

Leitlinien für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung



Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die jeweils männliche Bezeichnung verwendet.
Die Bezeichnung gilt gleichermaßen für weibliche und männliche Personen.

Weiterführende Informationen finden sich im Internet
www.thueringen.de/th2/tmbwk/inklusive_bildung

Diese Publikation darf nicht als Parteienwerbung oder
für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

Aktuelle Gesetze und Verordnungen
www.landesrecht.thueringen.de

Broschüren des TMBWK
www.tmbwk.de/publikationen

Newsletter des TMBWK
www.tmbwk.de/newsletter

Stand: Juli 2014

INHALT

1	Zielstellung.....	3	
2	Ausgangslage	3	
3	Begriffsklärung	3	
4	Allgemeine Hinweise	4	
5	Struktur Leitlinien	4	
Anlage 1			
Handlungsoptionen, die sich aus den sieben Dimensionen der Schuleingangsphase ergeben – Ergebnisse des Schulversuches „Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen“			9
Anlage 2			
Handlungsoptionen zur Gewährleistung von Prävention – Schulkultur			12
Anlage 3			
Gestaltung entwicklungsfördernder Strukturen			15
Anlage 4			
Periodisches bzw. zeitlich begrenztes Herausnehmen aus der Bezugsgruppe			19
Anlage 5			
Herausnehmen aus Krisensituationen			22
Anlage 6			
Temporäre Lerngruppe als vorübergehender Bezugsgruppenerersatz			25
Literatur.....			30

1 ZIELSTELLUNG

Verhaltensschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten stellen seit jeher ein Kernthema im Kontext institutionellen Lernens dar. Dies spiegelt sich auch im Prozess der pädagogischen Ausgestaltung des Gemeinsamen Unterrichts wider. Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen bilden auch hier aus den verschiedenen Begründungszusammenhängen heraus ein kontrovers diskutiertes Thema. Diesem Umstand Rechnung tragend, sieht der „Entwicklungsplan Inklusion“ (TMBWK, 2013, S. 49) die Erarbeitung eines gestuften Förderkonzepts mit dem Ziel der Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Schulalltag vor. Das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) legt mit diesen Leitlinien ein entsprechendes Konzept vor. Aufeinander aufbauende Unterstützungsmöglichkeiten sollen es ermöglichen, für Schüler und Pädagogen passende, kontext- und entwicklungsabhängige Lösungen zu schaffen, die das Lernklima sowie die Berufszufriedenheit fördern.

Die Leitlinien richten sich an Schulleiter und Lehrerkollegien. Sie bieten Orientierung für die Gestaltung einer Schul- und Unterrichtskultur, welche Verhaltensschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten im Gemeinsamen Unterricht langfristig minimieren und erfolgreiches gemeinsames Lernen ermöglichen. Ausgehend von einem Inklusionsverständnis im Sinne von Zugehörigkeit werden schulische Handlungsmöglichkeiten zur Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt.

2 AUSGANGSLAGE

Es existieren der „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ (TMBWK, 2013), der „Entwicklungsplan Inklusion“ (TMBWK, 2013), die „Handreichung für den Gemeinsamen Unterricht“ (TMBWK, 2013) sowie die „Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen“ (ThILLM, 2013). Sie bilden neben dem Thüringer Schulgesetz, dem Thüringer Förderschulgesetz

sowie der Thüringer Schulordnung Grundlage und Orientierung für das Handeln der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht.

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie die sie unterrichtenden Lehrkräfte werden von Förderpädagogen unmittelbar vor Ort unterstützt.

Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit der zeitlich befristeten Unterrichtung der Schüler an einem Förderzentrum.

3 BEGRIFFSKLÄRUNG

Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen können als kurz-, mittel- oder längerfristige Nichtpassung von Person und Umwelt verstanden werden, wie die folgende Definition von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen zeigt:

„Es lässt sich dann aber nicht von ‚Verhaltensstörungen einer Person‘ sprechen, sondern von einer Störung des Regelkreises der Person-Umwelt-Beziehung, von Störung des Funktionsgleichgewichts in der Interaktion der Person mit ihrer Umwelt.“ (Seitz, 2001, S. 768)

Dieses Verständnis von Verhaltensstörungen ermöglicht Handlungsoptionen in drei Richtungen, um eine bessere Passung von Person und Umwelt zu erreichen.

Es ergeben sich folgende übergreifende Präventions- und Interventionsmöglichkeiten:

- ▶ der Kontext kann verändert werden;
- ▶ die Person kann sich verändern;
- ▶ das Verhältnis zwischen Person und Umwelt kann sich durch Kommunikation verändern.

4 ALLGEMEINE HINWEISE

Die Leitlinien sehen entsprechend der Definition drei sich hinsichtlich ihrer Zielstellung unterscheidende Handlungsebenen – sogenannte „Stufen“ der Intervention – vor.

Für jede Stufe existiert ein konzeptionell unterlegter Handlungsrahmen, für dessen Umsetzung in Stufe 1 die Schulleiter der Grund- und weiterführenden Schulen, in Stufe 2 in Kooperation mit den Schulleitern der Förderzentren, in Stufe 3 die Schulleiter der Förderzentren in Kooperation mit den Schulleitern der Grund- und weiterführenden Schulen verantwortlich zeichnen. Innerhalb dieses Rahmens liegt es in der professionellen Verantwortung der beteiligten Personen, eine konkrete, auf die Bedürfnisse und die Notlage des Schülers sowie auf die Kompetenzen und Ressourcen der Lehrkräfte abgestimmte pädagogische Lösung zu erarbeiten. Gemeinsam mit dem Schüler sind die seine Entwicklung am besten unterstützenden Lösungen zu finden. Die Interessen und Bedürfnisse aller Schüler sind dabei im Blick zu behalten. Gegebenenfalls sind professionell begründete Adaptionen von pädagogischen oder didaktisch-methodischen Konzepten vorzunehmen. Zusammenfassend ist festzuhalten: Die die einzelnen Stufen kennzeichnenden Konzepte und konzeptionellen Überlegungen stellen notwendige Rahmenbedingungen für eine strukturierte und konstruktive professionelle Arbeit dar. Sie bieten Orientierung für professionelles Handeln und ermöglichen theoriebasierte Entscheidungen. Sie stellen auf einer allgemeinen Ebene Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung.

