekte behandelt werden.

Die pädagogische Beziehung unterscheidet sich vor allem in drei Grundzügen zu anderen zwischenmenschlichen Beziehungen, da sich die Beteiligten ihre Interaktionspartnerinnen und -partner nicht aussuchen und die Beziehung zudem von Anfang an zeitlich begrenzt ist. Außerdem ist durch den Schulalltag ein gewisses organisatorisches Umfeld abgesteckt, in dem sich die handelnden Personen befinden.

In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Kind viele Vorteile mit sich bringt. Einige Grundhaltungen wie gegenseitiges Vertrauen, Transparenz und Echtheit, Respekt und Achtung, kein Ausüben von Macht sowie Wahrnehmen des Gegenübers sind dafür unerlässlich.

Außerdem werden in diesem Zusammenhang sogenannte Beziehungskompetenzen erwähnt. Damit sind alle Voraussetzungen gemeint, die eine Person – in diesem Fall die Lehrerin oder der Lehrer – mitbringen sollte, damit die Beziehung zwischen dem Schüler oder der Schülerin und der pädagogischen Bezugsperson überhaupt funktionieren kann.

5 Theorien zur pädagogischen Beziehung: eine Auswahl

In der Literatur findet man eine Menge an theoretischen Hintergründen zur pädagogischen Beziehung. Für die vorliegende Arbeit wurden jene ausgewählt, die am häufigsten erwähnt und beschrieben werden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass all die ausgewählten Theorien eine große Anzahl der in Kapitel 4 beschriebenen Aspekte beinhalten und diese zu einem großen Ganzen zusammenfügen. Den ausgewählten Konzepten ist gemeinsam, dass sie alle auf der Beziehungsebene ansetzen und die Gestaltung dieser im Mittelpunkt steht.

5.1 Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers

Im Kontext der Beziehungsgestaltung in schulischen Einrichtungen wird in der Literatur immer wieder auf den personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers verwiesen. Rogers (2001, S. 211) ist nach jahrelanger Arbeit mit Menschen zur Überzeugung gekommen, dass in Berufen, in denen die Beziehung zum Gegenüber eine zentrale Rolle spielt, die Beschaffenheit dieser ein bedeutender Erfolgsfaktor ist. Zu diesen Berufen zählt er neben Seelsorgerinnen und Seelsorgern, Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, Psychologinnen und Psychologen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern auch die Lehrpersonen.

Damit sich ein Mensch in seinem Verhalten dauerhaft verändern kann, sind gewisse Erfahrungen in zwischenmenschlichen Beziehungen von Nöten. Für eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit ist eine bestimmte Art von Beziehung notwendig. Diese kann dann in weiterer Folge auch zur Entfaltung und Veränderung beitragen (Rogers, 2009, S. 47).

5.1.1 Grundhaltungen im personenzentrierten Ansatz

Nachfolgend werden die drei Grundhaltungen aus Rogers Konzept erläutert. Diese decken sich auch zu einem großen Teil mit den Beziehungsaspekten, die in Kapitel 4 beschrieben werden.

❖ **Kongruenz**

Kongruenz lässt sich auch mit den Begriffen Echtheit oder Unverfälschtheit beschreiben. Die Lehrperson (in anderen Berufsfeldern Therapeutin oder Therapeut, Erzieherin oder Erzieher, usw.) sollte stets sie selbst sein. Dem Gegenüber wird es so leichter fallen, sich zu öffnen und weiter zu entwickeln, als wenn sich das Gegenüber hinter einer professionellen Maske versteckt (Rogers, 1997, S. 67).

❖ **Akzeptanz**

Die zweite wichtige Bedingung für förderliche Beziehungen ist Akzeptanz. Damit ist Wertschätzung oder positive Zuwendung gemeint. Das heißt, dass selbst sehr stark von der Norm abweichendes Verhalten die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler oder der Schülerin mit Verhaltensauffälligkeiten nicht beeinträchtigen kann. Die Verhaltensweisen werden nicht bewertet. Es wird eine totale Wertschätzung entgegengebracht, die jedoch keinesfalls an irgendwelche Bedingungen geknüpft ist (Rogers, 1997, S. 67f).

❖ **Einfühlsames Verstehen**

Einfühlsames Verstehen könnte man auch mit dem Begriff Empathie übersetzen. Darunter wird die Tatsache verstanden, dass sich die Lehrperson in seine Schülerin oder seinen Schüler hineinversetzen kann. Sie kann ihre oder seine Gefühle wahrnehmen und verstehen (Rogers, 1997, S. 67).

Miller (2011, S. 77) nimmt in seinem Buch „Beziehungsdidaktik“ Bezug auf den personenzentrierten Ansatz von Rogers. Er betont, dass man jedoch nicht nur die Echtheit, sondern auch das einfühlsame Verstehen und die Akzeptanz vorerst immer auf die eigene Person beziehen sollte.

Nicht selten passiert es Lehrerinnen und Lehrern, dass sie aufgrund der Tatsache, dass sie mit der Innenwelt der Kinder in Kontakt kommen möchten, die Empathie für sich selbst übergehen. Jedoch sollte dabei bedacht werden, dass jemand, der keinen guten Kontakt zu sich selbst hat und seine eigenen Gefühle vernachlässigt, kaum in eine gute Beziehung zu seinem Gegenüber treten kann (ebd.).

5.2 Psychoanalytische Handlungskonzepte

In psychoanalytischen Handlungskonzepten wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen oder -auffälligkeiten eine innere Problematik aufweisen. Eine Verbesserung ihrer Situation ist nur dann möglich, wenn verstanden wird, was diese Kinder in ihrem Innersten tatsächlich beschäftigt und worunter sie zu leiden haben (Ahrbeck, 2008, S. 499).

Bei einer funktionierenden Beziehung zwischen Kind und Lehrperson funktioniert das Lernen und Verhalten in der Schule grundsätzlich gut, wenn es auch ab und an Widerstand von Seiten des Kindes geben kann. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ist ein Einlassen auf eine solche Beziehung oft nur in einem geringen Ausmaß möglich, und wenn, dann häufig nur über kurze Zeiträume. Auf der einen Seite möchten sie dies aber, wenngleich es ihnen auf der anderen Seite aber einfach nicht gelingt. Damit das pädagogische Handeln in solchen Fällen gewinnbringend sein kann, ist ein Verständnis für die kindliche Innenwelt und die unangebrachten auftretenden Verhaltensweisen notwendig. Ohne sich dieser Tatsache bewusst zu sein, werden die schulischen

Beziehungsangebote nicht angenommen werden und Erziehungsabsichten nicht erfolgreich sein. Letztendlich kann man so in einen schwer wieder zu verlassenden Teufelskreis geraten (Ahrbeck, 2008, S. 504).

Im psychoanalytischen Ansatz in der Pädagogik sind die Methode des szenischen Verstehens und die daraus resultierende Handlungsweise des Haltens und Zumutens als sogenannter fördernder Dialog die zentralen Elemente.

5.2.1 Szenisches Verstehen

In der pädagogischen Arbeit geht es im Rahmen des psychoanalytischen Handlungskonzeptes um das Verstehen, warum persönliche Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern blockiert sind und daher nicht stattfinden können (Gerspach, 2009, S. 111).

Entwickelt wurde das Konzept des szenischen Verstehens vom deutschen Psychoanalytiker und Soziologen Lorenzer (1922-2002). Er geht davon aus, dass Verhaltensauffälligkeiten stets auf einen ungelösten inneren Konflikt zurückgehen und das Kind diesen unbewusst in die Gegenwart überträgt. Letztendlich ist aber nicht das Verhalten das Problem an sich. Das Verhalten ist eine Folgeerscheinung des inneren Konflikts und als Symptom zu sehen, das davon zeugt, dass etwas nicht in Ordnung ist (Rauh, 2010, S. 173f).

Das szenische Verstehen ist getrennt vom logischen und psychologischen Verstehen zu betrachten. Beim logischen Verstehen geht es rein um das Verstehen des Gesprochenen oder Getanen auf sachlicher Ebene. Das psychologische Verstehen beschäftigt sich mit Empathie. Beim szenischen Verstehen hingegen ist die Interaktion Gegenstand des Interesses. Es wird davon ausgegangen, dass die Innenwelt des

Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin durch Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse zugänglich wird (Rauh, 2010, S. 174f).

Nach Rauh (2010, S. 175) funktioniert szenisches Verstehen im Idealfall in zwei Schritten:

❖ **Nähe/Teilhabe**

Von Anfang an ist es die Aufgabe der Lehrkraft, sich unvoreingenommen auf das Kind einzulassen. Sie beobachtet die geschehenden Interaktionen und auch sich selbst genau. Im Sinne der ganzheitlichen Selbstwahrnehmung wird wahrgenommen, was in einem vorgeht, damit man zugleich Informationen über das Innenleben des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin erhält. Auch das Gegenüber sollte beobachtet werden. Hierbei geht es darum, Aufmerksamkeit entgegenzubringen. Die Gefühle, die dabei entstehen, müssen zugelassen und auch ausgehalten werden können.

❖ **Distanz**

Folgend auf die Nähe werden die ausgelösten Reaktionen (Gegenübertragung) und das Verhalten des Kindes (Übertragung) analysiert. Voraussetzung dafür ist ausreichend Wissen über Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen zu haben. Ziel ist es herauszufinden, welche Ereignisse oder Erlebnisse das Kind mit seinen Verhaltensweisen thematisiert.

Werden die eben beschriebenen Interaktionsprozesse verstanden, entstehen dadurch neue Handlungsspielräume für Lehrpersonen. Interventionen wie der fördernde Dialog, der ebenso Bestandteil des psychoanalytischen Ansatzes ist, werden möglich (Rauh, 2010, S. 176).

5.2.2 Fördernder Dialog

Lorenzer hat die Annahme belegt, dass sich innere Konflikte insbesondere in der Beziehung zu Mitmenschen äußern und inszeniert werden. Durch die Wahrnehmung des szenischen Verstehens lässt sich leichter ergründen, warum sich ein Kind so verhält und was die Gründe dafür sind. Folgen die pädagogischen Antworten darauf im Sinne des psychoanalytischen Handlungskonzeptes, gehen sie stets von der Beziehungsebene aus (Ahrbeck, 2008, S. 504f).

Für die pädagogische Bezugsperson ist es hilfreich zu wissen, dass man nicht der eigentliche Adressat der Angriffe des Kindes ist. Das macht das entsprechende Handeln einfacher und es ist eher möglich dem Kind trotzdem eine gute Bezugsperson zu sein. Folglich kann das Kind dann auch positive emotionale Erfahrungen sammeln (Gerspach, 2009, S. 114).

Bedenken muss man hier die aktuelle Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit der Schülerin oder des Schülers. Letztendlich ermöglicht das szenische Verstehen eine Interaktions- und Beziehungsgestaltung, die auf das innere Erleben und die psychischen Probleme der Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, abgestimmt ist (Rauh, 2010, S. 176).

❖ Halten

Unter dem Begriff „Halten“ ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass man dem Kind Unterstützung und Entlastung anbietet. Ziel ist es, das Kind vor Überforderung zu bewahren. Eine Beruhigung der Innenwelt und der Psyche des Kindes sollen dadurch erreicht werden. Besonders Kinder, die traumatisiert, sexuell missbraucht oder in einer anderen Form stark belastet worden sind, benötigen diese Hilfe (Ahrbeck, 2008, S. 505).

❖ **Zumuten**

Ist die beschriebene Stabilisierung durch das Halten eingetreten, können dem Kind unangenehme Tatsachen der Realität zugemutet werden. Teil dieses Schrittes sind einerseits die neuen Beziehungserfahrungen, die gesammelt werden, und andererseits die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und eine Einsicht in das eigene Verhalten. Nicht vergessen werden darf auch hier, dass keinesfalls eine Überforderung des Kindes entstehen sollte (Ahrbeck, 2008, S. 505).

5.3 Das Antinomie-Prinzip

Ebenfalls in der Literatur zu finden ist das Antinomie-Prinzip. Dabei handelt es sich um einen eher allgemeinen pädagogischen Ansatz. Für die vorliegende Arbeit wurde er dennoch als wichtig erachtet, da auch im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten der allgemein erzieherischen Dimension eine große Bedeutung zukommen sollte.

Willmann (2010, S. 205) schreibt, dass Verhaltensstörungen, die im Prozess der Erziehung auftreten, ein Phänomen der Interaktion sind. Dies wird ausgedrückt durch die Irritation der Lehrperson. Weicht das Verhalten von den Erwartungen ab, entsteht unweigerlich ein pädagogischer Konflikt.

Die klinisch-psychologischen Ansätze sind für eine adäquate Unterstützung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sehr bedeutsam. Letztendlich stellen sie aber trotzdem nur ein Hilfsmittel in der Erziehung dar. Sie sind nicht mit Pädagogik im Allgemeinen gleichzusetzen. Erziehung ist grundsätzlich unerlässlich und ihr sollte trotz des auffälligen Verhaltens nicht weniger Bedeutung beigemessen werden. Es ist eher das Gegenteil der Fall, sodass die erzieherischen Maßnahmen meist sogar noch verstärkt werden müssen (Willmann, 2010, S. 209).

5.3.1 Das antinomische Verständnis von Erziehung

Im Duden (2020) wird Antinomie als der Widerspruch eines Satzes in sich oder auch von zwei Sätzen, wobei aber jeder für sich Gültigkeit aufweist, erklärt.

Antinomisches Denken ist somit eine flexible Art zu denken, durch welche mehrere Aspekte und deren Widersprüche zugleich erkannt werden können. Auch wenn ein Standpunkt vertreten wird, ist ein Bewusstsein darüber vorhanden, dass es auch Gegenargumente geben kann (Rüedi, 2011, S. 29f).

Willmann (2010, S. 205) geht davon aus, dass die Erziehung generell gar nicht ohne auftretende Störungen ablaufen kann. Diese grundlegende Anfälligkeit für Störungen stellt eine der Antinomien der Erziehung dar.

Juul (2019, S. 46ff) beschreibt dies als Konflikt zwischen Integrität und Kooperation. Dieser besteht sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Wichtig ist jedoch, sich der Definitionsmacht der Erwachsenen bewusst zu sein, da diese häufig dazu führt, dass sich Kinder nicht ernst genommen fühlen.

Das antinomische Prinzip beruht auf der Annahme, dass es keine Erziehung ohne Beziehung geben kann. Für den schulischen Unterricht ist einerseits eine gewisse Lenkung in Form von Anforderungen und bestimmten Regeln notwendig. Werden aber andererseits die Individuen, ihre Persönlichkeit und die Beziehung zu ihnen außer Acht gelassen, kann dies unerwünschte Folgen mit sich bringen (Rüedi, 2011, S. 28ff).

5.3.2 Pädagogisches Handeln unter Berücksichtigung des Antinomie-Prinzips

Im Kontext des Antinomie-Prinzips ist es erforderlich, dass in Konfliktsituationen stets von den unterschiedlichen Ansichten (von Kind und Lehrperson) ausgegangen wird. Lehrerinnen und Lehrer können sich heute nicht mehr erwarten, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler stets gehorsam und diszipliniert verhalten. Die Kinder leben oft in ihrer eigenen Welt und haben andere Ziele als jene, die in der Schule vorgegeben werden. Für Lehrpersonen ist es daher wichtig, dieser Tatsache ins Auge zu sehen. Es besteht die Gefahr der Entstehung von Machtkämpfen, wenn die pädagogische Bezugsperson den absoluten Gehorsam erzwingen möchte, um ihre Autorität zu bewahren. Außerdem treten dann häufig Missverständnisse auf, da sich die Kinder übergangen und nicht wahrgenommen fühlen (Rüedi, 2011, S. 43).

Der Erziehungsstil, der auf dem Antinomie-Prinzip basiert, wird als autoritativer Stil bezeichnet. Dieser Stil vereint Wertschätzung und Führung oder in anderen Worten Beziehung und Lenkung (Rüedi, 2011, S. 76).

Lehrpersonen, die dem autoritativen Erziehungsstil folgend handeln, verbinden Herzenswärme und Liebe mit der Förderung des kindlichen Strebens nach Autonomie und Selbstständigkeit. Dies passiert innerhalb klar abgesteckter, dem kindlichen Entwicklungsstatus angemessener Grenzen, die stets konsequent eingehalten werden (Rüedi, 2011, S. 78).