Damit sie ihre volle Wirkung entfalten können, sind jedoch Adaptionen vorzunehmen. Diese erfolgen gemäß dem Entwicklungsstand des Schülers, dem konkreten Kontext sowie den Fähigkeiten und Fertigkeiten der an der Umsetzung der Maßnahmen beteiligten Pädagogen.

Die Anerkennung und Wertschätzung des Schülers sowie die Schaffung klarer, entwicklungsfördernder Strukturen stellen grundlegende Prinzipien des Stufenplans dar.

Alle Maßnahmen sind in Zusammenarbeit der Pädagogen zu realisieren. Um die in den einzelnen Stufen vorgesehenen Maßnahmen, insbesondere die Einrichtung temporärer Lerngruppen, länger- oder langfristig zu etablieren und die erforderlichen materiellen Ressourcen hierfür bereit zu stellen, sind sie im Schulkonzept zu verankern, mit den Schulträgern abzustimmen und vom Schulamt zu bestätigen.

5 STRUKTUR LEITLINIEN

Jede Stufe legt den Schwerpunkt des Handelns auf einen anderen Aspekt des Entstehens von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen. Die Schwerpunkte für die einzelnen Stufen sind in *Tabelle 1* dargestellt.

Für die Realisierung von Stufe 1 bedarf es nicht notwendig sonderpädagogischer Kompetenz für den Bereich emotional-soziale Entwicklung. Die Verantwortung und Ausgestaltung der Maßnahmen verantworten der Schulleiter und die Schulkonferenz der Grund- oder wei-

Tabelle 1

	Schwerpunkt des pädagogischen Handelns	Nachgeordnet berücksichtigt
Stufe 1	(Um-)Gestaltung des Kontextes	Arbeit mit dem Schüler an der Änderung seines Verhaltens
Stufe 2	(Wieder-)Herstellung der Passung zwischen dem als verhaltensauffällig beschriebenen Schüler und seiner Bezugsgruppe	Veränderung des Kontextes sowie das Verhalten des Schülers
Stufe 3	Intensive Arbeit mit dem Schüler an der Änderung seines Verhaltens	(Um-)Gestaltung des Kontextes

terführenden Schule unter Einbeziehung der an der Schule tätigen Förderpädagogen mit ihren jeweiligen Spezialisierungen.

Ab Stufe 2 wird sonderpädagogische Kompetenz für den Bereich emotional und soziale Entwicklung notwendig. Der Leiter des Förderzentrums ist aus diesem Grund in die Arbeit einzubeziehen. Er verantwortet Ausgestaltung und Umsetzung der Maßnahmen ab Stufe 2. Dabei gilt selbstredend, dass alle Handlungsoptionen aus Stufe 1 auch Handlungsoptionen für Stufe 2 und 3 darstellen. Stufe 2 bzw. 3 lösen die Handlungsoptionen aus Stufe 1 nicht ab, sondern stellen eine Anreicherung pädagogischer Arbeit durch sonderpädagogische, auf den Förderschwerpunkt emotional und soziale Entwicklung bezogene Intentionen dar. Die Umsetzung der Maßnahmen in Stufe 3 verantwortet der Leiter des Förderzentrums in Kooperation mit dem Schulleiter und der Schulkonferenz der Grund- oder weiterführenden Schule.

Wichtig für alle Stufen ist die Schaffung transparenter, klarer äußerer Strukturen, welche zugleich „Lebendigkeit und Flexibilität im Unterricht gewährleisten“ (Stein, 2006, S. 458). Solche Strukturen geben Halt und Orientierung und unterstützen den Aufbau innerer Strukturen der Schüler. Sie können in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Schüler enger oder weiter gesteckt werden.

STUFE 1: STUFE DER PRÄVENTIONEN

Diese Stufe umfasst primäre, sekundäre und tertiäre Präventionen zur langfristigen Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen (vgl. Hillenbrand, 1999, S. 122).

Ziel der Maßnahmen in dieser Stufe ist es, durch systematisches Beobachten, Reflektieren der eigenen Arbeit, durch Gespräche mit Schülern, Eltern und Kollegen gegebenenfalls zu Veränderungen im eigenen Handeln, in der Schul- und Unterrichtsorganisation, in der Unterrichtsgestaltung sowie in der unmittel-

baren Beziehungsarbeit mit den Schülern zu gelangen.

Pädagogen und Schüler entwickeln und vervollkommen Handlungsroutinen, welche Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen reduzieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Stufe 1 zielt auf eine zielorientierte pädagogische Arbeit, wodurch Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen dauerhaft reduziert werden und der Prozess der Inklusion in der Schule unterstützt wird. Entsprechend beinhaltet Stufe 1 des Stufenplanes Handlungsoptionen und Maßnahmen, die wesentlich auf die Gestaltung des schulischen Kontextes ausgerichtet sind.

Grundlegende Orientierung bieten die sieben Dimensionen der Schuleingangsphase (s. Anlage 1) sowie die Handreichung „Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen“ (ThILLM, 2013).

Ergänzend zu den bereits in der Handreichung hinreichend erörterten Handlungsoptionen ergeben sich in Stufe 1 Handlungsoptionen hinsichtlich folgender Aspekte (s. Anlage 2):

- a. Etablierung einer Schulkultur mit Pausenregelungen, welche Schülern und Pädagogen die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, Körperhygiene, offener Kommunikation ermöglicht;
- b. Angebote an Spiel- und Handlungsmöglichkeiten in der Pausenzeit;
- c. Gewährleistung einer für die Etablierung von Vertrauen und nachhaltige pädagogische Arbeit notwendigen Stabilität von Beziehungen mit einer überschaubaren Anzahl an Bezugspersonen sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte;
- d. Etablierung einer intensiven Elternarbeit;

- e. Gestaltung eines hochwertigen, schülerzentrierten Unterrichts mit Leistungserwartungen;
- f. Gestaltung eines regen Schul- und Klassenlebens;
- g. Anerkennung des anderen als grundlegende Haltung;
- h. Kenntnisse und Einsatz verhaltensmodifikatorischen Wissens und Könnens;
- i. pädagogisch-professionelle Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen (vgl. u.a. Juul/Jensen, 2012; Delfos, 2004);
- j. Nutzen der Beratungslehrer als Ressource;
- k. Nutzen der bereits an zahlreichen Schulen etablierten Streitschlichter als Ressource;
- l. Aufbau von Netzwerken, beispielsweise Nutzen des schulpsychologischen Dienstes, der Fachberater, Kontakte zu externen Partnern wie Jugendhilfe etc.

STUFE 2 STUFE DER PÄDAGOGISCHEN UND SONDERPÄDAGOGISCHEN INTERVENTIONEN

In dieser Stufe erwirbt der Schüler mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung ebenso wie in Stufe 1 seine Bildung in seiner Bezugsgruppe an der Grund- oder weiterführenden Schule. Im Unterschied zu Stufe 1 werden von den Lehrkräften dieser Schulen sonderpädagogische Kompetenzen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung angefordert, um die Passung von als verhaltensauffällig erlebten Schülern und dem Kontext wieder herzustellen.

Der auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung spezialisierte Förderpädagoge unterstützt die Arbeit der Lehrkraft und arbeitet mit dem Schüler verstärkt an dessen sozialer Integration. Er wählt in Kenntnis der Situation des Schülers und des

Kontextes hierfür geeignete Unterstützungsmaßnahmen aus.

Im Einzelnen ergeben sich in Stufe 2 folgende zusätzlichen Handlungsoptionen gegenüber Stufe 1:

- a. beratende und unterstützende Gespräche mit dem Klassenlehrer, dem Schüler, seinen Eltern, allen Schülern der Klasse, anderen Pädagogen;
- b. Einsatz von Trainings- und Förderprogrammen, welche es dem Schüler ermöglichen, eigene Kompetenzen auf sozialem und emotionalem Gebiet zu entwickeln. Explizit verwiesen sei auf die Programme „Ich schaff’s“ (Furman, 2008), „SOKO Autismus“ (Häußler, 2013), Marburger Konzentrationstraining (Krowatschek, 2002);
- c. systematische Arbeit mit stark strukturierten Lernplänen und Verstärkerplänen mit einem Einzelnen oder der gesamten Klasse als Gruppe;
- d. Intensivierung der Arbeit mit dem Förderplan, beispielsweise durch die Formulierung kind- oder jugendgerechter Ziele sowie durch die Arbeit an kurzfristigen, gemeinsam mit dem Schüler vereinbarten (Zwischen-)Zielen.

Möglich ist es ferner, in der Grund- oder weiterführenden Schule eine am Konzept „Trainingsraum“ (s. Anlage 5) oder am Projekt „Übergang“ von Becker (Becker, 2008) orientierte längerfristige Maßnahme zu etablieren. Beide Maßnahmen stellen situative Herausforderungen des Schülers aus seiner Bezugsgruppe dar. Diese erfolgt im Falle der Umsetzung eines am Konzept „Trainingsraum“ orientierten Konzeptes in Krisensituationen (s. Anlage 5), im Falle der Umsetzung eines am Projekt „Übergang“ orientierten Konzeptes (s. Anlage 4) zu definierten Zeiten. Der Schüler bleibt jedoch auch bei Realisierung dieser Maßnahmen Mitglied seiner Bezugsgruppe und erwirbt seine Bildung in dieser Bezugsgruppe (s.o.). Weitere Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus der Arbeit mit dem bereits in Thüringen etablierten Programm „Faustlos“, dem ebenfalls in Thü-

ringen bereits etablierten Programm ETEP (vgl. „Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen“), der Orientierung an der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg (Rosenberg, 2005) oder an der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (Ruth–Cohn–Institut).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Maßnahmen in Stufe 2 sind so angelegt, dass sich durch das Erleben von Achtung gegenüber der eigenen Person sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit zur Bezugsgruppe beim Schüler ein positives Selbstkonzept herausbildet.

STUFE 3 STUFE DER SONDERPÄDAGOGISCHEN INTERVENTIONEN – TEMPORÄRE LERNGRUPPEN

Stufe 3 stellt eine zeitlich befristete vollständige Herausnahme des als verhaltensgestört beurteilten Schülers aus seinem unmittelbaren Bezugsgruppenkontext dar (s. Anlage 6). Der Schüler lernt dann vorübergehend nicht mehr in seiner Bezugsgruppe in der Grund- oder weiterführenden Schule, sondern in einer temporären Lerngruppe. Diese vorübergehende Trennung des Schülers von seiner Bezugsgruppe schafft Entlastung für alle Beteiligten. Sie ermöglicht sowohl dem betroffenen Schüler als auch allen anderen (Weiter-)Entwicklung und (Verhaltens-)Veränderung.

Temporäre Lerngruppen setzen sich aus vier bis sieben Schülern zusammen. Da für die Zeit des Lernens in der temporären Lerngruppe diese zugleich die Bezugsgruppe des Schülers darstellt, ist eine Mindestgruppengröße zu gewährleisten. Nur so können soziale Bezüge gesichert und soziale Kompetenzen erworben werden.

Temporäre Lerngruppen stellen eine besondere Organisationsform von Unterricht dar. Eine besondere Didaktik bei Verhaltensstö-

rungen gibt es nicht. Die inhaltlich-didaktische Gestaltung der Lernzeit in der temporären Lerngruppe liegt entsprechend in der Verantwortung des Förderpädagogen sowie gegebenenfalls weiterer beteiligter Lehrkräfte. Es ist ihre ureigenste Aufgabe, entsprechend ihren pädagogischen und sonderpädagogischen Kompetenzen die Lernzeit auf Entwicklung fördernde Weise inhaltlich-didaktisch zu gestalten.

In der Verantwortung des Förderpädagogen liegt es darüber hinaus, die Lern- und gegebenenfalls auch die Pausenzeiten mit komplexen Interventionen, welche den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes sowie den Erwerb sozial angemessener Verhaltensweisen forcieren, zu unterstützen. Diese komplexen Interventionen bestehen aus einem wertschätzenden Umgangston, einer anerkennenden Haltung von Seiten des Pädagogen gegenüber dem Schüler, gruppenbezogenen systemischen Interventionen, Entwicklungsgesprächen, einer intensiven Arbeit mit Lern- und Förderplänen sowie Tokenprogrammen und klassischer Verhaltensmodifikation.