5.4 Entstehung einer pädagogischen Beziehung anhand des Spiralphasenmodells nach H.-L. Worm

Im letzten Abschnitt des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit sollen hier die Aspekte und Theorien zur Beziehung in Verbindung gebracht werden. In der grafischen Darstellung auf der nächsten Seite werden diese modellhaft zusammengeführt.

Zugleich ist Kenntnis dieses Modells sinnvoll für ein Vorverständnis des nachfolgenden empirischen Teils.

Worm (2005) schreibt in einem Fachartikel über die Wichtigkeit des Beziehungsaufbaues von Lehrerinnen und Lehrern zu Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Anhand eines konkreten Beispiels fasst er die Entwicklungsschritte beim Entstehen einer solchen Beziehung mithilfe eines Spiralphasenmodells zusammen. Hierbei werden sämtliche Phasen der Reihe nach durchlebt, wobei ein Rückschritt niemals auszuschließen ist.

Insgesamt beschreibt er in seinem Modell zehn aufeinanderfolgende Phasen. Grob werden diese wiederum in drei größere Abschnitte zusammengefasst:

- ❖ Eingewöhnungsphase
- ❖ Phase der Turbulenzen
- ❖ Phase der Ruhe

Auf der folgenden Seite ist die grafische, überblicksmäßige Darstellung der einzelnen, nacheinander zu durchlaufenden Phasen des Spiralphasenmodells zum Beziehungsaufbau zu finden.

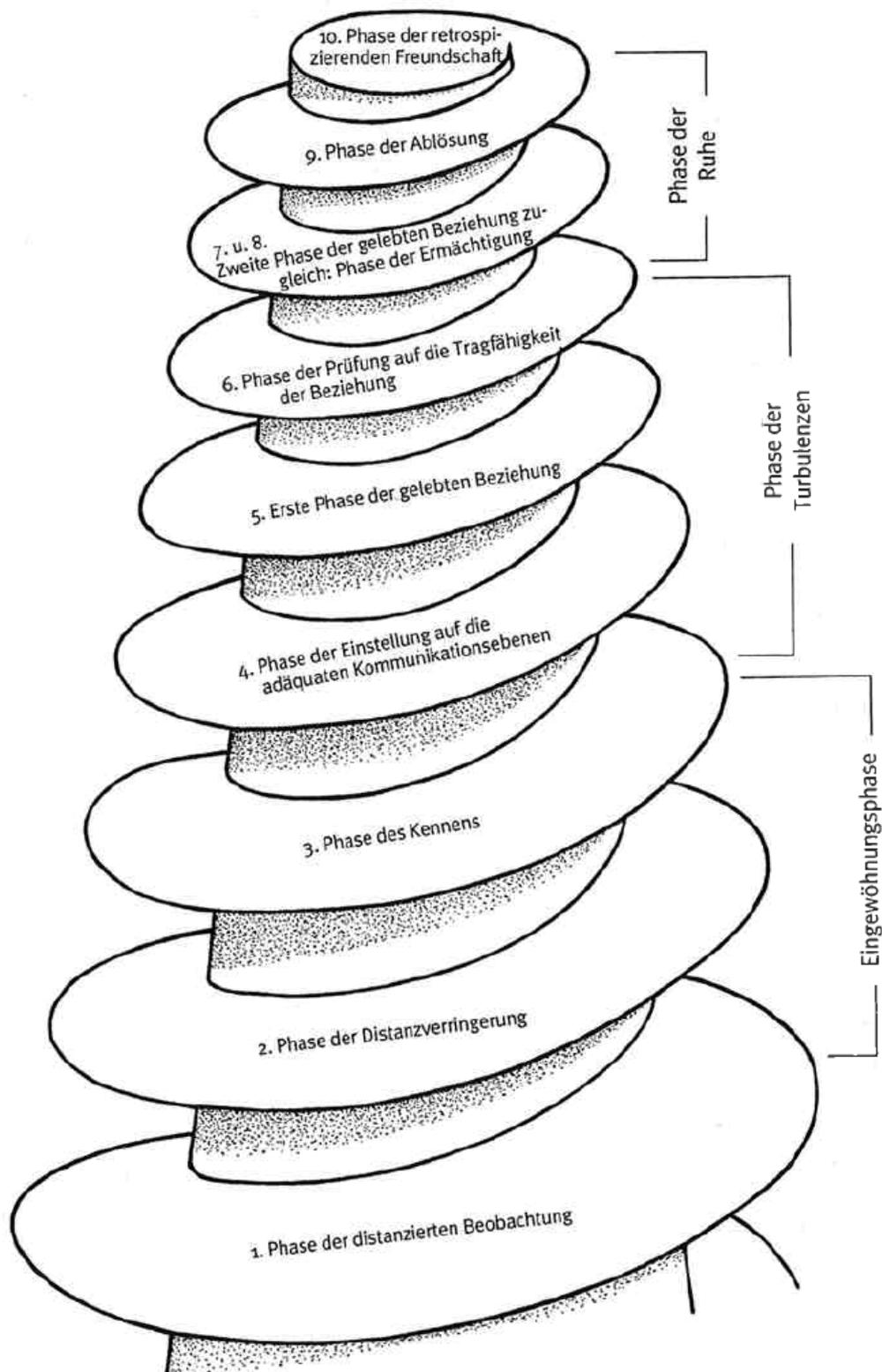


Abbildung 3: Spiralphasenmodell zum Beziehungsaufbau zu verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern (Worm, 2005)

Auf den nächsten Seiten werden die zehn Phasen des Beziehungsaufbaues zu Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten nach Worm (2005) genauer erläutert.

❖ **Phase der distanzierten Beobachtung**

Gerade am Anfang, wenn ein Kind erstmals auf seine neue Lehrperson trifft, geht es meist auf eine gewisse Distanz zu dieser. Oft verspürt es ein wenig Angst oder ist zumindest ein bisschen misstrauisch gegenüber der neuen Situation beziehungsweise der Lehrperson. Je nach psychischer Verfassung des Kindes kann diese Phase kürzer oder länger dauern. Irgendwann kommt jedoch der Zeitpunkt, an dem das Kind zu verstehen gibt, dass es sich nun doch eine gewisse Distanzverringering wünscht.

❖ **Phase der Distanzverringering**

Damit diese Phase eintreten kann, ist es notwendig, dass das Kind das vorhandene Misstrauen abgelegt hat. Es möchte dann – oft auch unbewusst – eine engere Beziehung zur Lehrperson herstellen. Dies äußert sich unterschiedlich. Manche Schülerinnen und Schüler gehen direkt auf die Lehrperson zu und sprechen sie beispielsweise in der Pause an. Andere hingegen zeigen es einfach durch eine stete räumliche Nähe. Es sind jedenfalls klar erkennbare Signale für das Gegenüber. Kinder, die von sich aus noch nicht bereit sind, die Distanz zu verringern, warten oft auf Hinweise und Signale der Lehrerin oder des Lehrers, wobei sie auf diese vorerst zumeist mit Abwehr oder zumindest sehr skeptisch reagieren.

❖ **Phase des Kennens**

Inzwischen ist das Misstrauen des Kindes gegenüber seiner schulischen Bezugsperson weiter gesunken. Beide Parteien

der Beziehung kommen insgesamt nun gut miteinander aus. Es kann durchaus Zwischenfälle geben, die aber die Beziehung zueinander nicht stark beeinträchtigen. In der Phase des Kennens ist es sehr wichtig, darauf zu achten, die Beziehung weiterhin zu vertiefen.

❖ **Phase der Einstellung auf die adäquaten Kommunikationsebenen**

Da Schülerinnen und Schüler, die Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, oft zuvor schon negative Erfahrungen mit Erwachsenen gemacht haben, ist es notwendig, herauszufinden, auf welcher Ebene Signale der Zuwendung und emotionalen Wärme von der Schülerin oder dem Schüler angenommen werden können. Hat ein Kind beispielsweise immer wieder auf der verbalen Kommunikationsebene Ablehnung erfahren, wird es ihm nicht leichtfallen, Äußerungen der Wertschätzung annehmen zu können.

Hilfreich in Bezug auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ist oft die Handlungsebene. Ein gemeinsames Erleben, Herstellen von etwas oder auch gemeinsamer Wissenserwerb halten viele Möglichkeiten der Kommunikation bereit. Es ist natürlich so, dass dies alles auch von verbaler Kommunikation begleitet wird, jedoch kann man die Kinder über die Handlungsebene oft besser erreichen. Bei einigen Kindern funktioniert auch die Körpersprache sehr gut. Um zu diesen Kindern eine Verbindung aufzubauen, kann man dann zum Beispiel anerkennend auf die Schulter klopfen oder bewusst freundlich ins Gesicht schauen. Auf dieser Ebene gilt es allerdings selbstverständlich darauf zu achten, dass die Berührungen angemessen sind und keine Grenzen überschritten werden.

❖ **Erste Phase der gelebten Beziehung**

In dieser Phase kennen sich die beiden Beziehungspartner schon ziemlich gut und können sich und ihre Bedürfnisse gegenseitig einschätzen. Das gemeinsam Erlebte wirkt verbindend und die Beziehung ist relativ stabil geworden. Lehrperson sowie auch Schülerin oder Schüler verstehen Signale des Gegenübers. Diese Phase dauert oft länger an und funktioniert gut.

❖ **Phase der Prüfung auf Tragfähigkeit der Beziehung**

Auch wenn die Beziehung bisher gut geklappt hat, wird das Kind irgendwann überprüfen, ob die Lehrperson tatsächlich auf seiner Seite steht. Es wird die Beziehung hart auf die Probe stellen. Meist passiert etwas, womit die Lehrperson absolut nicht gerechnet hätte. Damit überprüft die Schülerin oder der Schüler, wie seine oder ihre schulische Vertrauensperson nun reagieren wird. In solchen Situationen ist es wichtig, dem Kind zu zeigen, dass man für es da ist und dass man gemeinsam nach einer Lösung für das Problem oder den Vorfall sucht. Die Beziehung wird auf ihre Tragfähigkeit geprüft.

❖ **Zweite Phase der gelebten Beziehung**

Hat die Beziehung die Prüfung auf ihre Tragfähigkeit bestanden, kann die sie nun weiter vertieft werden. Für manche Kinder ist allerdings eine Prüfung erfahrungsgemäß nicht ausreichend. Weitere Prüfungen werden im Laufe der Zeit auftreten.

❖ **Phase der Ermächtigung**

In dieser Phase steht für das Kind der Erwerb von Kompetenzen im Mittelpunkt. Durch die Übernahme von diversen Aufgaben im Schulalltag soll Verantwortungsbewusstsein geübt und trainiert werden. Diese Phase dauert ihre Zeit und vor allem

muss man damit rechnen, dass immer wieder Rückschläge stattfinden werden, wenn das Kind ihm übertragene Aufgaben nicht verantwortungsvoll ausführt. Nun kann diese die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind aber nichts mehr zerstören. Ferner muss einem als Lehrerin oder Lehrer jedoch bewusst sein, dass beim Üben einer Verantwortungsübernahme natürlich auch Fehler passieren können. Einerseits muss dies dem Kind zugestanden werden, andererseits ist es die Aufgabe der Lehrperson, dies verkraften zu können. In dieser Phase kommt das Kind dann häufig von selbst zu seiner schulischen Bezugsperson, um nach Rat oder um Hilfe zu fragen.

❖ **Phase der Ablösung**

In der gemeinsamen Zeit kann die Lehrperson nicht nur zum Vermittler von Wissen, sondern auch zur Erzieherin oder zum Erzieher oder vielleicht teilweise sogar zum Elternersatz geworden sein. Nun ist es an der Zeit, sich voneinander zu lösen und dem Kind zu helfen, wirklich auf eigenen Beinen zu stehen. Für das Kind und seine Entwicklung ist diese Phase im Beziehungsaufbau von enormer Bedeutung. Inzwischen ist ein sogenannter innerer Halt aufgebaut. Den äußeren Halt durch die Lehrperson braucht das Kind nun nicht mehr.

❖ **Phase der retrospezierenden Freundschaft**

Dies bedeutet, dass das freundschaftliche Verhältnis zwischen dem Kind und der Lehrperson auch über die Schulzeit hinaus bestehen bleibt. Trifft man sich zufällig, wird freundlich geplaudert und über Erinnerungen an die gemeinsame Schulzeit gesprochen.

5.5 Zusammenfassung

Schubert und Friedrichs (2012, S. 12) fassen das Thema der Beziehung in der Schule gut zusammen: Man muss beachten, dass dem Verhältnis zwischen der Lehrperson und der oder dem Lernenden eine große Bedeutung beigemessen wird. Die Disziplinen der Pädagogik, Lernpsychologie und Neurobiologie sind sich allesamt einig, dass Erziehung Beziehung ist. Nur auf das Vermitteln von Sachinhalten und Lernmethoden Wert zu legen, ist schlicht und einfach zu wenig.

In diesem Kapitel zum Thema Beziehung hat sich abermals gezeigt, dass dies ein sehr facettenreiches ist. Es gibt viele Merkmale, die eine Beziehung positiv oder negativ beeinflussen können. Jede Beziehung, so auch die pädagogische, ist etwas, an dem man stets arbeiten muss, um sie zu verbessern oder zu erhalten. Gelingt dies, bringt es für alle Beteiligten positive Effekte.

In diesem Kapitel wurden der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers, psychoanalytische Handlungskonzepte sowie das Antinomie-Prinzip näher beschrieben. In einigen Bereichen sind sich diese Beziehungskonzepte inhaltlich ähnlich. Bei allen dargestellten Konzepten spielen Verständnis und Empathie eine große Rolle.

Abschließend wurde das Spiralphasenmodell nach Worm erläutert, welches sich ebenso mit dem Entstehen einer pädagogischen Beziehung näher beschäftigt. Dieses gliedert den Aufbau der Beziehung in verschiedene Phasen, die in einer bestimmten Reihenfolge nacheinander durchlaufen werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Aufbau einer jeden vertrauensvollen, tragfähigen Beziehung grundsätzlich eine Menge an Zeit und Geduld erfordert. Im Falle von Schülerinnen und Schülern, insbesondere, wenn diese Auffälligkeiten in ihrem Verhalten aufweisen, ist

dies meist in einem noch größeren Ausmaß notwendig. Insgesamt lohnt es sich jedenfalls, diese Zeit zu investieren, da sich die positiven Effekte letztendlich auf allen Linien bemerkbar machen werden. Leider wird dem Beziehungsaufbau im Schulalltag oft zu wenig Bedeutung beigemessen oder dem fachlichen schulischen Lernen untergeordnet. Nicht zuletzt fehlen häufig die personellen oder auch zeitlichen Ressourcen im entsprechenden Ausmaß.

6 Empirischer Teil

Aus der Theorie geht hervor, dass es eine enorme Zahl an verschiedenen Aspekten gibt, die die Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und der Lehrperson beziehungsweise einer pädagogischen Bezugsperson beeinflussen können. Unabhängig davon, welches theoretische Konzept man heranzieht, ist stets der Faktor Zeit von Relevanz. Damit Beziehung entstehen kann, braucht es auf jeden Fall ausreichend davon. Auf Basis dieser Erkenntnis wurde die Forschung in einem Zeitraum von knapp über einem Jahr durchgeführt.

6.1 Forschungsfrage und Ziel der Untersuchung

Das Ziel der empirischen Untersuchung war herauszufinden, inwieweit sich die Qualität der Beziehung zwischen der Schülerin oder dem Schüler und der Lehrperson auf das Verhalten des Kindes vorteilhaft auswirken kann. Aufgrund dessen ergaben sich folgende zentrale Forschungsfragen:

Welche Beziehungsqualität ist nötig, um Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag zu unterstützen?

Inwieweit kann sich eine wertschätzende Beziehung positiv auf das auffällige Verhalten auswirken?

6.2 Methodische Vorgehensweise

Im nun folgenden Abschnitt wird kurz und bündig die Vorgehensweise der qualitativen Forschungsmethode in der vorliegenden Arbeit erläutert.

6.2.1 Qualitative Forschungsmethode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen und Thesen dieser Masterarbeit wurde die qualitative Forschungsmethode herangezogen.

Laut Mayring (2002, S. 19) basiert die qualitative Forschung auf fünf Grundsätzen: „... die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*.“

6.2.2 Feldforschung

Mit der Feldforschung bietet sich somit eine klassische Methode der qualitativen Forschungsmethoden an. Das primäre Ziel der Feldforschung ist es, den Forschungsgegenstand in möglichst natürlicher Umgebung zu untersuchen. Somit soll ein Verzerren der Ergebnisse durch die Untersuchungsmethoden weitgehend verhindert werden. Durch die Feldforschung erwartet man sich möglichst realitätsnah forschen zu können einerseits und andererseits etwas über die Innenperspektive der Beteiligten zu erfahren (Mayring, 2002, S. 54f).

Es ist in jedem Fall zu bedenken, dass die Feldforschung nur unter gewissen Bedingungen durchführbar ist. Für den Forschenden oder die Forschende muss das Feld zugänglich sein, ohne dass der natürliche Ablauf dabei gestört wird. Idealerweise nimmt die forschende Person dabei eine Funktion ein, ohne die ablaufenden Prozesse zu beeinflussen.

Selbstverständlich muss das Forschungsvorhaben auch ethisch gerechtfertigt sein und für die Betroffenen passen (Mayring, 2002, S. 57).

6.2.3 Teilnehmende Beobachtung

Mit der teilnehmenden Beobachtung wurde eine Standardmethode der qualitativen Feldforschung gewählt. Hierbei ist es das Ziel des Forschers oder der Forscherin, eine möglichst große Nähe zum Forschungsgegenstand herzustellen. Er oder sie steht dabei in einer direkten persönlichen Beziehung zu den Beobachteten und nimmt somit auch selbst an der sozialen Situation teil. Relevante Daten werden demnach gesammelt, während der Forscher beziehungsweise die Forscherin an der natürlichen Alltagssituation partizipiert. Bei diesem Verfahren der qualitativen Analyse wird maximal halb-standardisiert gearbeitet (Mayring, 2002, S. 80f).

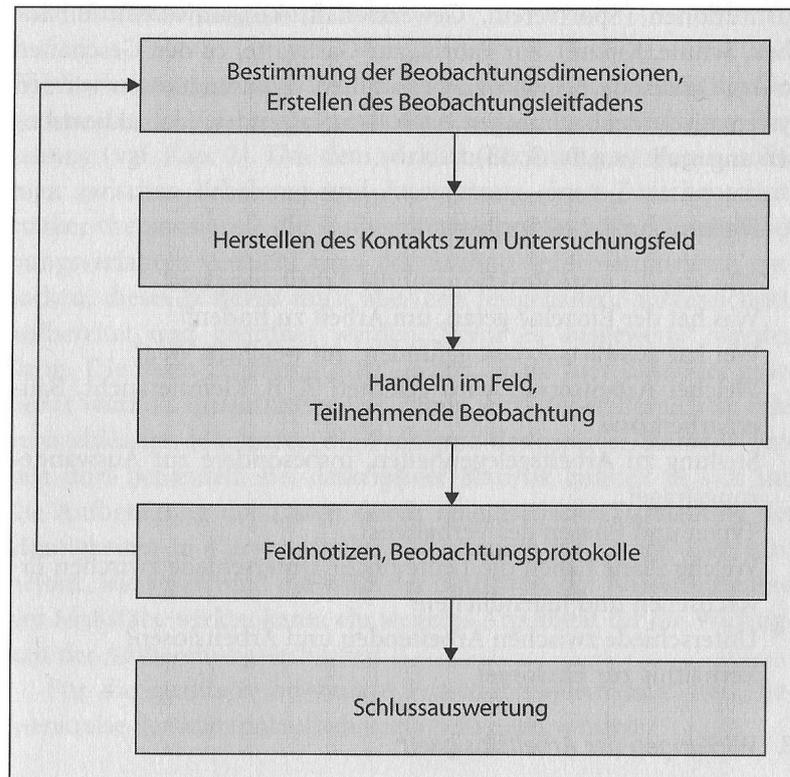


Abbildung 4: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung (Mayring, 2002, S. 83)

Die teilnehmende Beobachtung erweist sich als besonders gut geeignet, wenn der Forschungsgegenstand in eine bestimmte soziale Situation eingebettet ist und dieser Bereich von außen schwer einsehbar ist. Außerdem ist sie insbesondere bei Forschungsanliegen, die einen explorativen Charakter aufweisen, passend (Mayring, 2002, S. 83).

6.3 Planung und Durchführung der Forschung

Für die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit wurde die Feldforschung, wie in den vorhergehenden Abschnitten beschrieben, durchgeführt. Es bot sich auch deshalb so gut an, da die Forschung in einem Setting durchgeführt werden konnte, das zugleich auch Schulalltag ist. Das bedeutet, dass sich weder für die forschende Person noch für das beobachtete Kind etwas im gewohnten Ablauf geändert hat und folglich auch keine Änderungen im Verhalten dadurch aufgetreten sind. Die Untersuchung wurde an einer Volksschule in Österreich im städtischen Bereich durchgeführt. Der beobachtete Schüler ist männlich und besuchte während der Dauer des Forschungsprozesses die zweite beziehungsweise dritte Schulstufe. Kurz nach Beginn der Untersuchung wurde er acht Jahre alt.

Die familiären Rahmenbedingungen für seine Sozialisation im schulischen Kontext, für seine Persönlichkeitsentwicklung und für effektive Lernzeiten waren zum Zeitpunkt der Beobachtung nicht förderlich. Die aggressiven Momente und Handlungen des Schülers nahmen für ihn selbst sehr viel Energie in Anspruch, die in schulischen Lernprozessen gefehlt hat. Aufgrund seiner Intelligenz konnte er dennoch durchschnittliche Schulleistungen erbringen, die jedoch weit unter seinen Möglichkeiten lagen.

Während des gesamten Beobachtungszeitraumes wurde auf den Einsatz der in der Literatur beschriebenen unterstützenden Maßnahmen (Kapitel 3.5) geachtet.

Außerdem ist es der in die Forschung involvierten Lehrperson stets ein Anliegen, die in Kapitel 4 erläuterten Grundhaltungen wie beispielsweise Respekt, Achtung, Transparenz und Wertschätzung zu leben – allgemein im Schulalltag sowie in diesem Fall auch im Speziellen in Bezug auf das beobachtete Kind.

Die Beobachtungen haben in der Übergangsphase von Grundstufe 1 zu Grundstufe 2 ihren Ausgangspunkt genommen. Die Persönlichkeitsentwicklung des beobachteten Schülers sowie die Intradifferenzierungen in seiner psychischen Disposition könnten realiter nicht in Grundstufe 1 beziehungsweise 2 exakt aufgeteilt werden. Die Entwicklungsbeobachtungen allerdings beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Grundstufe 2, weshalb dies auch im Titel der vorliegenden Arbeit genannt wird. Außerdem sind auch die relevanten Endergebnisse der Forschung in diesem Bereich anzusiedeln.

6.4 Auswertung der Ergebnisse

Zu Auswertung der Beobachtungen wurden die handschriftlichen Notizen abgetippt und in einer Tabelle übersichtlich und in chronologisch korrekter Abfolge aufgelistet. Die handschriftlichen Aufzeichnungen sind bei der Autorin in Verwahrung.

Der Name des Kindes wurde selbstverständlich geändert, sodass keine Rückschlüsse gezogen werden können, um wen es sich tatsächlich handelt.

Wichtig ist, die Forschung auf das Beobachtungstagebuch zu beziehen, da es in diesem Fall um die Entwicklung einer Beziehung geht und somit die Chronologie eine große Rolle spielt.

An dieser Stelle werden Auszüge aus dem Beobachtungsbuch angeführt, um das Ausgangsdatenmaterial für die folgende qualitative Inhaltsanalyse sichten zu können. Das vollständige Beobachtungsbuch ist zur intersubjektiven Überprüfbarkeit im Anhang angeführt.

Der erste Auszug ist vom Beginn des Beobachtungszeitraumes. Hierbei lässt sich erkennen, dass kaum ein Schultag vergeht, ohne dass es zur Eskalation oder stark auffälligen Verhaltensweisen des Schülers kommt. Die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler ist hier noch sehr distanziert und ein besseres Kennenlernen steht noch bevor.

Der zweite Auszug aus dem Beobachtungstagebuch hingegen stammt von den letzten Tagen der Beobachtungen. Hier treten durchaus noch unangebrachte Verhaltensweisen auf, jedoch ist das Ausmaß deutlich geringer. Zudem beginnt der Schüler in dieser Zeit auf Zurechtweisungen und Ermahnungen zu reagieren. Des Weiteren ist auch ein Überprüfungsfall des Schülers vorgekommen. Dieser dient der Überprüfung der bereits entstandenen Beziehung auf ihre Tragfähigkeit.

Diese beiden Abschnitte aus dem Tagebuch wurden ausgewählt, da hier der Entwicklungsbogen von Anfang bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes gut erkennbar ist.

Auszug 1

Tag, Datum	Räumlichkeiten	Deskription	Anmerkungen
Mo, 30.9.19	Klasse	keine Impulskontrolle vorhanden; Jonas brüllt sehr aggressiv in der Klasse herum; er kann nicht am Platz sitzen – ständig irgendwo unterwegs; beschimpft Mitschüler: „Verpiss dich ins Heim!“; verhält sich handgreiflich gegenüber anderen Kindern; zerstört seine eigenen Schulsachen und Arbeitsblätter; fuchtelt sich selbst mit der Schere vor dem Gesicht herum; sagt: „Ich will nicht mehr in dieser Welt sein!“	Wochenende zuvor lt. Kind beim Papa verbracht Hilfe durch zweite Lehrperson
Di, 1.10.19	Klasse	schon ab der Früh Totalverweigerung; wirft mit Gegenständen um sich (z.B. Schultasche); brüllt die Lehrperson an: „Was soll ich in dieser Scheißschule?!“	Schulassistentin
Mi, 2.10.19	Klasse	kommt schon in der Früh sehr aggressiv und aufgewühlt zur Schule; wirft mit Gegenständen; brüllt andere Kinder an und beschimpft sie; sitzt nach der Pause auf seinem Platz und murmelt eine Stunde lang „Scheiß Schule, scheiß Schule ...“ vor sich hin und schlägt dabei mit der Faust auf den Tisch;	Hilfe durch zweite Person Telefonat mit Mut- ter

Do, 3.10.19	Klasse Garderobe im Turnsaal Turnsaal	reagiert nach wie vor abweisend und schaut nach wie vor nur auf den Boden, wenn man mit ihm spricht; stört bewusst den Unterricht und wirft mit Kraftausdrücken lautstark um sich; verhält sich gegenüber anderen Kindern handgreiflich; reißt sich beim Umziehen immer wieder die Hose samt Unterhose hinunter, schlägt mit Kleidung auf andere Kinder ein; befolgt keine Anweisungen; ignoriert Anweisungen; stört den Unterricht extrem; kündigt an, wegzulaufen – tut es jedoch nicht	Schulassistentin
Fr, 4.10.19	Klasse	bemüht sich in der Früh sehr – ca. eine Stunde Arbeit möglich; nach der Pause geht gar nichts mehr – sitzt unter dem Tisch und malt; geht sehr oft und sehr lange „auf die Toilette“	Schulassistentin
Mo, 7.10.19	Klasse	kommt in der Früh extrem aufgebracht; schon in der Garderobe handgreiflich gegenüber anderen Kindern; erzählt irgendetwas (?) vom Wochenende vom Papa; wirft mit allem, was ihm unterkommt, um sich; er ist kaum zu beruhigen; provoziert bewusst andere Kinder und möchte sie dazu animieren, mitzumachen; er ist an diesem Tag kaum oder gar nicht zu beruhigen;	

Auszug 2

Do, 15.10.20	Klasse	<p>bemüht sich; versucht andere Kinder zu stören – lässt sich jedoch stoppen durch persönliche Ermahnungen direkt vor ihm;</p>	
	Garten	<p>bricht immer wieder die vereinbarten Regeln; reagiert nach einigen Ermahnungen aber;</p>	
Fr, 16.10.20	Klasse	<p>arbeitet gut mit; nimmt sich regelmäßig Auszeiten; stört aber den Unterricht dadurch nicht;</p>	Schulassistentin
Mo, 19.10.20	Klasse	<p>verweigert Arbeit; ist ziemlich wütend, kann aber selbst nicht sagen wieso; bis Mittag hat er sich wieder beruhigen können; sucht dann das Gespräch mit der Lehrperson um etwas vom Wochenende zu erzählen;</p>	Schulassistentin
	Garten	<p>beschäftigt sich mit anderen Kindern und hat keine Konflikte;</p>	
Di, 20.10.20	Klasse	<p>arbeitet mehr als zuvor; nimmt sich zwischendurch Auszeiten; fünf Einheiten sind nach wie vor sehr anstrengend für ihn;</p>	

Mi, 21.10.20	Garten	<p>verhält sich sehr aggressiv gegenüber einem Mitschüler; schlägt auf ihn ein; er reagiert auf Rufe, kommt und hört sich an was Lehrperson zu sagen hat; er selbst sagt nichts, wirkt aber betroffen; anschließend kam es nicht mehr vor;</p>	Schulassistentin
Do, 22.10.20	Klasse	<p>arbeitet anfangs gut mit; reagiert auf Ermahnungen und unterlässt dann verbale Provokationen; sitzt nach der Pause unter dem Tisch und malt;</p> <p>malt dann mit Ölkreiden einen Penis auf den Boden; erstmal reagiert er auf die Zurechtweisung nicht mit Gebrüll und aggressiven Verhaltensweisen; lässt Kontakt zu; er bemerkt, dass sein Verhalten nicht in Ordnung ist und hat sich ohne Hinweis daran gemacht, es wegzuputzen;</p>	
Fr, 23.10.20	Klasse	<p>kommt sehr fröhlich zur Schule; möchte viel plaudern; bemüht sich an diesem Tag sehr fleißig zu sein;</p>	Schulassistentin

6.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Um das vorhandene Textmaterial systematisch analysieren zu können, wird die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Bei dieser Methode wird das vorhandene Material mithilfe eines eigens entwickelten Kategoriensystems bearbeitet (Mayring, 2002, S. 114).

Die Auswertungsform der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich daher für eine systematische Auswertung von erhobenem Textmaterial. Diese Form der Bearbeitung bietet den Vorteil, dass auch größere Mengen an Material gut zu bewältigen sind (Mayring, 2002, S. 121).

Die qualitative Inhaltsanalyse besteht aus drei aufeinanderfolgenden Arbeitsschritten:

- ❖ **Definition der Kategorien**

Die einzelnen Textteile werden den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Eine genaue Abgrenzung ist unerlässlich.

- ❖ **Ankerbeispiele**

Ankerbeispiele sind Textstellen, die als Beispiel für eine bestimmte Kategorie herangezogen werden.

- ❖ **Kodierregeln**

Sollten Probleme bei der eindeutigen Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien auftreten, werden Kodierregeln formuliert, die bei der eindeutigen Abgrenzung helfen (Mayring, 2002, S. 118f).

Die Kodierregeln werden in einem sogenannten Kodierleitfaden gesammelt. Dieser dient anschließend als Hilfestellung bei der Auswertung des Materials. Im ersten Durchgang besteht die Möglichkeit für eine etwaige

notwendige Überarbeitung von Kategorien und Kodierleitfaden. Dabei werden Textstellen im erhobenen Material gekennzeichnet und im Anschluss einer Kategorie zugewiesen. Hilfreich sind hier Nummerierungen oder farbige Unterstreichungen. In einem nächsten Schritt werden sämtliche markierte Stellen zusammengefasst und anschließend aufgearbeitet (Mayring, 2002, S. 119f).