Unabhängig vom konkret gewählten didaktischen Konzept kommt der Gewährleistung transparenter, klarer Strukturen bei gleichzeitiger Flexibilität und Lern-Dynamik innerhalb der temporären Lerngruppen grundlegende Bedeutung zu. Die Tagesstruktur muss bekannt; Lern- und Pausenzeiten müssen klar geregelt sein. Das Maß für die Strukturierung von Unterricht und Pausen hängt dabei von den Rahmenbedingungen ab, zu denen der Entwicklungsstand der Schüler, ihre konkreten Problem- und Lernsituationen ebenso gehören wie die professionellen Fertigkeiten und Fähigkeiten und Haltungen der Pädagogen.

Eine Möglichkeit zur Schaffung einer Tagesstruktur stellen Rituale und Rhythmisierung dar (s. Anlage 3). Beide sind geeignet, einen verlässlichen Rahmen zu erzeugen, innerhalb dessen dem Schüler ein eigener Entscheidungsspielraum gegeben wird.

Temporäre Lerngruppen können prinzipiell an jeder Grund- oder weiterführenden Schule installiert werden.

Temporäre Lerngruppen können in besonderen Fällen auch am Förderzentrum installiert werden. Diese auch räumlich ausgelagerten temporären Lerngruppen sollten der Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen vorbehalten bleiben, welche sich längerfristig schulabstinent zeigen oder durch ihr Verhalten andere und sich selbst gefährden. Grundsätzlich ist der Verbleib eines Schülers in der temporären Lerngruppe in der Schule seiner Bezugsgruppe dem Schulwechsel in eine temporäre Lerngruppe an ein Förderzentrum vorzuziehen.

Die vorübergehende Trennung von Schüler und Bezugsgruppe muss auf beiden Seiten für Veränderungsarbeit genutzt werden, sodass mit der Rückkehr des Schülers in die ursprüngliche Bezugsgruppe ein veränderter Umgang miteinander möglich wird. Um diese Rückkehr zu erleichtern und langfristig vorzubereiten, soll während des Lernens eines Schülers in der temporären Lerngruppe der Kontakt zu seiner Bezugsgruppe aufrechterhalten werden (s. Anlage 6).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Entscheidend für den Erfolg der Maßnahme „temporäre Lerngruppe“ ist der Wille aller am Lern- und Entwicklungsprozess Beteiligten, an konstruktiven Lösungen zu arbeiten. Ziele des Lernens in der temporären Kleingruppe sind die Stabilisierung des Selbstkonzeptes, der Erwerb von Selbstvertrauen durch Selbstwirksamkeit sowie der Aufbau innerer Strukturen, sodass nach Verlassen der temporären Lerngruppe ein Weiterlernen in der ursprünglichen Bezugsgruppe gelingen kann. Die Planung des Lehrens und Lernens in der temporären Lerngruppe sowie die Planung aller komplexen Interventionen müssen ausnahmslos unter dem Fokus erfolgen, die Schüler dauerhaft psychisch zu stabilisieren und damit ein dauerhaftes Weiterlernen in der Bezugsgruppe zu sichern.

ANLAGE 1

HANDLUNGSOPTIONEN, DIE SICH AUS DEN SIEBEN DIMENSIONEN DER SCHULEINGANGSPHASE ERGEBEN – ERGEBNISSE DES SCHULVERSUCHES „VERÄNDERTE SCHULEINGANGSPHASE AN THÜRINGER GRUNDSCHULEN“

Die sieben Dimensionen der Schuleingangsphase können als geeigneter Rahmen zur Reduzierung von Verhaltensschwierigkeiten angesehen werden, da im Ergebnis des Schulversuches mehr Kooperation unter den Schülern zu beobachten war und mehr soziale Verhaltensweisen gezeigt wurden. (vgl. Carle/Berthold, 2007, 49f; 130)

Es ergeben sich beispielsweise Optionen für folgende Handlungsfelder:

1. DIDAKTIK:

- ▶ Eigenständiges Arbeiten der Schüler ermöglicht dem Pädagogen das Einnehmen der Rolle des Lernbegleiters.
- ▶ Individuelle Lernzugänge ermöglichen Lernerfolge.
- ▶ Die Lernangebote sollen die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Schülern initiieren und forcieren (vgl. Carle/Berthold, 2007, 37). Eine absolute Individualisierung der Aufgaben für jedes einzelne Kind ist vor diesem Hintergrund pädagogisch nicht begründbar, behindert es doch die Kooperation der Kinder untereinander. Aus demselben Grund, nämlich um dem ausschließlichen Allein-Lernen vorzubeugen, darf kein Wochenplan absolut individuell sein (vgl. Carle/Berthold, 2007, 112).
- ▶ Das Bereitstellen „offene[r] Aufgaben, die von unterschiedlichen Kindern auf

unterschiedlichem Niveau gelöst werden können“ (Carle/Berthold, 2007, 42), zuzüglich dem Bereitstellen niveauvoller Aufgaben, die eine „vertiefte Auseinandersetzung“ (Carle/Berthold, 2007, 44) mit dem Thema erfordern, ermöglichen es jedem Schüler, eine für seinen Lern- und Entwicklungsstand passende Aufgabe zu finden und zugleich mit anderen Schülern gemeinsam zu lernen bzw. ihnen zu helfen oder sich helfen zu lassen.