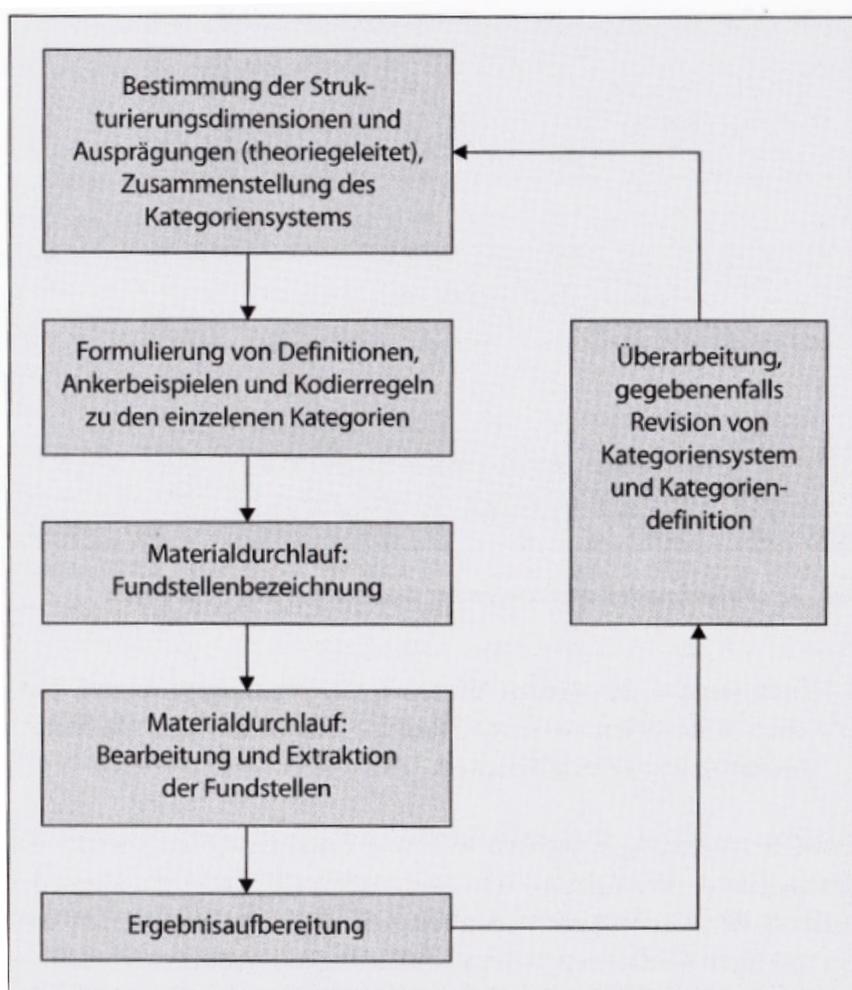


Abbildung 5: Darstellung des Ablaufes der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2002, S. 120)

6.4.2 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Kodierleitfaden			
Kategorie	Definition der Kategorie	Subkategorien	Ankerbeispiele
unangebrachte Verhaltensweisen des Schülers	sämtliche Verhaltensweisen, die die Durchführung des Unterrichts beeinträchtigen	Verweigerung	„Jonas arbeitet nicht mit“ (18.9.19) „Totalverweigerung“ (18.9.19)
		bewusstes Ignorieren von Aufforderungen und Anweisungen	„vereinbarte Regeln befolgt er kaum“ (25.9.19) „ignoriert Anweisungen von Lehrpersonen“ (26.9.19) „reagiert nicht auf Zurufe“ (9.1.20)

		<p>Aggression</p> <p>Gewaltanwendung</p>	<p>„reagiert sehr aggressiv gegenüber Kindern und auch der Lehrperson“ (24.9.19)</p> <p>„er kann sich nicht umziehen, ohne dabei auf andere Kinder mit seiner Kleidung einzuschlagen“ (17.9.19)</p> <p>„Jonas sticht sich mit dem Bleistift in die Handfläche“ (18.11.19)</p>
		<p>bewusst störendes Verhalten</p>	<p>„provoziert bewusst andere Kinder und möchte sie dazu animieren, mitzumachen“ (7.10.19)</p>
		<p>Belästigung anderen Kindern</p>	<p>„greift anderen Buben häufig zwischen die Beine“ (13.11.19)</p>
		<p>Ausflucht aus der Situation</p>	<p>„läuft mehrmals aus dem Turnsaal hinaus“ (13.11.19)</p>

Auffälligkeiten in Bezug auf das Auftreten unangebrachter Verhaltensweisen	alles, was den Schüler offenbar „aus der Bahn wirft“	Raumwechsel	„kann sich nicht in den Ablauf im Turnsaal integrieren und stört“ (29.1.20) „Raumwechsel bringt ihn total aus der Ruhe; verhält sich von einer Minute auf die andere sehr aggressiv und rücksichtslos“ (30.1.20)
		bestimmte Uhrzeit, nach der Pause	„nach der Pause ist jedoch keinerlei Arbeit mehr möglich“ (27.9.19)
		nach dem Wochenende / nach einigen Tagen zu Hause	„scheint, als sei alles bereits Erarbeitete an Verhaltensweisen verschwunden“ (20.1.20)

hilfreiche Strategien für den Schüler	alles, was dem Schüler hilft, sein Verhalten den Umständen entsprechend anzupassen	Auszeit	„braucht sehr viel Auszeit, um den Tag zu überstehen“ (21.1.20)
		ungeteilte Aufmerksamkeit	„mit Einzelbetreuung ist ein bisschen Arbeit möglich ...“ (21.11.19) „braucht viel Aufmerksamkeit und jemanden zum Plaudern“ (Schulassistentin) (11.2.20)
		freies Malen	„verbringt den ganzen Tag unter dem Tisch mit Malen und Essen“ (18.12.19)
		kleine Gruppe	„hat viel Raum für sich in der Kleingruppe“ (26.5.20)

6.4.3 Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse

Bei der Aufarbeitung des vorliegenden Datenmaterials haben sich, wie bereits im vorhergehenden Kapitel genau aufgeschlüsselt, drei konkrete Kategorien ergeben.

Es konnten einerseits diverse unangebrachte Verhaltensweisen des Schülers beobachtet werden. Andererseits wurden auch verschiedene Aspekte bemerkt, die das Verhalten möglicherweise beeinflusst haben. In der dritten Kategorie wurden persönliche Bewältigungsstrategien des Schülers gesammelt, die im Laufe der Beobachtungszeit immer wieder zum Vorschein gekommen sind.

Nachfolgend wird die zuvor gezeigte tabellarische Übersicht noch weiter aufgeschlüsselt. Die gesamte Darstellung und Interpretation der Daten erfolgt selbstverständlich unter Berücksichtigung des Vertrauensaspekts. Zudem bezieht sich die gesamte Aufarbeitung des Materials auf das Beobachtungstagebuch, da die Chronologie im Entwicklungsprozess der pädagogischen Beziehung zwischen dem Schüler und der Lehrperson eine bedeutende Rolle spielt.

Unangebrachte Verhaltensweisen des Schülers

Bei der Beobachtung des Schülers haben sich unangebrachte Verhaltensweisen gezeigt, die sich grob in sechs Unterkategorien beschreiben lassen:

- ❖ Verweigerung
- ❖ bewusstes Ignorieren von Aufforderungen und Anweisungen
- ❖ Aggression, Gewaltanwendung
- ❖ bewusst störendes Verhalten
- ❖ Belästigung von Mitschülerinnen und Mitschülern
- ❖ Ausflucht aus der Situation

Sehr häufig war das beobachtete Kind nicht bereit, sich am Unterricht zu beteiligen beziehungsweise seine Arbeit zu erledigen. Es reagierte auf Hinweise mit Ablehnung oder auch mit aggressiven Verhaltensweisen. Immer wieder zerstörte der Schüler einfach sein Lernmaterial, wenn er nicht mehr damit arbeiten wollte. Jedoch wurde im Laufe der Zeit eine Verbesserung diesbezüglich erkennbar, wenn auch diese nur sehr langsam vorangeschritten ist. Der Zeitraum pro Tag, in dem der Schüler zur schulischen Mitarbeit bereit war, erweiterte sich mit den Monaten immer ein bisschen mehr.

„gar keine Bereitschaft etwas zu arbeiten („brauch‘ ich sowieso alles nicht“)“ (19.9.20)

*„bemüht sich wieder sehr;
beteiligt sich am Unterricht bis zur Pause“ (3.3.21)*

„arbeitet mehr als zuvor“ (20.10.20)

Hand in Hand mit der Verweigerung ging auch das bewusste Ignorieren von Anweisungen oder Aufforderungen durch die Lehrperson. Gegen Ende des Beobachtungszeitraumes trat eine erkennbare Verbesserung diesbezüglich ein. Der Schüler reagierte auf Ermahnungen nicht mehr mit destruktiven Verhaltensweisen, sondern begann tatsächlich, sich so zu verhalten, wie es in diesem Moment durch die Lehrperson eingefordert wurde.

*„befolgt keine Anweisungen;
ignoriert Anweisungen“ (3.10.19)*

*„reagiert auf Ermahnungen und unterlässt dann verbale Provokationen“
(22.10.20)*

Der Schüler zeigte vor allem in den ersten Monaten der Beobachtungen sehr aggressive und gewaltbetonte Verhaltensweisen. Dabei kamen sowohl Sach-, Personen- und auch Selbstgewalt zum Vorschein. Nach einigen Monaten wurde dies aber nach und nach besser, wobei beobachtet werden konnte, dass zuerst die Selbstgewalt abnahm, gefolgt von der Personen- und dann der Sachgewalt.

*„beschimpft Mitschüler: ‚Verpiss dich ins Heim!‘;
verhält sich handgreiflich gegenüber anderen Kindern;
zerstört seine eigenen Schulsachen und Arbeitsblätter;
fuchelt sich selbst mit der Schere vor dem Gesicht herum;
sagt: ‚Ich will nicht mehr in dieser Welt sein!‘“ (30.9.19)*

„wirft mit der Schere durch die Klasse (‚Is‘ doch mir wurscht, wenn die wen trifft!‘)“ (22.10.19)

*„Jonas sticht sich mit einem Bleistift in die Handfläche;
neigt zur Selbstverletzung;
sagt dazu: ‚Mich braucht eh keiner! Ich spring‘ beim Fenster raus!‘“
(18.11.19)*

Verhaltensweisen, die den Unterricht stark beeinträchtigten, nahmen im Laufe der Zeit ebenso ab. Gerade zu Beginn des Beobachtungszeitraumes verhielt sich der Schüler gegenüber seinen Mitschülern und Mitschülerinnen sowie auch allen Lehrpersonen sehr provozierend. Sehr oft sorgte er auch dafür, dass Unterricht praktisch unmöglich wurde, weil er beispielsweise ständig laute, störende Geräusche von sich gab.

„sitzt nach der Pause auf seinem Platz und murmelt eine Stunde lang ‚Scheiß Schule, scheiß Schule ...‘ vor sich hin und schlägt dabei mit der Faust auf den Tisch“ (2.10.19)

*„stört ganz bewusst mit Geräuschen;
Unterricht daneben kaum möglich;“ (28.10.19)*

*„arbeitet gut mit;
nimmt sich regelmäßig Auszeiten;
stört aber den Unterricht dadurch nicht“ (16.10.20)*

Die Fälle von Gewalt, destruktiver Aggression und unangebrachten Verhaltensweisen, die sich auch im späteren Verlauf noch ergaben, sind als Überprüfungsfälle zu sehen, da sie nicht mehr in der Regelmäßigkeit wie anfänglich, sondern nur mehr sporadisch auftraten. Zudem war dieses Auftreten in der Regel nicht absehbar im Gegensatz den Verhaltensweisen, die einige Wochen oder Monate zuvor aufgetreten sind.

Eine typische Auffälligkeit im Verhalten des beobachteten Kindes war unter anderem, dass es regelmäßig versuchte, aus der Situation zu flüchten, indem es aus dem Raum rannte oder versuchte aus dem Schulgebäude „auszubrechen“ und auf die Straße hinauslaufen wollte. Dieses Verhalten nahm auch mit der Zeit ab, wohl auch, weil Vereinbarungen getroffen wurden, die dem Schüler eine Auszeit ermöglichten.

„geht sehr oft und sehr lange ,auf die Toilette““ (4.10.19)

*„Situation eskaliert total;
Jonas hält sich an keine Regeln und befolgt Anweisungen gar nicht;
möchte davonlaufen;
läuft mehrmals aus dem Turnsaal hinaus;
ist extrem wütend und schlägt um sich“ (13.11.19)*

*„arbeitet mehr als zuvor;
nimmt sich zwischendurch Auszeiten“ (20.10.20)*

Auffälligkeiten in Bezug auf das Auftreten unangebrachter Verhaltensweisen

Gezeigt hat sich im Laufe der Beobachtungen, dass bestimmte Trigger bei dem beobachteten Kind zu einem häufigeren Auftreten von unerwünschten Verhaltensweisen führten. Raumwechsel – beispielsweise in den Turnsaal oder in die Bücherei – waren für diesen Schüler lange Zeit sehr schwierig zu bewältigen. Sein Verhalten veränderte sich dann oft schlagartig zum Negativen. Es erweckte den Anschein, als würde ihn das komplett aus der Bahn werfen. Der Schüler konnte plötzlich seine Impulse nicht mehr unter Kontrolle bringen.

*„später in der Bücherei ist er wie ausgewechselt;
Impulskontrolle funktioniert gar nicht mehr;
stört bewusst die Lesezeit“ (21.9.19)*

*„nach dem Wechsel in die Bücherei ist er plötzlich total neben der Spur;
provoziert andere Kinder sehr“ (25.11.19)*

Nach dem Wochenende oder nach einigen Tagen zu Hause konnte sich der Schüler oft nur schwer wieder in den Schulalltag eingliedern. Immer wieder wirkte er morgens beim Ankommen in der Schule schon sehr aufgewühlt.

*„kommt morgens schon sehr aufgebracht;
erzählt vom Papa-Wochenende“ (28.10.19)*

„kommt schon sehr aufgebracht in die Klasse“ (11.11.19)

*„Jonas war einige Tage zu Hause, weil er krank war;
scheint, als sei alles ‚Positive‘ verschwunden;
schlägt schon morgens um sich;
brüllt und schreit herum;
wirft wieder mit Gegenständen;
hält sich an gar keine Regeln;
auch Auszeiten helfen ihm gar nicht“ (20.1.20)*

Auffällig war auch, dass später als ein bisschen schulische Mitarbeit möglich wurde, diese oft genau bis zur Pause anhielt und anschließend die Situation häufiger eskalierte. Diese Zeitspannen wurden nach und nach jedoch länger.

*„ersten beiden Stunden funktionieren relativ gut;
nach der Pause ist er aufgewühlt und aggressiv;
geht sehr oft hinaus und auf die Toilette;
kann kaum mehr sitzen“ (28.1.20)*

Die Tatsache, dass die Verhaltensauffälligkeiten verstärkt nach der Pause auftraten, rührte vermutlich auch daher, dass der Schüler durch die „Unruhe“ und Änderung der Situation in der Klasse ebenso aus der Bahn geworfen wurde wie durch den bereits weiter oben beschriebenen Raum- beziehungsweise Ortswechsel. Es gestaltete sich als außerordentlich schwierig, den Schüler nach Ablauf der Pausenzeit wieder in eine ruhige Lernsituation zurückzuholen.

Hilfreiche Strategien für den Schüler

Während der Beobachtung standen natürlich nicht nur die Auffälligkeiten im Verhalten im Zentrum, sondern auch alles, was dem Schüler half, die Probleme selbst zu bewältigen. Somit haben sich im Laufe der Zeit einige

Möglichkeiten ergeben, wie man den Schwierigkeiten, die dem Schüler zu schaffen machten, auf verschiedene Arten entgegenwirken konnte:

- ❖ Auszeit
- ❖ ungeteilte Aufmerksamkeit
- ❖ freies Malen
- ❖ Kleingruppe

Nachdem der Schüler sehr häufig versuchte davonzulaufen, half ihm eine Vereinbarung, bei der er sich eine Auszeit nehmen konnte, sehr gut. In diesem Falle ist ein leises Hin- und Herlaufen am Gang bei offener Klassentüre gemeint. Bei so einer Vereinbarung ist allerdings viel Toleranz durch die Lehrperson notwendig, dem Schüler diese sehr häufig auftretenden Auszeiten zuzugestehen. Nachdem sich dies eingespielt hatte, funktionierte es allerdings problemlos.

*„er schafft es, sich rechtzeitig eine Auszeit zu nehmen;
dadurch keine extremen Störungen“ (5.3.20)*

„geht oft hinaus, um seine Auszeit zu haben“ (8.6.20)

An dieser Stelle ist auch wichtig zu erwähnen, dass nicht nur die Toleranz durch die Lehrerin oder den Lehrer wichtig ist, sondern dass dies auch mit allen Schülerinnen und Schülern der Klasse gut besprochen werden muss, sodass auch sie Verhaltensauffälligkeiten anderer Kinder tolerieren können. Dafür eignen sich soziale Lernstunden gut.