- ▶ Eine „inhaltliche Klammer, beispielsweise anhand von Rahmenthemen“ (Carle/Berthold, 2007, 38) um die Aufgaben soll verhindern, dass der Unterricht „zu individuellem Üben verkommt“ (Carle/Berthold, 2007, 38).
- ▶ Die Aufgaben sollen „unterschiedliche Arbeitsformen“ (Carle/Berthold, 2007, 38), insbesondere sowohl „selbstgesteuertes“ als auch „gelenktes binnendifferenziertes Arbeiten“ (Carle/Berthold, 2007, 38), ermöglichen, denn die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung bleibt trotz offener Aufgabenstellungen erhalten (vgl. Carle/Berthold, 2007, 44).
- ▶ Orientierung für die Gestaltung eines individualisierten Unterrichts bieten reformpädagogische Ansätze, beispielsweise Montessori- oder Freinetpädagogik, Jena- oder Daltonplan (vgl. Carle/Berthold, 2007, 54) ebenso wie die der Ansatz des exemplarischen Lehrens nach Wagenschein. Darüber hinaus erfolgten Werkstatt- und Stationsarbeit, Wochenplan- sowie Projektunterricht (vgl. Carle/Berthold, 2007, 170).
- ▶ Im Ergebnis der veränderten didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts zeichnete sich unter den Pädagogen folgender Konsens ab:
 - Die Formulierung der Aufgabenstellung bestimmt die Qualität der Kooperation.
 - Helfen muss geübt werden! Ein soziales Klima stützt dies: Hilfsbereitschaft, Toleranz, Offenheit, Bewältigung von Kon-

flikten, Kompromissbereitschaft, Regeln für Zusammenarbeit.

- Für Kinder müssen klar erkennbare Strukturen geschaffen werden.
- Eine Vielzahl von Angeboten und Materialien ist nötig.“ (Carle/Berthold, 2007, 170)

2. ANGEBOT AN LERNMATERIALIEN:

Für die Gestaltung eines störungsfreien individuellen Lernprozesses erwies sich der Einsatz sogenannten „schulbuchersetzenden Materials“ als hilfreich. Im Einzelnen sind gute Erfahrungen mit der Verwendung folgender Materialien gemacht worden:

- ▶ „speziell auf einzelne Kinder oder Kindergruppen abgestimmtes Material mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad (z.B. unterschiedlich schwierige Lesetexte/Bildergeschichten)“ (Carle/Berthold, 2007, 46);
- ▶ „aufeinander aufbauendes Aufgabenangebot, das nach individuellem Lernfortschritt bearbeitet werden konnte“ (Carle/Berthold, 2007, 46);
- ▶ „Zusatzmaterial, z.B. zur inhaltlichen Vertiefung bestimmte Sachbücher“ (Carle/Berthold, 2007, 46);
- ▶ ausgewählte, am Computer nutzbare Übungsprogramme, die beispielsweise „auf unterschiedliche Geschwindigkeiten der Kinder mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen reagieren“ (Carle/Berthold, 2007, 46).

3. KLASSEN- UND UNTERRICHTSORGANISATION:

Folgende Formen der Klassen- und Unterrichtsorganisation erweisen sich als hilfreich für die Gestaltung eines störungsfreien individuellen Lernprozesses:

- ▶ „Stammgruppenunterricht, Kursunterricht, spezifische Förderung“ (Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ Jahrgangsmischung als Ressource;
- ▶ Wochen- oder Tagespläne, „aus denen auch hervor geht, wann die Arbeit geplant ist, wann Arbeitsrückschau gehalten wird, wann Ergebnisse der Kinder präsentiert werden“ (Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ Eingang der individuellen Lernpläne in den Wochenplan (vgl. Carle/Berthold, 2007, 41);
- ▶ eine überlegte Raum- und Arbeitsplatzgestaltung (vgl. Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ Lernmaterial für verschiedene Unterrichtsarten und Kontrollformen (vgl. Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ „kleine Institutionen wie Werkstätten, Wochenplan, Arbeitsrückschau, Präsentationen, Verantwortlichkeiten etc.“ (Carle/Berthold, 2007, 38) zur Regelung der Abläufe.

Anmerkung: Didaktische Konzepte und Unterrichtsorganisation gehen ineinander über.

4. RHYTHMISIERUNG:

Die Rhythmisierung des Tages stellt einen Aspekt des Schaffens transparenter, entwicklungsfördernder Strukturen dar. Folgende Strukturen haben sich im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ bewährt:

- ▶ „einheitliche[n]r Takt für die ganze Schule“ (Carle/Berthold, 2007, 55)
- ▶ Übergang von äußerer Rhythmisierung, beispielsweise durch Methodenwechsel zum Finden eines inneren Rhythmus‘ (vgl. Carle/Berthold, 2007, 55)

5. ELTERNARBEIT:

Folgende Aspekte der Elternarbeit haben sich im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ bewährt:

- ▶ Eltern in die Ausgestaltung der Schulkultur involvieren;
- ▶ Transparenz hinsichtlich unterrichtlicher Ziele herstellen;
- ▶ Bild, das Eltern von Schule haben, berücksichtigen;
- ▶ Die Interessen der Eltern können an verschiedenen Schulen unterschiedlich sein.
- ▶ Eltern als Partner betrachten; (vgl. Carle/Berthold, 2007, 81ff)
- ▶ „niedrigschwellige Angebote“ (Carle/Berthold, 2007, 84), beispielsweise Elterncafé, informelle Gespräche vor Unterrichtsbeginn; Mitwirkung bei Klassenvorhaben, Elternseminare etc.

6. LEISTUNGSDOKUMENTATION:

Folgende Formen der Leistungsdokumentation haben sich im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ bewährt:

- ▶ halbjährliche Entwicklungsgespräche zwischen Eltern und Lehrkraft (vgl. Carle/Berthold, 2007, 85);
- ▶ Führen eines Portfoliohefters (vgl. Carle/Berthold, 2007, 85; 153);
- ▶ „Gespräche mit dem Kind über seine Arbeit“ (vgl. Carle/Berthold, 2007, 153)

7. TEAMARBEIT:

- ▶ Eine fächer- und professionsübergreifende Zusammenarbeit fördert Verständigung und Kooperation der Pädagogen unterschiedlicher Professionen (vgl. Carle/Berthold, 2007, 73).

- ▶ „Am Nachmittag eingerichtete feste Teamsitzungen erschlossen mehr Zeit für Kooperation.“ (Carle/Berthold, 2007, S. 71f).