Als sehr hilfreich für den beobachteten Schüler erwies sich auch die Begleitung durch eine Schulassistentin. Er akzeptierte diese Unterstützung und konnte sie gut für sich nützen. Mit ihrer Hilfe war es möglich, dass der Schüler zumindest ein kleines Arbeitspensum erledigen konnte.

Zudem schien er die ungeteilte Aufmerksamkeit sehr zu genießen und zeigte sich umgänglicher dadurch.

*„Schulassistentin hat viel Zeit an diesem Tag für ihn;
scheint ihm sehr gut zu tun;
ist bemüht und bleibt auf seinem Platz;
braucht sehr viel Aufmerksamkeit und jemanden zum Plaudern“
(11.2.20)*

Geholfen hat dem Schüler auch etwas zu malen. Im Laufe der Zeit hat er sich das selbst als Bewältigungsstrategie angeeignet. Er selbst konnte stets entscheiden, wann dies für ihn notwendig war. Gemeinsam wurde dafür in seinem Bankfach eine Schachtel mit Papier und Stiften bereitgelegt, sodass er im Falle des Falles ohne den Unterricht stören oder unterbrechen zu müssen, darauf zurückgreifen konnte.

Gerade im späteren Verlauf der Forschung war es immer wieder der Fall, dass sich der Schüler zumindest verbal am Unterricht beteiligte, während er nebenbei etwas malte. Toleranz ist auch hier wieder eine Komponente – sowohl von Lehrerinnen- oder Lehrerseite, aber auch von Seiten der anderen Schülerinnen und Schüler. Durch diese Bewältigungsstrategie des Schülers nahmen die Auszeiten außerhalb des Klassenraumes auch im Laufe der Zeit ab.

*„in der Klasse ist er ruhig und malt;
an Lehrgesprächen beteiligt er sich“ (5.2.20)*

*„schafft ein bisschen Arbeit;
ab der Pause malt er“ (8.6.20)*

Aufgrund des Schichtbetriebes in der Schule während der COVID-19-Pandemie wurde die Gruppengröße auf acht Schülerinnen und Schüler halbiert. Der Schüler zeigte sich in diesem Rahmen stets ruhiger und

ausgeglichener als zuvor. Die Arbeitsbereitschaft war nach wie vor sehr wechselnd in ihrer Ausprägung, jedoch verbesserte sich das soziale Verhalten während dieser Zeit merklich und die Auffälligkeiten im Verhalten traten vergleichsweise seltener auf. Folglich waren die Kleingruppe als ruhigere Lernumgebung und der erweiterte Raum für individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler hilfreiche Rahmenbedingungen für das beobachtete Kind.

*„hat viel Raum für sich;
wenige Kinder in der Klasse → mehr Ruhe;
weniger Ablenkung;
arbeitet wenig;
stört aber auch kaum“ (26.5.20)*

*„kommt wieder eher unausgeglichen in die Schule;
kaum fähig mitzumachen;
geht immer wieder hinaus;
kommt aber leichter zur Ruhe als sonst;
Aggressionen sind insgesamt weniger“ (18.6.20)*

Eine kleine Gruppe an Schülerinnen und Schülern bietet außerdem eine größere Zahl an Möglichkeiten, die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind zu intensivieren, da natürlich mehr Zeit für die einzelnen Kinder zur Verfügung steht. Der beobachtete Schüler nahm die erhöhte Zeit an Aufmerksamkeit für seine Person vermutlich auch wahr und reagierte dementsprechend positiv darauf.

*„plaudert viel mit Lehrperson;
erzählt viel von Zuhause;
mehr Zeit für ihn alleine tut ihm anscheinend gut;
wirkt ausgeglichener und arbeitet wesentlich mehr“ (25.5.20)*

*„bemüht sich sehr;
sehr offen der Lehrperson gegenüber;
fordert viel Aufmerksamkeit;
genießt Plaudereien mit Lehrperson oder Schulassistentin“ (9.6.20)*

Bezogen auf die gesamte Beobachtung lässt sich sagen, dass die Vorfälle im Laufe der Zeit abgenommen haben. Das Entstehen einer tragfähigen Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler ist ein sehr langer Prozess, was sich auch in der vorliegenden Forschung bestätigt hat. Ein empathisches Verhalten der Lehrperson, unabhängig von den schulischen Leistungen des Kindes, ist von größter Relevanz. Im Laufe dieses Prozesses hat der Schüler die Beziehung auch immer wieder in Hinblick darauf überprüft, ob auf die Lehrperson wirklich Verlass ist. Der Tatsache, dass dies immer wieder passieren wird, sollte man sich als Lehrerin oder Lehrer auf jeden Fall bewusst sein, da somit das Verhalten nachvollziehbarer wird. Zudem wird diese ohnehin sehr fordernde Aufgabe für die Lehrperson durch das Bewusstmachen dieser Gegebenheit etwas leichter, da dadurch ein gewisser Druck genommen wird. Diese Überprüfungsfälle dienen letztendlich auch als Beleg dafür, dass das Kind bereits Vertrauen zur Lehrperson aufgebaut hat und es sich in diesem Umfeld sicher fühlt. Ist man sich als Lehrerin oder Lehrer darüber nicht im Klaren, können diese Fälle zur Verzweiflung treiben, vor allem dann, wenn man die Beziehung bereits selbst als vertrauensvoll und tragfähig einstufen würde. Das Kind hingegen ist sich dessen aber erst dann ganz sicher, wenn es dies überprüft hat. Diese Überprüfungen finden allerdings mit großer Wahrscheinlichkeit einige weitere Male statt, sodass sich die Schülerin oder der Schüler wirklich selbst davon überzeugen kann. Eine einmalige Überprüfung ist dafür üblicherweise zu wenig für das Kind.

6.5 Zusammenfassung des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess insgesamt konnte sehr unkompliziert durchgeführt werden, da sich alle Beteiligten ohnehin in einem gemeinsamen Schulalltag befunden haben. Daher wurde das Verhalten durch das Forschungsvorhaben in keiner Weise beeinflusst.

Der Schüler und seine Verhaltensweisen wurden über einige Monate hinweg beobachtet. Regelmäßig wurden diese Beobachtungen handschriftlich in einem Tagebuch festgehalten. Im Anschluss wurden sämtliche Notizen abgetippt, um eine bessere Übersicht über die Vorkommnisse und Ereignisse zu erhalten. Dies wurde mithilfe einer Tabelle übersichtlich gestaltet. Die Auflistung der Ereignisse erfolgte chronologisch, da in diesem Forschungsprozess die zeitliche Abfolge von Bedeutung ist. Der Entwicklungsprozess der Beziehung zwischen dem beobachteten Schüler und der Lehrperson bildete schließlich das zentrale Element des Forschungsvorhabens.

Es hat sich gezeigt, dass nicht nur Maßnahmen und Mittel zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten eine Rolle spielen, sondern auch, dass es sehr wichtig ist, wie die Lehrperson die Beziehung lebt. Vertrauen, Transparenz, Wertschätzung, Achtung und Respekt sind nur einige Aspekte, durch die eine gute pädagogische Beziehung geprägt sein sollte. Das Kind muss sich an- und wahrgenommen fühlen. Es muss merken, dass es völlig unabhängig von seinen schulischen Leistungen wertgeschätzt wird und als Person wichtig ist. Ehrliches Interesse am Kind ist ebenso wichtig wie die Fähigkeit der Lehrerin oder des Lehrers, sich in dessen Situation hineinversetzen zu können.

Die Forschung erfolgte über einen Zeitraum von einigen Monaten. Rückblickend wurden die Veränderungen auch klarer erkennbar als während der Zeit der Beobachtung. Ist man direkt selbst in die Situation involviert, vergeht ein Tag nach dem anderen mit vielen Vorfällen und fordernden

Situationen. Die Zahl des Auftretens der Verhaltensauffälligkeiten verringerte sich allerdings nach und nach tatsächlich. Das Verhalten veränderte sich auch stetig. Dokumentiert man das mit, wird es einem als Lehrperson des betroffenen Schülers oder der betroffenen Schülerin auch bewusster. So gesehen hat sich das Forschungstagebuch nicht nur für die Durchführung des Forschungsvorhabens als sinnvoll erwiesen. Auch für die persönliche Aufarbeitung dieser herausfordernden Aufgabe stellte es eine große Hilfe dar, da die Fortschritte dadurch deutlich sichtbar wurden. Schriftliche Notizen des Unterrichtsgeschehens unterstützen bei der sinnvollen Reflexion.

Einerseits zeigten sich diverse Maßnahmen, die dem Schüler ein besseres Umgehen mit seinen Verhaltensschwierigkeiten ermöglichten, als hilfreich. Andererseits wurde allerdings auch deutlich, je länger die Beziehung zwischen Schüler und Lehrperson bestand, desto mehr Vertrauen konnte aufgebaut werden und folglich änderten sich auch Verhaltensweisen des Schülers in gewissen Situationen. Ein weiterer Beweis für die vertrauensvolle Beziehung sind die Überprüfungsfälle, mithilfe derer das Kind die Bezugsperson und seine Beziehung zu ihr immer wieder auf die Probe stellt. Der Schüler stellt hierbei für sich fest, ob er sich wirklich zu hundert Prozent auf die Lehrerin oder den Lehrer verlassen kann, auch wenn er sich mehrmals so verhält, wie es nicht gewünscht oder für die Situation angebracht ist. Reagiert die Lehrperson dann entsprechend und enttäuscht das Vertrauen des Kindes nicht, vertieft sich die Beziehung weiter und wird tragfähiger. Der beobachtete Schüler hat dies auch immer wieder gemacht. Am Ende des Beobachtungszeitraumes reagierte er beispielsweise völlig anders auf Zurechtweisungen als am Anfang. Er fühlte sich angenommen und hat durch das Einhalten von Vereinbarungen durch die Lehrerin erfahren, dass er tatsächlich auf sie zählen kann und nicht enttäuscht wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass während des Forschungszeitraumes eine große positive Entwicklung zu beobachten war, was die Beziehung zwischen Schüler und Lehrperson sowie auch die auffälligen Verhaltensweisen des Schülers betrifft.

6.6 Spiegelung der Ergebnisse an der Literatur

Einige der in Kapitel 5.4 beschriebenen Phasen einer Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrperson nach Worm (2005) konnten während der Beobachtung ebenfalls in diesem Ablauf erkannt werden. Die Beziehung ist am Ende des Beobachtungszeitraumes bereits bei der Phase der Überprüfung auf Tragfähigkeit angelangt, was sich deutlich an den dokumentierten Ereignissen im Tagebuch zeigt. Während die Verhaltensauffälligkeiten anfangs nahezu täglich auftraten, vergrößerte sich der zeitliche Abstand gegen Ende hin immer mehr. Plötzlich traten dann doch wieder Ereignisse auf, die für die Lehrperson nicht direkt erwartbar waren und somit als Überprüfungsfälle eingestuft werden konnten.

In Kapitel 5.3 wurde das antinomische Prinzip näher beleuchtet, wobei beschrieben wurde, dass es keine Erziehung ohne Beziehung geben kann. Diese Ansicht kann mittels der Feldforschung der vorliegenden Arbeit jedenfalls untermauert werden. Sämtliche Maßnahmen zur Verminderung der Verhaltensauffälligkeiten zeigten erst dann ihre Wirkung, als der Schüler und die Lehrperson in Beziehung gekommen waren. Der Erfolg der erzieherischen Maßnahmen und Interventionen stieg somit analog zur Qualität der pädagogischen Beziehung an. Erzieherische Maßnahmen, Interventionen und das Ausmaß beziehungsweise die Qualität der pädagogischen Beziehung korrelieren miteinander. Techniken und erzieherische Eingriffe alleine sind jedenfalls zu wenig.

Auch die psychoanalytischen Handlungskonzepte (Kapitel 5.2) beinhalten einige Aspekte, die während des Forschungsprozesses beobachtet werden konnten.

Ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz, wie es beim szenischen Verstehen beschrieben wird, erwies sich auch in der Realität als sehr hilfreich. Der Schüler profitierte enorm von der Aufmerksamkeit, die durch die Lehrperson entgegengebracht wurde. Letztendlich ist aber die Distanz ebenso wichtig, damit herausgefunden werden kann, warum das Kind in bestimmten Situationen auf eine gewisse Art reagiert oder handelt.

Kapitel 5.1 befasst sich mit dem personenzentrierten Ansatz der Beziehungsgestaltung nach Carl Rogers. Die drei Grundhaltungen, die Rogers als wichtig für eine entwicklungsfördernde zwischenmenschliche Beziehung beschreibt, wurden auch in der schulpraktischen Arbeit während des Forschungsprozesses als bedeutsam erlebt. Bleibt man sich als Lehrerin oder Lehrer selbst treu und gibt sich authentisch, ist es einfacher, in Beziehung mit Schülerinnen oder Schülern zu treten. Die Kinder merken sehr schnell, wenn man nicht tatsächlich vertritt, was man verbal ausdrückt. Davon, dass die bei Rogers erwähnte bedingungslose Wertschätzung (Akzeptanz) gegenüber dem Schüler oder der Schülerin unerlässlich ist, wurde bereits vor Durchführung der Beobachtung ausgegangen. Im Nachhinein kann dieser Aspekt jedenfalls auch als bestätigt angesehen werden. Eng daran geknüpft ist das einfühlsame Verstehen des Schülers oder der Schülerin durch die Lehrperson. Es kann helfen, die Sichtweisen, Verhaltensweisen und Handlungen eines Kindes, das Auffälligkeiten im Verhalten aufweist, zu verstehen. Dies wiederum kann dazu beitragen, die Ursachen herauszufinden und möglicherweise sogar helfen, die Auffälligkeiten auf lange Sicht zu verringern oder gar vollkommen zu beseitigen.

6.7 Erkenntnisgeleitete Ableitung von Konsequenzen für zukünftiges schulpraktisches Handeln

An dieser Stelle sollen Schlussfolgerungen, die sich im Laufe der Erstellung der vorliegenden Arbeit beziehungsweise während des Forschungsprozesses ergeben haben, erläutert werden.

Für das Handeln im schulischen Alltag ist jedenfalls wichtig zu wissen, dass das Entstehen einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und einer Lehrperson sehr lange dauern kann. Dies ist ein Prozess, der Geduld, Empathie und Verständnis erfordert. Je größer der „Rucksack“ an Problemen oder Schwierigkeiten, den das Kind mit sich herumschleppt ist, desto länger wird die Entwicklung einer guten, tragfähigen Beziehung dauern. Es ist jedenfalls von großer Bedeutung, dem jeweiligen Schüler oder der jeweiligen Schülerin mit einer positiven Grundhaltung gegenüberzutreten.

Als Lehrerin oder Lehrer sollte man ohnehin immer wieder sein eigenes Handeln und Tun reflektieren. Bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit auffälligen Verhaltensweisen gewinnt dies an noch größerer Bedeutung. Nur wenn die eigenen Handlungen kritisch betrachtet und reflektiert werden, ist es möglich, diese bei Bedarf zu ändern und anzupassen.

Der Schulalltag ist oft geprägt von Stress und Hektik – keine gute Voraussetzung für Beziehungsaufbau. Auch hier gilt es zu versuchen, Raum dafür zu schaffen und zu nützen. So kann es sich als günstig erweisen, auch die Unterrichtsmethoden so zu wählen, dass sich die Lehrperson Zeitfenster schaffen kann, um mit einzelnen Kindern auf persönlicher Ebene zu interagieren. Für den Aufbau einer guten Beziehung ist vor allem eines nötig: Zeit. Gespräche im Klassenverband, häufige

soziale Lernstunden sowie Gespräche mit dem einzelnen Kind können hierfür eine adäquate Möglichkeit darstellen.

Zu bedenken ist auf jeden Fall auch, dass alle Interventionen, die bezüglich eines unpassenden Verhaltens des Kindes gesetzt werden, keinesfalls die bereits aufgebaute Beziehung gefährden dürfen. So kann es passieren, dass das hart erarbeitete Vertrauen auf einen Schlag wieder abhandenkommt. Jegliche Intervention muss gut überlegt und an das jeweilige Kind angepasst sein. Des Weiteren reagieren Kinder auf Interventionen individuell und es erfordert viel pädagogisches Feingefühl, sich hier an die passende Vorgehensweise heranzutasten.

Außerdem kann man als Lehrperson durchaus zu einer guten Beziehungsentwicklung beitragen, indem man gewisse „Beziehungskompetenzen“ mitbringt. In Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit sind dahingehend einige wertvolle Punkte gesammelt, die sich hierfür als brauchbar und sinnvoll in der Schulpraxis erweisen. Unter anderem geht es dabei um Vertrauen, Transparenz und eine gewisse Wertschätzung der Schülerin oder dem Schüler gegenüber. Das Kind soll auch wissen, dass es sich wirklich auf die Lehrperson verlassen kann.

Sehr hilfreich für die praktische Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ist insbesondere auch ein Wissen darüber, wie pädagogische Beziehungen entstehen. Ist man sich im Klaren darüber, dass dies ein sehr langer Prozess sein kann, lastet weniger Druck auf den Schultern der Lehrperson. Dies gilt ebenso für die sogenannten Überprüfungsfälle. In so einem Fall ist auch zu bedenken, dass man beim Aufbau der Beziehung bereits einen weiten Weg hinter sich und somit schon große Schritte geschafft hat. Die Theorien aus der Literatur sind aus der Praxis abgeleitet und basieren auf Beobachtungen von vielen hunderten Fällen. Zugleich leiten sie auch neues Handeln im schulpraktischen Kontext ein.

Die Theorie bietet folglich mehr Perspektiven für das praktische Handeln und erfüllt zugleich eine Entlastungsfunktion.

Ebenso wichtig ist es, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu schaffen, um sich einerseits voll auf das Kind einlassen zu können, aber dennoch einen Blick auf die gesamte Situation zu bewahren, um mögliche Gründe oder Auslöser für das störende Verhalten herauszufinden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass all dies Beschriebene ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Empathie sowie auch Professionalität im Beruf des Lehrers oder der Lehrerin erfordert.

In diesem Zusammenhang ist das Wertequadrat, das Schulz von Thun (2010, S. 104ff) beschreibt, zu erwähnen. Dies besagt, dass eben die Fähigkeit zur Empathie ebenso wichtig ist wie eine gewisse Abgrenzungsfähigkeit.

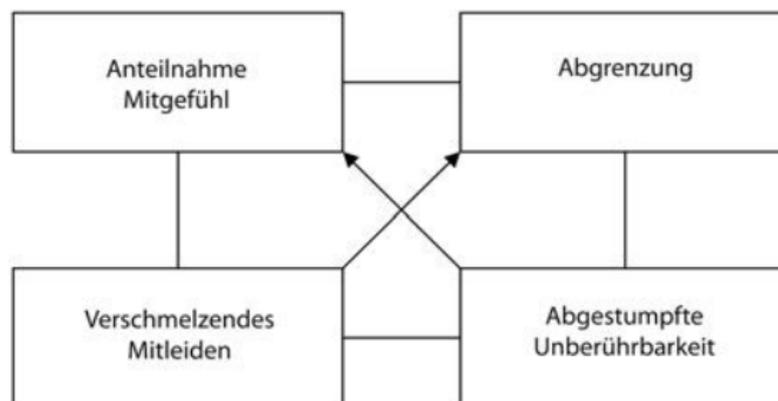


Abbildung 6: Abgrenzung im Wertequadrat (Schulz von Thun, 2010, S. 104)

Nimmt man sich Probleme des Gegenübers – im Falle einer Lehrperson die der Schülerin oder des Schülers – zu sehr zu Herzen, kann es passieren, dass man die Gedanken dazu nur schwer wieder loswird und sich eventuell sogar fälschlicherweise verantwortlich dafür fühlt. Wichtig ist, dass sich Lehrpersonen innerlich gut abgrenzen können. Nur so ist es

möglich, sich zwar gut einfühlen zu können, aber dennoch nicht zu stark unter Druck zu stehen und sich für die Lösung des vorliegenden Problems verantwortlich zu fühlen. Das „Ich“ und das „Du“ dürfen nicht komplett miteinander verschwimmen.

Auf der anderen Seite versuchen sich jene Personen oft selbst zu schützen, damit gerade dieser Fall nicht eintritt, sodass es in Folge möglicherweise zu einer Überkompensation kommt, was bedeutet, dass eine sogenannte abgestumpfte Unberührbarkeit oder Gleichgültigkeit entsteht. Demzufolge kann geleistete Unterstützung für betroffene Schülerinnen oder Schüler durch Pädagoginnen oder Pädagogen nur dann für beide Seiten gelingen, wenn ein Gleichgewicht zwischen Anteilnahme beziehungsweise Empathie und Abgrenzung herrscht (ebd.).

Ein weiterer Aspekt, der nicht außer Acht gelassen werden darf: Ein Kind mit Verhaltensauffälligkeiten sollte niemals isoliert betrachtet werden. Das System rundherum ist ebenso von Bedeutung, da es einen großen Einfluss auf das Kind hat. Möglicherweise haben die Gründe für das auffällige Verhalten hier den Ursprung.

An diesem Punkt ist allerdings auch zu erwähnen, dass es bei der Arbeit einer Pädagogin oder eines Pädagogen auch Grenzen gibt. Dabei geht es einerseits um die Grenzen der persönlichen Belastbarkeit der Lehrperson, aber auch um die Grenzen des pädagogischen Verständnisses. Diese Grenzen sollten jedenfalls akzeptiert und niemals als pädagogisches Versagen interpretiert werden. Ein Selbstverständnis der pädagogischen Rolle sollte vorhanden sein. Lehrerinnen und Lehrer sind keine Therapeuten und somit nicht in der Lage, alle Auffälligkeiten im Rahmen des schulischen Kontextes zu lösen. Es muss eine klare Trennung zwischen Schulpädagogik und Therapie geben. Lehrerinnen und Lehrer können maximal gewisse therapeutische Aspekte adaptieren und in ihr pädagogisches Handeln integrieren. Professionelles Handeln hat aber auch damit zu tun, seine Grenzen zu kennen und zu wissen, was nicht

mehr im Bereich des Möglichen liegt. Bei diesen Überlegungen taucht auch die Diskussion auf, welche Unterstützung in solchen Fällen notwendig ist. Dabei kann es sich sowohl um pädagogische Unterstützung durch mehr Personal als auch um mehr psychologische Betreuung direkt an den Schulen, eingebunden in den schulischen Alltag, handeln.

Ebenso wichtig ist in diesem Zusammenhang auch Unterstützung für die Lehrperson selbst – beispielsweise in Form von mehr Supervisionen oder mehr Angeboten zur Stärkung der persönlichen Resilienz. Auch verhalten sich Schülerinnen und Schüler oft übergriffig oder stark grenzüberschreitend. In solchen Fällen besteht überdies oft eine juristische Unsicherheit auf Seiten der Lehrperson, die Hilfe und Unterstützung notwendig macht.

7 Schlussbetrachtung

Der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, wird stets eine sehr fordernde Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer darstellen. Es gibt erfahrungsgemäß kaum eine Lehrperson, die nicht damit in Berührung kommt, da diese herausfordernden Verhaltensweisen in allen Altersklassen in den unterschiedlichsten Ausprägungen auftreten können. Deshalb sollte man immer darauf eingestellt sein.

Beim Verfassen der vorliegenden Masterarbeit hat sich gezeigt, wie umfassend und facettenreich die Thematik der Verhaltensauffälligkeit ist. Auch die Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrperson und deren Entwicklung gestaltet sich sehr vielschichtig und komplex. Viele Autorinnen und Autoren haben sich mit diesen Thematiken befasst, weswegen es eine Fülle an Literatur gibt, die es vorab zu sichten, sortieren und einzuordnen galt.

Die empirische Forschung hat sich als erkenntnisreich erwiesen und viele in der Literatur behandelten Aspekte konnten untermauert werden. Während der Durchführung der Beobachtung und deren Auswertung ist eine Sammlung an vielen wertvollen Erfahrungen und Erkenntnissen entstanden. Zudem können durch diese einige sinnvolle Konsequenzen für zukünftiges schulpraktisches Handeln abgeleitet werden.

Die vorliegende Arbeit soll jenen Personen, die im schulischen Alltag mit Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert werden, eine Hilfestellung sein und Mut geben, diese herausfordernde Aufgabe zu bewältigen, auch wenn man hierbei oft an seine persönlichen Grenzen stoßen wird und ein hohes Maß an Geduld dafür erforderlich ist. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass dies einfacher wird, je mehr Wissen über theoretische Hintergründe zum Beziehungsaufbau vorhanden ist. So können auch

Frustrationen auf Seiten der Lehrerin oder des Lehrers geringer gehalten werden.

Weitere Fragen, die sich durch den Forschungsprozess neu stellen, beziehen sich unter anderem auf das Feld der Elternarbeit. In der vorliegenden Masterarbeit wird diese nicht explizit behandelt, da sie ein eigenes Thema darstellt und den Rahmen sprengen würde. Trotzdem wird sie an dieser Stelle kurz angeführt, da es sich dabei um einen wichtigen Aspekt in der pädagogischen Arbeit handelt. Es ist enorm wichtig, die Eltern qualifiziert miteinzubeziehen. Dusolt (2018, S. 16ff) sieht die professionelle Elternarbeit als „Erziehungspartnerschaft“. Sie ist ein Bestandteil, auf den man keinesfalls verzichten kann. Ein Austausch von Informationen zwischen Eltern und Pädagoginnen oder Pädagogen ist unerlässlich. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal ist als Merkmal für die professionelle Elternarbeit und zugleich als wertvoller Beitrag für die Entwicklung des Kindes zu sehen.

Ein weiteres relevantes Themenfeld, das es noch zu beforschen gilt, ist im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten auch die Arbeit innerhalb des pädagogischen Teams. Hier sind nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer gemeint, sondern ebenso die Schulassistentinnen und Schulassistenten, aber auch mögliche pädagogische Bezugspersonen von Nachmittagsbetreuungseinrichtungen, da die Arbeit jeder und jedes Einzelnen das Verhalten, die persönliche Entwicklung und auch die Beziehung zum Kind beeinflussen können. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird dieser Themenbereich nicht eigens behandelt, da dies zu weit führen würde.

Diese Masterarbeit soll mit einem Zitat des Schriftstellers Franz Kafka (1883-1924) zu Ende gebracht werden:

„Alles Reden ist sinnlos, wenn das Vertrauen fehlt.“

8 Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. (S. 497-507). Göttingen: Hogrefe.

Aronson, E. (1994). *Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluß*. Heidelberg: Spektrum.

Bach, H. (1998). Beziehungsprozesse in der neueren wissenschaftlichen heilpädagogischen Literatur. In W. Datler, G. Gerber, H. Kappus, K. Steinhardt, A. Strachota & R. Studer (Hrsg.). *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse* (S. 25-32). Luzern: Ed. SZH/SPC.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.

Bibliographisches Institut. (2020). *Duden*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> (23. Juli 2020)

Bibliographisches Institut. (2020). *Duden*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Resilienz> (1. August 2020)

Bibliographisches Institut. (2020). *Duden*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Antinomie> (26. September 2020)

Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hartke, B. (2008). Spezifische Unterrichtsprinzipien. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. (S. 797-810). Göttingen: Hogrefe.

Hechler, O. (2018). *Fördern lernen. Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (4. Aufl.). München: Reinhardt.

Hollenweger, J. (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 12(5). 34-40.

Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Donauwörth: Auer.

Juul, J. & Jensen, H. (2019). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt*. (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Kenessey-Szuhányi, M. (2008). *Verhaltensstörungen in der Schule erfolgreich korrigieren. Die Anwendung der integrativen Pädagogik*. Nordstedt: Books on Demand.

Kret, E. (2000). *Verhaltensauffällig – Was tun? Arbeitshandbuch für Schule und Familie*. (3. Aufl.). Linz: Veritas.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik*. (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.

Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Nollau, M. (2015). *Kinder mit auffälligem Verhalten. Ein heilpädagogisches Handlungskonzept*. Freiburg: Herder.

Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (2012). *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.

Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Luder, R. (2019). Auffälliges Verhalten in der Schule. Herausforderungen und Lösungsansätze. In E. Feyerer & W. Prammer. *Inklusion konkret. Band 6: Verstehen und Handeln*. (S. 11-20). Verfügbar unter: <https://ph-ooe.at/studium/inklusive-paedagogik/download-zeitschrift-inklusion-konkret.html> (3. August 2020)

Omer, H. & Schlippe, A. (2016). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstandes in der Erziehung*. (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ortner, A. & Ortner, R. (2002). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Rass, E. (2017). *Bindung und Sicherheit im Lebenslauf. Psychodynamische Entwicklungspsychologie*. (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Rauh, B. (2010). Szenisches Verstehen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. (S. 173-181). Stuttgart: Kohlhammer.

Rogers, C. (1997). *Der neue Mensch*. (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. (2001). *Therapeut und Klient*. (16. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.

Rogers, C. (2009a). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. München: Reinhardt.

Rogers, C. (2009b). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Hans Huber.

Schneider, S. & Popp, L. (2020). *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Schneider, L. W. (2002). *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Schnoor, H. (1998). Beziehungen in der Heilpädagogik: Zwischen Identifikation und Subjektverlust. Überlegungen aus psychoanalytischer Sicht. In W. Datler, G. Gerber, H. Kappus, K. Steinhardt, A. Strachota & R. Studer (Hrsg.). *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. (S. 33-37). Luzern: Ed. SZH/SPC.

Schubert, N. & Friedrichs, B. (2012). *Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz.

Schuch, S. (2018). *Gute Beziehungen in der Schule. Beziehungsgestaltung, psychosoziale Gesundheit und Lernerfolg*. Wien: GIVE-Service-stelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. Verfügbar unter: https://www.give.or.at/gvwp/wp-content/uploads/Give_GuteBeziehungen_2018.pdf (8. August 2020)

Schulz von Thun, F. (2010). *Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*. (31. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Schweer, M. K. W. (2008). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (S. 547-564). Wiesbaden: VS.

Schweer, M. K. W. & Padberg, J. (2002). *Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung*. Kriftel: Luchterhand.

Teml, H. & Teml, H. (2006). Erfolgreich im Lehrberuf. *Wege zu einer persönlichen Didaktik. Band 1: Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung*. Innsbruck: Studienverlag.

Theunissen, G. (2011). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Venez, M. & Tarnutzer, R. (2012). Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.). *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. (S. 103-118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wettstein, A. (2012). Integration von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.). *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. (S. 119-135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

WHO. (2004). *Prevention of mental disorders. Effective interventions and policy options*. Verfügbar unter: https://www.who.int/mental_health/evidence/en/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf (23. Juli 2020)

Willmann, M. (2010). Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. (S. 205-214). Stuttgart: Kohlhammer.