8. Ergänzende Gedanken zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten:

Eine der Versuchsschulen fasst zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten“ folgende Handlungen als hilfreich zusammen:

- ▶ „Ruhe bewahren und die Situation nicht weiter verschärfen.
- ▶ Keine Pauschalbewertung nach einem Schema der Situation vornehmen.
- ▶ Das Kind mit seinem Verhaltensproblem nicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Gruppe rücken.
- ▶ Ursachen ergründen, auch im Gespräch mit dem Kind.
- ▶ Klärende Gespräche nicht während der Störung führen, sondern erst, wenn sich das Kind beruhigt hat.

Dieses Vorgehen bewährte sich.“ (Carle/Berthold, 2007, S.132)

Fasst man die Erkenntnisse aus dem Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ in Thüringen zusammen, so zeigt sich der Nutzen von Transparenz im Handeln und im Aufbau von Strukturen.

ANLAGE 2

HANDLUNGSOPTIONEN ZUR GEWÄHRLEISTUNG VON PRÄVENTION – SCHULKULTUR

1. GROSSZÜGIGE PAUSENREGELUNGEN:

Pausenzeiten sollten von der Schulkonferenz im Interesse von Pädagogen und Schülern großzügig bemessen sein. Empfehlenswert ist eine Pausenzeit von mindestens zehn Minuten.

Erst eine entsprechende Pausenzeit ermöglicht es Pädagogen und Schülern, ihre Grundbedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, Körperhygiene, Kommunikation etc. zu befriedigen.

Anmerkung: Die Bereitschaft, zu lernen oder einem anderen behilflich zu sein, steigert sich, wenn die eigenen Bedürfnisse erfüllt sind.

Eine großzügige Pausenregelung ermöglicht darüber hinaus kommunikative Lernsituationen (Wocken, 1998). Kinder und Jugendliche erhalten Gelegenheit, soziale Kontakte zu pflegen, Freundschaften zu knüpfen. Kommunikative Lernsituationen sind für das Realisieren von sozialer Inklusion entsprechend bedeutsam.

Die Gliederung der Lernzeit in Blöcken eröffnet zusätzliche didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten der Lernzeit (s. auch Anlage 1: Rhythmisierung/Schuleingangsphase).

2. ANGEBOTE AN SPIEL- UND HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN IN DER PAUSENZEIT:

Hier ist Kreativität gefragt:

Tischtennis; Badminton; Billard; Schach; Dame/Mühle (Felder auf dem Schulhof aufzeichnen); Basketballkorb; Volleyballnetz; Hüpfkästchen; Springseile/Bälle/Geräte, um die Balance zu halten; Pflasterkreide zum Malen; Kletterwand; Möglichkeit für musikalische

Proben; Darts, Klassenbewegungskartei, etc.

Möglich sind ebenso ein monatliches, wöchentliches oder tägliches gemeinsames Frühstück der Pädagogen und Schüler in der Frühstückspause. Dabei muss jedoch sichergestellt werden, dass kein Schüler beschämt wird, weil er möglicherweise nichts zu essen dabei hat oder nichts zum gemeinsamen Frühstück beitragen kann.

3. ELTERNARBEIT:

Pädagogen sollten in den Eltern Partner und Verbündete im Interesse der Kinder und Jugendlichen sehen (vgl. Thüringer Bildungsplan, 2010, S. 162). Entsprechend müssen Möglichkeiten zur unkomplizierten Kontaktaufnahme für die Eltern geschaffen werden, beispielsweise durch das Festlegen wöchentlicher (telefonischer) Sprechzeiten oder Zeiten telefonischer Erreichbarkeit, das Durchführen von Elternsprechstunden.

Eine weitere Möglichkeit zur Kontaktaufnahme stellt die Einführung von Gleitzeit zu Beginn und/oder am Ende des Schultages dar (s. auch Anlage 1: Rhythmisierung/Schuleingangsphase). Des Weiteren sollten Eltern in das Schulleben einbezogen werden (s. Anlage 1).

Denkbar sind: Eltern-Schüler-Lehrer-Fest; Elternwandertage, gemeinsame Feiern von Eltern, Schülern, Pädagogen; Kreativabende (Kochen, Basteln, Renovieren etc.); sportlicher Wettstreit mit- und gegeneinander (Volleyball, Fußball, Felderball etc.); gemeinsame Fortbildungen oder Gesprächsrunden z.B. zu Fragen zur Erziehung (Umgang mit Medien etc.); Vorstellen des didaktisch-methodischen Konzeptes; Vorstellen von Arbeitsergebnissen der Schüler; Gesprächsrunden zu Themen und Vorhaben der Klasse etc. Hinzu kommen Elternabende und Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Entscheidend ist, den Kontakt zu den Eltern von Anfang an zu suchen – noch bevor etwas weniger Angenehmes überhaupt passieren konnte (vgl. Whitaker, 2009, 29).

Denkbar wäre auch eine Kontaktaufnahme vor Übernahme einer Klasse. Der so von Anfang an hergestellte Kontakt ist so unkompliziert wie möglich zu gestalten und dauerhaft aufrecht zu erhalten. Die Einladung zu einem Elterngespräch darf nicht automatisch Anlass zur Sorge bei den Eltern sein. (vgl. auch Riegel, 2004)

Da Eltern die Lehrkräfte in aller Regel redogewandter als sich selbst und geübter im Darstellen ihrer Positionen erleben, erweisen sich gemeinsame Aktivitäten für die Kontaktaufnahme als hilfreich. Beispielsweise eignen sich gemeinsame Wandertage, gemeinsame Feiern in der Schule, Renovierung des Klassenraumes, das Anlegen eines Klassenbeetes, Bitte um Unterstützung bei Aktivitäten der Klasse etc.

Insbesondere Eltern, die selbst weniger gute Schulerfahrungen gemacht haben, nehmen meist dankbar derartige Angebote an.

Eine präventive Elternarbeit fordert vom Pädagogen, sich zugleich einlassen und abgrenzen zu können.

4. BILDUNG VON PÄDAGOGEN-TEAMS, DIE LÄNGERFRISTIG MIT EINER KLASSE ARBEITEN:

Auf die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen für das Aufwachsen, für das Leben im Allgemeinen, für die seelische Gesundheit wird in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder verwiesen. Menschen benötigen soziale Bezüge, um sich als Mensch entfalten zu können; das Wachsen von Vertrauen benötigt miteinander verbrachte Zeit.

Aus diesem Grund sollten Pädagogen-Teams in überschaubaren Größenordnungen gebildet werden, welche längerfristig mit einer Klasse oder mit einer Doppelklassenstufe arbeiten. Erfolgt eine Klassenteilung oder der Wechsel einiger Schüler der Klasse, sollte ein Pädagoge mit der Klasse von Team zu Team wechseln. Eine solche Teambildung entlastet sowohl die Pädagogen als auch die Schüler als auch die Eltern von kräftezehrender Beziehungsarbeit. Der für Beziehungsarbeit erforderliche

Krafteinsatz stellt den vermutlich am meisten unterschätzten Aspekt des Berufes dar. Eine überschaubare Teamgröße bietet diesbezüglich für alle – Lehrkräfte, Schüler und Eltern – Entlastung.

5. GESTALTUNG EINES JAHRGANGSGEMISCHTEN, SCHÜLERZENTRIERTEN UNTERRICHTS MIT LEISTUNGSERWARTUNGEN (S. ANLAGE 1):

Jahrgangsmischung nach dem Prinzip der Stammgruppen- und Kursbildung ist prinzipiell auch in der weiterführenden Schule möglich.

6. GESTALTUNG EINES REGEN SCHUL- UND KLASSENLEBENS:

Hier sind Kreativität sowie Freude an der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern gefragt. Hintergrund ist die Vorstellung, dass Schule ein Ort sein oder werden sollte, an dem sich Lehrkräfte, Schüler und Eltern gern aufhalten.

Denkbar sind u. a.:

Lese- oder Spielnachmittage oder -nächte; Lagerfeuer und Nachtwanderung; lyrische oder musikalische Abende (Schüler zeigen, was sie können); Schulchor, Schulband; Arbeitsgemeinschaften; sportliche Aktivitäten mit und ohne Elternbeteiligung nach Möglichkeiten der Schule (Tischtennisturnier, Schachturnier etc.); Ausstellungen von Schülerarbeiten im Foyer der Schule (Zeichnungen, Fotos etc.); Einrichten eines Klassenbriefkastens, Führen eines Klassenportfolios; Führen eines Schülercafés; Theaterspielen und Theateraufführungen (s. auch Elternarbeit; vgl. auch Riegel, 2004) etc.

7. ANERKENNUNG DES ANDEREN ALS GRUNDLEGENDE HALTUNG:

Anerkennung als Haltung meint, den anderen als den Menschen anzuerkennen, der er ist und der er werden könnte. Anerkennung als Hal-

tung meint nicht, jede Handlung des anderen gut zu heißen. Es meint jedoch, jede Kritik auf eine Weise zu äußern, dass der andere als Mensch nicht beschämt wird.

Kritik bezieht sich entsprechend immer und ausschließlich auf ein konkretes Verhalten oder eine konkrete Handlung eines anderen und nicht auf den anderen als Person.

Ein Aspekt von Anerkennung stellen Aufrichtigkeit bzw. Authentizität in der Kommunikation dar.

8. GESPRÄCHSFÜHRUNG MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN:

Pädagogik hat die Aufgabe „Menschen zur Sprache zu bringen“ (Rödler, 2000, S. 238). Insofern besteht ein entscheidender Aspekt in der Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen in der Fähigkeit des Zuhörens.

Kinder und Jugendliche verfügen zudem nicht zwangsläufig über denselben Wortschatz wie Erwachsene. Ferner gehen insbesondere kleine Kinder davon aus, dass der Erwachsene über die Dinge bereits Bescheid weiß, dass er also weiß, was das Kind auch weiß. Dies führt mitunter zu Irritationen innerhalb des Gespräches. Nicht zuletzt verlassen sich Kinder, mitunter auch Jugendliche, im Gespräch darauf, dass der Erwachsene ihnen weiterhilft. Sie sehen im Erwachsenen den Gesprächsführer.

(vgl. Delfos, 2004, S. 68ff)

ANLAGE 3 GESTALTUNG ENTWICKLUNGSFÖRDERNDER STRUKTUREN

Das Schaffen von transparenten, nicht zu engen zeitlichen, räumlichen und sozialen Strukturen ist eine – möglicherweise „die“ – entscheidende Primärprävention gegenüber dem Auftreten von Verhaltensstörungen. Die Beschaffenheit der Strukturen muss Halt geben und Entwicklung ermöglichen (vgl. Stein, 2006, S. 458).

Diese Prävention kann durch vorübergehende Verengung der Strukturen für Einzelne, für die gesamte Klasse oder die gesamte temporäre Lerngruppe zur Intervention werden. Das bedeutet, dass dem Schaffen von Entwicklung unterstützenden Strukturen auf jeder Stufe der Leitlinien eine große, nicht zu überschätzende Bedeutung zukommt.

1. RITUALE:

Eine geeignete Möglichkeit, Strukturen zu schaffen, ist die Etablierung von Klassen- und/oder persönlichen Ritualen. Hierbei ist zu beachten, dass Rituale ihre Wirkung nur dann entfalten können, wenn sie tatsächlich Eingang in die Gestaltung des Schulalltags finden, d.h. sie dürfen keinesfalls aktuellen Anlässen oder Tagesaufgaben geopfert werden. Rituale können je nach Entwicklungsstand der Schüler monatlich, wöchentlich, täglich, stündlich ausgeführt werden. Für die Etablierung einer Halt gebenden Struktur ist es günstig, wenn verschiedene Zeiträume bedient werden.

Jedes Ritual hat zudem seinen festen zeitlichen Umfang, der entweder unmittelbar durch die Dauer des Rituals oder durch einen feststehenden zeitlichen Rahmen (z.B. Stuhlkreis oder Fragestunde) definiert wird. Dieser zeitliche Umfang wird nicht über- oder unterschritten.

Ergänzend ist anzumerken, dass ausschließlich jährlich stattfindende oder an besondere Ereignisse gekoppelte Rituale meist eine sehr

feierliche Wirkung entfalten und für die Schaffung einer unmittelbaren Rahmenstruktur weniger wirksam sind.