Worm, H.-L. (2005). Verhaltensauffälligkeiten. Vom Erlebnis des Beziehungsaufbaus zu verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. *Fördermagazin*. 1. 5-7.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines Erklärungsmodell psychischer Störungen (Schneider & Popp, 2020, S. 34)	18
Abbildung 2: Einflussfaktoren der Integrationsfähigkeit (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2011, S. 41)	35
Abbildung 3: Spiralphasenmodell zum Beziehungsaufbau zu verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern (Worm, 2005)	66
Abbildung 4: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung (Mayring, 2002, S. 83)	75
Abbildung 5: Darstellung des Ablaufes der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2002, S. 120)	84
Abbildung 6: Abgrenzung im Wertequadrat (Schulz von Thun, 2010, S. 104)	105

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (Myschker, 2009, S. 55)	15
---	----

11 Anhang

Beobachtungszeitraum September 2019 – Oktober 2020

*Name von der Autorin geändert

Tag, Datum	Räumlichkeit	Deskription	Anmerkungen
Di, 17.09.19	Klasse	Jonas* schafft gar keine der geforderten Aufgaben; macht ständig etwas Anderes; geht häufig und lange auf die Toilette (Ausflucht?)	
Mi, 18.9.19	Klasse	arbeitet nicht mit; malt den ganzen Tag nur;	
Do, 19.9.19	Klasse	gar keine Bereitschaft etwas zu arbeiten („brauch ich sowieso alles nicht“); geht oft ohne zu fragen aus der Klasse;	
Fr, 20.9.19	Klasse	arbeitet nicht mit; malt nur;	
Mo, 23.9.19	Klasse	ist den ganzen Tag sehr verschlossen; möchte nicht mit der Lehrperson reden; wirkt schon ab der Früh sehr wütend und verhält sich aggressiv;	Wochenende zuvor beim Papa ver- bracht lt. Info des Kindes

		wirft seine Schulsachen in den Mistkübel; kann einem beim Gespräch nicht ins Gesicht schauen, schaut immer auf den Boden, wenn man mit ihm spricht;	
Di, 24.9.19	Klasse	kann seine Impulse gar nicht kontrollieren; reagiert sehr aggressiv gegenüber anderen Kindern und auch der Lehrperson gegenüber; schafft sehr wenig seiner Arbeit – und diese nur unter Einzelbetreuung durch Schulassistentin	Einzelbetreuung durch Schulassistentin im Unterricht
Mi, 25.9.19	außerhalb des Schulgebäudes	Wandertag: Jonas ist sehr schwer unter Kontrolle zu bekommen, reagiert extrem aggressiv auf Anweisungen, antwortet sehr unwirsch und spottet nach, wenn er Anweisungen erhält; vereinbarte Regeln befolgt er kaum;	Gespräch mit Mutter bzgl. Wandertag und Verhalten
Do, 26.9.19	Klasse	wirkt sehr aufgewühlt und läuft ständig durch die Klasse; keine Arbeitsbereitschaft; ignoriert Anweisungen von Lehrpersonen; stört bewusst andere Kinder;	
Fr, 27.9.19	Klasse	Jonas bemüht sich an diesem Tag sehr; nach der Pause ist jedoch keinerlei Arbeit mehr möglich; sitzt den ganzen restlichen Tag unter dem Tisch und malt;	Schulassistentin

Mo, 30.9.19	Klasse	keine Impulskontrolle vorhanden; Jonas brüllt sehr aggressiv in der Klasse herum; er kann nicht am Platz sitzen – ständig irgendwo unterwegs; beschimpft Mitschüler: „Verpiss dich ins Heim!“; verhält sich handgreiflich gegenüber anderen Kindern; zerstört seine eigenen Schulsachen und Arbeitsblätter; fuchtelte sich selbst mit der Schere vor dem Gesicht herum; sagt: „Ich will nicht mehr in dieser Welt sein!“	Wochenende zuvor lt. Kind beim Papa verbracht Hilfe durch zweite Lehrperson
Di, 1.10.19	Klasse	schon aber der Früh Totalverweigerung; wirft mit Gegenständen um sich (zB Schultasche); brüllt die Lehrperson an: „Was soll ich in dieser Scheißschule?!“	Schulassistentin
Mi, 2.10.19	Klasse	kommt schon in der Früh sehr aggressiv und aufgewühlt zur Schule; wirft mit Gegenständen; brüllt andere Kinder an und beschimpft sie; sitzt nach der Pause auf seinem Platz und murmelt eine Stunde lang „Scheiß Schule, scheiß Schule ...“ vor sich hin und schlägt dabei mit der Faust auf den Tisch;	Hilfe durch zweite Person Telefonat mit Mut- ter
Do, 3.10.19	Klasse	reagiert nach wie vor abweisend und schaut nur auf den Boden, wenn man mit ihm spricht; stört bewusst den Unterricht und wirft mit Kraftausdrücken lautstark um sich;	Schulassistentin

	Garderobe im Turnsaal	verhält sich gegenüber anderen Kindern handgreiflich;	
	Turnsaal	reißt sich beim Umziehen immer wieder die Hose samt Unterhose hinunter, schlägt mit Kleidung auf andere Kinder ein; befolgt keine Anweisungen;	
		ignoriert Anweisungen; stört den Unterricht extrem; kündigt an, wegzulaufen – tut es jedoch nicht	
Fr, 4.10.19	Klasse	bemüht sich in der Früh sehr – ca. eine Stunde Arbeit möglich; nach der Pause geht gar nichts mehr – sitzt unter dem Tisch und malt; geht sehr oft und sehr lange „auf die Toilette“	Schulassistentin
Mo, 7.10.19	Klasse	kommt in der Früh extrem aufgebracht; schon in der Garderobe handgreiflich gegenüber anderen Kindern; erzählt irgendetwas (?) vom Wochenende vom Papa; wirft mit allem, was ihm unterkommt, um sich; er ist kaum zu beruhigen; provoziert bewusst andere Kinder und möchte sie dazu animieren, mitzumachen; er ist an diesem Tag kaum oder gar nicht zu beruhigen;	

Di, 8.10.19	Klasse	Jonas ist an diesem Tag sehr aufgebracht; kann kaum sitzen an diesem Tag; die ersten zwei Einheiten gelingen ohne Eskalation mit Hilfe von „Auszeiten“ am Gang (er nützt diese jedoch aus und macht nicht nur, was vereinbart wurde); nachher läuft er wieder durch die Klasse und stört andere Kinder bewusst und macht störende Geräusche;	Gespräch mit Mutter zu Mittag (Jonas weiß schon vorher darüber Bescheid) Schulassistentin
Mi, 9.10.19	Klasse	verhält sich handgreiflich gegenüber anderen Kindern; tritt der Lehrperson sehr respektlos gegenüber;	Schulassistentin
Mo, 14.10.19	vom Ausflug suspendiert, wegen den Schwierigkeiten am Wandertag		
Mi, 16.10.19	Klasse	Jonas wirkt sehr unruhig; er redet die ganze Zeit halblaut vor sich hin – hört auch nach mehreren Hinweisen nicht damit auf – daneben zu unterrichten ist nicht mehr möglich – wird dann sehr aggressiv und ist nicht mehr zu beruhigen; arbeitet nicht mit; versucht andere Kinder von der Arbeit abzuhalten und provoziert sie mit Geräuschen und Berührungen;	Hilfe durch zusätzliche Person Schulassistentin
Do, 17.10.19	Garderobe im Turnsaal	Jonas reißt sich beim Umziehen die Hose samt Unterhose runter; er kann sich nicht umziehen ohne dabei auf andere Kinder mit seiner Kleidung einzuschlagen;	Schulassistentin

	Turnsaal	brüllt anderen Kindern Beschimpfungen ins Gesicht; befolgt Anweisungen nicht; im Turnsaal macht er nicht mit und versucht Spiele zu stören; provoziert, damit man ihm nachläuft;	
Fr, 18.10.19	Musical im Turnsaal Klasse	Jonas verhält sich bei dieser Veranstaltung ruhig und macht mit; später im Unterricht geht gar nichts; sehr aggressiv; Totalverweigerung;	externe Veranstaltung Schulassistentin
Mo, 21.10.19	Klasse Bücherei	Jonas kommt relativ ruhig am Morgen in die Klasse; bemüht sich bis zur Pause sehr; schafft ein bisschen Arbeit zu erledigen; später in der Bücherei ist er wie ausgewechselt; Impulskontrolle funktioniert gar nicht mehr; stört bewusst die Lesezeit;	

Di, 22.10.19	Klasse	<p>kommt morgens schon sehr aufgebracht in die Klasse; redet die ganze Zeit halblaut vor sich hin – Unterricht daneben nahezu unmöglich; wirft mit der Schere durch die Klasse („Is‘ doch mir wurscht, wenn die wen trifft!“); die letzten beiden Stunden nur mit viel Auszeit am Gang möglich; mit viel Aufmerksamkeit nur für ihn geht es besser (jedoch als Klassenlehrerin zu wenig Zeit dafür)</p>	Schulassistentin
Mi, 23.10.19	Klasse	<p>Jonas stört den Unterricht sehr stark; brüllt herum; beschimpft die anderen Kinder (wahllos); wirft mit Gegenständen;</p>	<p>Hilfe durch zusätzliche Person Schulassistentin</p>
Mo, 28.10.19	Klasse	<p>kommt morgens schon sehr aufgebracht; erzählt vom Papa-Wochenende; verweigert jegliche Arbeit an diesem Tag; beschimpft andere Kinder; sehr respektlos gegenüber der Lehrperson; befolgt keine Anweisungen; stört ganz bewusst mit Geräuschen; Unterricht daneben kaum möglich;</p>	Wochenende zuvor lt. Kind mit Papa verbracht

Mo, 4.11.19	außerhalb des Schulgebäudes (Theaterbesuch)	<p>verhält sich am Weg zum Theater unangemessen;</p> <p>weigert sich vereinbarte Regeln einzuhalten, bis Lehrperson ihn an der Hand nehmen muss (Gefahr auf der Straße);</p> <p>setzt sich selbst Gefahren aus, in dem er am Randstein balanciert trotz oftmaliger Ermahnungen und Hinweise;</p> <p>unterhält sich am Rückweg mit Mitschüler, beißt diesen plötzlich so fest, dass man Abdruck trotz Pullover auf der Haut erkennen kann;</p>	Telefonat mit Mutter
Di, 5.11.19	Klasse	<p>k a n n einfach absolut nicht arbeiten;</p> <p>isst schon ab der Früh weg seine Jause;</p> <p>nimmt sich selbst sehr viele Auszeiten (Toilette, am Gang ...);</p> <p>stört den Unterricht nicht besonders;</p>	Schulassistentin
Do, 7.11.19	Klasse	<p>Jonas arbeitet in der Früh ein bisschen in Einzelbetreuung;</p> <p>sobald niemand mehr direkt bei ihm steht, arbeitet er gar nichts;</p> <p>isst seine Jause schon in der ersten Stunde;</p> <p>hat sich nicht unter Kontrolle;</p> <p>zerfetzt Arbeitsblätter („Den Müll brauch ich nicht!“)</p> <p>schreibt „Briefe“ an Mitschüler*innen („Du bist dumm! Du musst ins Heim!“)</p>	<p>Schulassistentin</p> <p>Telefonat mit Mutter</p>
Fr, 8.11.19	Klasse	<p>bemüht sich in der Früh sehr; es gelingt etwa 30 Minuten mitzuarbeiten;</p> <p>dann isst er seine Jause und malt;</p> <p>stört zumindest die anderen Kinder nicht;</p>	Schulassistentin

Mo, 11.11.19	Klasse	<p>kommt schon sehr aufgebracht in die Klasse; läuft den ganzen Vormittag nur herum; arbeitet gerade mal ein paar Minuten; gibt ständig störende Geräusche von sich; reißt Seiten aus seinem Buch heraus und wirft sie in den Mistkübel;</p>	Wochenende zuvor lt. Kind mit Papa verbracht
Di, 12.11.19	Klasse	<p>arbeitet nicht mit aber stört zumindest auch nicht die anderen; nimmt sich sehr viele Auszeiten;</p> <p>redet zu Mittag lange auf ein anderes Kind ein, das an diesem Tag Förder- unterricht hat, bis es weint und nicht mehr dableiben möchte;</p>	Schulassistentin
Mi, 13.11.19	<p>Klasse</p> <p>Garderobe im Turnsaal</p> <p>Turnsaal</p>	<p>Jonas ist sehr unruhig und läuft ständig durch die Klasse; stört den Unterricht bewusst; provoziert Kinder mit Geräuschen und Berührungen;</p> <p>greift anderen Buben häufig zwischen die Beine; brüllt diese dabei an und beschimpft sie ohne ersichtlichen Grund; schlängt mit Kleidung auf Kinder ein, die ihm gerade in die Quere kommen;</p> <p>Situation eskaliert total;</p>	Schulassistentin

		<p>Jonas hält sich an keine Regeln und befolgt Anweisungen gar nicht; möchte davon laufen; läuft mehrmals aus dem Turnsaal hinaus; ist extrem wütend und schlägt um sich; er kann sich nicht artikulieren und schreit nur; tritt auf Lehrperson bzw. Schulassistentin ein;</p>	
Mo, 18.11.19	Klasse	<p>Jonas sticht sich mit einem Bleistift in die Handfläche; neigt zur Selbstverletzung; sagt dazu: „Mich braucht eh keiner! Ich spring beim Fenster raus!“</p>	
Di, 19.11.19	<p>Klasse</p> <p>außerhalb des Klassenraumes</p>	<p>Jonas ist wieder sehr aggressiv; neigt zur Selbstverletzung; stört bewusst den Unterricht; malt seinen Tisch an; wendet viel Gewalt gegenüber anderen Kindern an;</p> <p>ist später mit der Betreuungslehrerin in der Direktion und stellt dort alles auf den Kopf, schreit, brüllt, schlägt um sich, trommelt gegen die Tür;</p>	<p>Hilfe durch zusätzliche Person notwendig</p> <p>aus der Klasse genommen</p>
Mi, 20.11.19	Klasse	<p>erledigt Aufträge (Botendienste ...) nicht, nützt die Situation aus, um etwas anderes zu machen; verhält sich sehr aggressiv gegenüber Mitschüler*innen und Lehrpersonen;</p>	Schulassistentin

Do, 21.11.19	Klasse	<p>sucht von sich aus Gespräch mit der Lehrperson, um zu plaudern; schafft es, dabei ins Gesicht zu schauen;</p> <p>mit Einzelbetreuung ist ein bisschen Arbeit möglich; sobald er alleine ist, macht er gar nichts mehr;</p>	Schulassistentin
Fr, 22.11.19	Klasse	<p>bemüht sich sehr, aber mitzuarbeiten gelingt ihm nicht; isst die ganze erste Stunde seine Jause; malt dann; stört andere Kinder zumindest nicht;</p>	Schulassistentin
Mo, 25.11.19	<p>Klasse</p> <p>Bücherei</p>	<p>bemüht sich in der Früh sehr; macht kurz im Unterricht mit (30 min); danach malt er bis zur Pause;</p> <p>nach dem Wechsel in die Bücherei ist er plötzlich total neben der Spur; provoziert andere Kinder sehr; laut und störend; gewalttätig gegenüber anderen Kindern; reagiert nicht mehr auf Anweisungen; Stunde muss abgebrochen werden;</p>	Hilfe durch zweite Person notwendig

Fr, 29.11.19	Klasse	funktioniert die erste halbe Stunde ganz gut; reagiert auf eine Aussage eines Mitschülers im Lehrgespräch plötzlich und unvorhersehbar und dreht völlig durch – brüllt ihn an; wirft mit Gegenständen um sich; zerstört seine Arbeitsblätter die vor ihm liegen ...	Telefonat mit Mutter Schulassistentin
Di, 3.12.19	Klasse	ist schon morgens sehr wütend; zerkratzt seinen Tisch; ignoriert jegliche Anweisungen; lässt sich nicht aus der Klasse holen; schaut stur auf den Boden und schreit Lehrperson an: „verschwinde doch endlich!“	Schulassistentin
Mi, 4.12.19	Klasse	isst von der Früh weg die ganze Zeit bis zur Pause; arbeitet gar nicht; bleibt nach der Pause im Garten in der Garderobe sitzen und kommt bewusst erst später in die Klasse;	Schulassistentin
Do, 5.12.19	Klasse Turnsaal	Totalverweigerung ab der Früh weg; wirft mit Gegenständen um sich; reagiert auf Kontaktaufnahmen mit: „Schleich dich, Frau Lehrerin!“ zerstört alles, was ihm in die Hände fällt; läuft aus dem Turnsaal hinaus; macht nicht mit; fordert andere Kinder auf, zu stören – will sich Verbündete suchen	Schulassistentin

Fr, 6.12.19	Klasse	isst die ganze Zeit bis zur Pause dahin; arbeitet gar nichts; wirft seine Arbeitsmaterialien in den Mistkübel; stört und sekkiert andere Kinder;	Schulassistentin
Mi, 9.12.19	Klasse	verweigert jegliche Arbeit; nimmt sich viele Auszeiten; stört zumindest nicht den Unterricht;	
Do, 10.12.19	Klasse	sucht das Gespräch mit der Lehrperson um zu plaudern; sobald er etwas arbeiten soll, wird er aggressiv und laut; er macht nur was er will;	Schulassistentin
Mo, 16.12.19	Klasse	Jonas kommt sehr kurz vor Unterrichtsbeginn in die Schule; sehr aufgebracht; keine Arbeitsbereitschaft; dreht scheinbar grundlos vollkommen durch – wirft Gegenstände und schlägt um sich;	

Di, 17.12.19	Klasse	<p>bemüht sich in der Früh sehr; arbeiten gelingt ihm kaum; dreht aufgrund einer scheinbar harmlosen Aussage eines Mitschülers vollkommen durch; schlägt und tritt auf andere Personen ein, wirft mit Gegenständen und brüllt herum; Situation eskaliert total; er geht aber nicht aus der Klasse hinaus; weint erstmals und will „es wieder gut machen“;</p>	<p>Hilfe durch zusätzliche Lehrperson</p> <p>Schulassistentin</p>
Mi, 18.12.19	Klasse Turnsaal	<p>arbeitet in der Klasse nicht – stört aber auch nicht bewusst; Jonas will sich nicht umziehen; dreht im Turnsaal total durch; will weglaufen; schreit, brüllt und tritt um sich; kann sich nicht mehr artikulieren und ist kaum mehr zu besänftigen; es geht nur mehr um Schadensbegrenzung und Schutz vor Verletzungen bzw. Selbstverletzung;</p>	<p>Schulassistentin</p> <p>Telefonat mit Mutter</p>
Do, 19.12.19	Klasse	<p>arbeitet nichts; verbringt den Tag unter dem Tisch mit Malen und Essen; geht oft hinaus (Auszeit);</p>	Schulassistentin

Di, 7.1.20	Klasse	Jonas bemüht sich sehr; die ersten beiden Stunden versucht er sich am Unterricht zu beteiligen; dann nicht mehr; stört aber auch nicht den Unterricht;	Schulassistentin
Mi, 8.1.20	Klasse Garderobe im Turnsaal Turnsaal	bemüht sich; stört den Unterricht nicht; arbeitet jedoch auch nicht mit; tritt nach anderen Kindern; schlägt mit dem Turnsackerl um sich; reißt sich wieder Hose hinunter; Teilnahme am Turnunterricht nicht möglich; läuft weg; stört bewusst; tritt nach Kindern; ignoriert Anweisungen;	Schulassistentin
Do, 9.1.20	Garten	läuft im Schulgarten immer dorthin, wo es nicht erlaubt ist; reagiert nicht auf Zurufe;	Schulassistentin

	Klasse	wartet darauf, dass man ihm nachläuft; kommt nur dann, wenn es ihm passt; aggressiv und gewalttätig gegenüber Kindern; arbeitet nicht; stört aber auch nicht den Unterricht;	
Mo, 20.1.20	Klasse	Jonas war einige Tag zu Hause, weil er krank war; scheint, als sei alles ‚Positive‘ verschwunden; schlägt schon morgens um sich; brüllt und schreit herum; wirft wieder mit Gegenständen; hält sich an gar keine Regeln; auch Auszeiten helfen ihm gar nicht;	war einige Tag wegen Krankheit zu Hause
Di, 21.1.20	Klasse	verweigert jegliche Arbeit; provoziert und ärgert andere Kinder; braucht sehr viel Auszeit, um den Tag zu überstehen;	Schulassistentin
Mi, 22.1.20	Klasse	verhält sich extrem aggressiv; wirft alles in den Müll; wirft mit Beschimpfungen um sich;	Telefonat mit Mutter

	Garten	sehr aggressiv, wenn man ihn anspricht; hält sich nicht an Regeln; läuft weg; reagiert nicht;	Schulassistentin
Do, 23.1.20	Klasse	Jonas bemüht sich wieder sehr; gelingt ihm mäßig, etwas Beteiligung am Unterricht bis zur Pause; dann nur malen und basteln unter dem Tisch;	Schulassistentin
Mo, 27.1.20	Klasse	nettes Gespräch zwischen Lehrperson und Jonas; wirkt offener und erzählt viel von sich aus (vom Wochenende, Zuhause ...); es gelingt ihm eine Stunde gut zu arbeiten; sogar schriftlich;	
Di, 28.1.20	Klasse	erste beiden Stunden funktionieren relativ gut; nach der Pause ist er aufgewühlt und aggressiv; geht sehr oft hinaus und auf die Toilette; kann kaum mehr sitzen;	Schulassistentin
Mi, 29.1.20	Klasse	Stunden in der Klasse halbwegs in Ordnung; bisschen Mitarbeit; nimmt sich Auszeit; stört Unterricht nicht;	Schulassistentin

	Bücherei	Eskalation der Situation in der Bücherei; wird sehr wütend und aggressiv; wirft mit Büchern und springt auf dem Sofa; brüllt herum;	zweite Person notwendig zur Beruhigung
Di, 4.2.20	Klasse	bis zur Pause scheint alles i.O.; nach der Pause plötzlich Eskalation – von außen nicht erkennbar warum; er kann auch nicht sagen, was ihn wütend macht; macht alle Zettel und Hefte auf seinem Tisch kaputt; weint dann sehr und möchte es wieder gut machen;	Schulassistentin
Mi, 5.2.20	Klasse Turnsaal	in der Klasse ist er ruhig und malt; an Lehrgesprächen beteiligt er sich; sucht das Gespräch in der Pause; Wechsel in den Turnsaal wirft ihn aus der Bahn; nimmt aber das Angebot der Auszeit an;	Schulassistentin
Do, 6.2.20	Klasse	sehr bemüht; nützt die Auszeit;	Schulassistentin
Fr, 7.2.20	Klasse	sucht von sich aus Gesprächskontakt zur Plauderei; wirkt sehr offen;	Schulassistentin

Mo, 10.2.20	Klasse Bücherei	ruhig; versucht mitzuarbeiten (zumindest mündlich); springt wieder auf Sofa und schreit herum; provoziert andere Kinder;	
Di, 11.2.20	Klasse	Schulassistentin hat viel Zeit an diesem Tag für ihn; scheint ihm sehr gut zu tun; ist bemüht und bleibt auf seinem Platz; braucht sehr viel Aufmerksamkeit und jemanden zum Plaudern;	Schulassistentin
Mi, 12.2.20	Klasse Turnsaal	malt die ganze Zeit; wirkt sehr verschlossen; macht nicht mit; provoziert und stört Spiele bewusst; hält sich nicht an Regeln; („du kannst mir nix vorschreiben!“)	Schulassistentin
Do, 13.2.20	Klasse	hat keinen guten Tag; kommt schon sehr aufgebracht in die Schule; ist vor dem Turnunterricht schon so aufgewühlt und aggressiv, dass er nicht mitkommen kann und wo anders bleiben muss;	Schulassistentin nicht da

Mo, 24.2.20	Klasse	erzählt viel von den Ferien; tritt sehr offen der Lehrperson gegenüber; wenig Arbeitsbereitschaft;	
Mi, 26.2.20	Klasse	erste beiden Stunden gehen gut; isst die ganze Zeit; nach der Pause wird es ihm zu viel und nimmt sich ständig Auszeiten;	Schulassistentin
Do, 27.2.20	Klasse	ersten beiden Stunden gehen wieder gut; je länger der Tag, desto schwieriger wird es für ihn sich an die Regeln zu halten;	erste Therapie bzgl. Gewalt Schulassistentin
Fr, 28.2.20	Klasse	Jonas kommt sehr aggressiv in der Früh; schon gewalttätige Auseinandersetzungen in der Garderobe; wirft mit Gegenständen; beschimpft Lehrperson; arbeitet absolut gar nichts; stört mit Geräuschen;	Schulassistentin
Mo, 3.2.20	Klasse	kommt wieder sehr aufgebracht zur Schule; tritt und schlägt um sich; kann nicht sagen, was ihn so wütend macht; malen beruhigt ihn, wenn Lehrperson direkt neben ihm; kommt zur Ruhe, arbeitet aber gar nichts;	Telefonat mit Mutter

Di, 3.3.20	Klasse	bemüht sich wieder sehr; beteiligt sich am Unterricht bis zur Pause; nachher sehr störend und laut; keine Mitarbeit mehr;	Schulassistentin
Mi, 4.3.20	Klasse	ersten beiden Stunden relativ ruhig und beteiligt sich am Unterricht; nach der Pause wird er unruhig; beginnt andere Kinder zu provozieren;	Schulassistentin
	Turnsaal	hält sich nicht an Regeln; läuft weg;	Schulassistentin
Do, 5.3.20	Klasse	er schafft es, sich rechtzeitig eine Auszeit zu nehmen; dadurch keine extremen Störungen;	Schulassistentin
Fr, 6.3.20	Klasse	keine Auffälligkeiten an diesem Tag; er nimmt sich sehr zusammen; keine Aggressionen; stört gar nicht; beteiligt sich;	Besuch von Hunden in der Schule (Projekttag)
Mo, 9.3.20	Klasse	kein guter Tag;	nach dem Wochenende

		<p>sehr aggressiv schon morgens; schlägt und tritt auf Kinder hin; aggressiv auch gegenüber der Lehrperson; zerstört einige seiner Sachen;</p>	
Di, 10.3.20	Klasse	<p>bemüht sich extrem; schafft zwei gute Stunden; dann malt er; stört nicht;</p>	Schulassistentin
Mi, 11.3.20	Klasse	<p>sehr aggressiv; sagt, er hat Angst wegen Corona; kommt von sich aus auf Lehrperson zu, um darüber zu sprechen; nachher etwas besser;</p>	Schulassistentin
Do, 12.3.20	Klasse	<p>sehr aufgewühlt; kann gar nicht arbeiten; malt und isst die ganze Zeit;</p>	<p>Angst vor Corona Schulassistentin</p>
Lockdown			
Fr, 22.5.20	Klasse	<p>sehr ruhig und bemüht; offen und erzählt viel von der Zeit zuhause;</p>	<p>Kleingruppe (8 Kinder) Schulassistentin</p>

Mo, 25.5.20	Klasse	plaudert viel mit Lehrperson; erzählt viel von zu Hause; mehr Zeit für ihn alleine tut ihm scheinbar gut; wirkt ausgeglichener und arbeitet wesentlich mehr;	Kleingruppe
Di, 26.5.20	Klasse	hat viel Raum für sich; wenige Kinder in der Klasse → mehr Ruhe; weniger Ablenkung; arbeitet wenig; stört aber auch kaum;	Kleingruppe Schulassistentin
Mi, 27.5. 20	Klasse	isst von der Früh weg bis Jause aus ist; arbeitet solange Lehrperson direkt bei ihm ist;	Kleingruppe Schulassistentin
Do, 4.6.20	Klasse	kommt eher aufgebracht in die Schule; macht den ganzen Tag nicht mit; lässt sich aber gut zur Ruhe bringen; „nur“ verbale Gewalt;	Kleingruppe nach einigen Ta- gen zu Hause
Fr, 5.6.20	Klasse	wieder ausgeglichener; Kleingruppe scheint ihm gut zu tun; kaum Störungen;	Kleingruppe Schulassistentin

Mo, 8.6.20	Klasse	schafft ein bisschen Arbeit; ab der Pause malt er; geht oft hinaus, um seine Auszeit zu haben;	Kleingruppe
Di, 9.6.20	Klasse	bemüht sich sehr; sehr offen der Lehrperson gegenüber; fordert viel Aufmerksamkeit; genießt Plaudereien mit Lehrperson oder Schulassistentin	Kleingruppe Schulassistentin
Do, 18.6.20	Klasse	kommt wieder eher unausgeglichen in die Schule; kaum fähig mitzumachen; geht immer wieder hinaus; kommt aber leichter zur Ruhe als sonst; Aggressionen sind insgesamt weniger;	Kleingruppe Schulassistentin
Fr, 19.6.20	Klasse	bei Einzelbetreuung arbeitet er mit; scheint sich wohl zu fühlen in der kleinen (sehr ruhigen) Gruppe; Lehrperson gegenüber weiterhin sehr offen;	Kleingruppe Schulassistentin
Mo, 22.6.20	Klasse	sehr unruhig und aggressiv; verweigert alles; sitzt unter dem Tisch und malt;	nach dem Wo- chenende Kleingruppe

Di, 23.6.20	Klasse	lässt sich von der Schulassistentin mit Bastelarbeiten beschäftigen; ist nicht bereit mitzuarbeiten; macht nur was er möchte; verhält sich aber sozial verträglich;	Kleingruppe Schulassistentin
Sommerferien			
Mo, 14.9.20	Klasse	sehr mitteilungsbedürftig; sehr offen und erzählt viel;	
Di, 15.9.20	Klasse	reagiert bei Ermahnungen trotzig – schiebt Schule auf andere Kinder;	
Mi, 16.9.20	Klasse	arbeitet nicht; stört andere Kinder beim Arbeiten; geht oft hinaus;	Schulassistentin
Do, 17.9.20	Klasse	macht nur, was er gerade möchte; schlägt zu, wenn ihm etwas nicht passt;	
Fr, 18.9.20	Klasse	sehr unruhig; lässt Sitznachbarn nie in Ruhe; macht viele störende Geräusche und arbeitet selber kaum;	Schulassistentin

Mo, 21.9.20	Klasse	braucht Einzelbetreuung; arbeitet fast nichts; stört aber auch nicht;	ab jetzt Einzelplatz Schulassistentin
Di, 22.9.20	Klasse	hat Feuerzeug mit in der Schule; ist nach Abnahme dessen sehr aggressiv und beschwert sich mit vielen Kraftausdrücken;	Telefonat mit Mutter
Do, 24.9.20	außerhalb des Schulgebäudes	stopft in der Früh einen Schlapfen ins WC; Wandertag: weigert sich auf der Straße ordentlich zu gehen; kann sich draußen nach wie vor nicht an Regeln halten; Einzelbetreuung durch begleitende Lehrerin tut ihm gut; geht aber lange Zeit bei Lehrperson und plaudert viel;	Wandertag
Fr, 25.9.20	Klasse	krabbelt die meiste Zeit am Boden herum; wirft mit Gegenständen; verweigert Arbeit;	Schulassistentin
Mo, 28.9.20	Klasse	kommt sehr aufgebracht in die Schule; lässt sich von Lehrperson beruhigen durch Gespräch; beteiligt sich ein bisschen am Lehrgespräch;	Schulassistentin

Di, 29.9.20	Klasse	arbeitet nicht; geht oft und sehr lange auf die Toilette (Auszeit)	
Mi, 30.9.20	Klasse	brüllt in der Klasse herum; sehr aggressiv; wirft mit Gegenständen; reagiert auf alle Anweisungen trotzig und abweisend;	Gespräch mit Mutter (im Vorfeld schon vereinbart!) Schulassistentin
Mo, 5.10.20	Klasse	kommt aufgebracht zur Schule; lässt sich aber beruhigen; beteiligt sich die ersten zwei Stunden gut am Unterricht; dann malt er; viel Auszeit;	Schulassistentin
Di, 6.10.20	Klasse	möchte viel erzählen; ist sehr offen;	
Mi, 7.10.20	Klasse Turnsaal	ist freundlich und wirkt ausgeglichen; arbeitet die ersten beiden Stunden gut mit; nimmt von sich aus etwas zum Malen mit, „falls ich nicht mehr kann“; „nur“ ein paar Kinder angerempelt;	Schulassistentin

Do, 8.10.20	Klasse	bemüht sich sehr und arbeitet anfangs gut mit;	
	Garten	hält sich nicht an die Regeln im Garten; bei Ermahnung und Zurechtweisung schimpft er, reagiert jedoch dann;	
Fr, 9.10.20	außerhalb des Schulgebäudes	auf der Straße: versucht immer wieder wohin zu laufen; braucht sehr enge Grenzen; rempelt andere Kinder an beim gemeinsamen Gehen; besser funktioniert es beim Vortrag durch eine externe Person: er verhält sich ruhiger;	Projekt zur Verkehrserziehung
Do, 15.10.20	Klasse	bemüht sich; versucht andere Kinder zu stören – lässt sich jedoch stoppen durch persönliche Ermahnungen direkt vor ihm;	
	Garten	bricht immer wieder die vereinbarten Regeln; reagiert nach einigen Ermahnungen aber;	
Fr, 16.10.20	Klasse	arbeitet gut mit; nimmt sich regelmäßig Auszeiten; stört aber den Unterricht dadurch nicht;	Schulassistentin

		<p>malt dann mit Ölkreiden einen Penis auf den Boden;</p> <p>erstmal reagiert er auf die Zurechtweisung nicht mit Gebrüll und aggressiven Verhaltensweisen; lässt Kontakt zu;</p> <p>er bemerkt, dass sein Verhalten nicht in Ordnung ist und hat sich ohne Hinweis daran gemacht, es wegzuputzen;</p>	
Fr, 23.10.20		<p>kommt sehr fröhlich zur Schule;</p> <p>möchte viel plaudern;</p> <p>bemüht sich an diesem Tag sehr fleißig zu sein;</p>	Schulassistentin

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Ort, Datum

Unterschrift