Zu Bezugsgruppenritualen (Klasse oder Stammgruppe) oder Ritualen in der temporären Lerngruppe könnten werden:

- ▶ wöchentliche/monatliche/tägliche Vorlesestunde: das gemeinsame, wechselweise (Vor-)Lesen eines Buch, wobei sich jeder am Vorlesen beteiligen kann und sollte;
- ▶ die wöchentliche Leerung eines Klassenbriefkastens voller freundlicher und anerkennender Botschaften (Wer Lust hat, schreibt einem anderen etwas Nettes);
- ▶ eine monatliche gemeinsame Unternehmung, beispielsweise Wandern, Sport treiben, ins Kino oder ins Theater gehen, Grillen, gemeinsam Kochen, Gesellschaftsspiele, Musiknachmittage; Tanznachmittage; gemeinsames Bauen etc.;
- ▶ tägliches gemeinsames Singen, Vortragen einer kleinen Anekdote oder Geschichte durch den Pädagogen oder einen wechselnden Schüler;
- ▶ täglicher oder wöchentlicher Stuhlkreis (z.B. nach dem regulären Unterricht), beispielsweise, um wichtige Anliegen der Klasse zu besprechen (Sorgen, Wünsche, Planungsvorhaben, Konflikte);
- ▶ wöchentliche oder tägliche Interaktionsspiele, die auf kooperierendes Handeln setzen und stets ein bisschen mehr Nähe erfordern als gerade innerhalb der Klasse üblich ist (Bei der Auswahl der Spiele ist Sensibilität gefordert, die Schüler sollten einbezogen werden. Interaktionsspiele sind kein Lückenfüller, sondern ein Privileg);
- ▶ Vorstellen von Schülerarbeiten, ohne dass dies in einer Zensur mündet;
- ▶ monatliche Fragestunde an die Lehrkraft „Was die Schüler schon immer mal von der Lehrkraft wissen wollten“;

- ▶ wöchentliches/monatliches/tägliches gemeinsames Frühstück;
- ▶ eine von einem Schüler gestaltete sogenannte „tägliche Übung“;
- ▶ monatliche oder halbjährliche Klassenzeitung;
- ▶ Briefwechsel mit einer anderen Klassen;
- ▶ Pflege einer Pinwand „Aktuelles“, an welcher Schüler und Pädagogen anbringen können, was sie gerade beschäftigt;
- ▶ Wöchentlich/monatlich/täglich stellen ein oder mehrere Schüler vor, womit sie sich in ihrer Freizeit beschäftigen oder was sie besonders interessiert.

2. REGELN:

Die Etablierung einer überschaubaren Anzahl von Regeln, welche für Pädagogen und Schüler gleichermaßen gelten und von beiden Seiten einzuhalten sind, schafft Sicherheit im Umgang miteinander. Regeln müssen klar und verbindlich sein. Sie regulieren nicht den Alltag – nicht für jede nur denkbare Situation braucht es eine Regel -, sondern sie strukturieren den Alltag und die sozialen Beziehungen. Sie geben den Rahmen vor.

Drei Grundregeln genügen. Diese stellen Setzungen dar. Über sie kann nicht abgestimmt werden, da sie der Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens dienen. Sie sollten in irgendeiner Form visualisiert werden (z.B. als kleiner Merktzettel, der ins Hausaufgabenheft oder den Portfoliohefter geklebt wird). Weitere Regeln können – wenn dies tatsächlich nötig sein sollte oder von den Schülern gewünscht wird – nacheinander eingeführt werden. Dies meint, dass am Einhalten der Regel gearbeitet wird. Schüler, Lehrkraft und gegebenenfalls Integrationshelfer etc. erhalten Gelegenheit, sich jede neu eingeführte Regel zur Gewohnheit werden zu lassen, ehe sie sich mit der nächsten Regel befassen. In dieser Zeit des Verinnerlichens einer Regel unterstützen sich alle gegenseitig. Dies kann – so es gelingt,

die Regel einzuhalten – durch gegenseitiges Loben oder Anerkennen, durch Erinnern und vereinbarte Zeichen als Erinnerungshilfen oder durch Vormachen und Üben erfolgen. Die auf diese Weise eingeführten Regeln sind den Grundregeln nachgeordnet und werden entsprechend nicht in die Liste der Grundregeln aufgenommen.

Zusammenfassend gilt: Regeln dienen der Orientierung und Strukturierung des Zusammenlebens. Aus diesem Grund sollten sie so gefasst sein, dass alle ein Interesse an der Einhaltung der Regeln haben. Regeln sind kein Machtmittel in der Hand des Lehrers.

Grundregeln könnten sein:

- ▶ Jeder Schüler hat das Recht, ungestört zu lernen.
- ▶ Jeder im Raum Anwesende hat die Pflicht, dieses Recht des anderen zu akzeptieren.
- ▶ Wir reden so mit dem anderen, wie wir uns wünschen, dass dieser mit uns redet.

Nachgeordnete Regeln könnten sein:

- ▶ Wir beginnen und beenden das Lernen pünktlich.
- ▶ Wir halten unseren Klassenraum in Ordnung.
- ▶ Wir halten unsere Arbeitsmaterialien in Ordnung.
- ▶ Wir achten einander. Ich achte mich selbst.
- ▶ etc.

Regeln müssen von der Erwartung begleitet werden, dass ihre Einhaltung gelingen wird und im Interesse aller liegt (vgl. auch Whitaker, 2009, S. 25ff).

3. RAUMSTRUKTUR:

Um Verhaltensstörungen langfristig vorzubeugen, sollte jeder Raum eine durchaus indi-

viduelle, jedoch über längere Zeiträume (z.B. ein Schuljahr) konstante Grundstruktur aufweisen, die nur situativ und nur in wiederum bekannter Weise verändert wird.

Menschen brauchen Verlässlichkeiten. Eine feste Raumstruktur kann eine solche verlässliche Größe darstellen.

Der Raum sollte außerdem so ein gerichtet sein, dass er didaktisch-methodische Spielräume eröffnet.

Eine Veränderung im Raum muss etwas Besonderes darstellen und einen besonderen Anlass haben (z.B. Herstellen eines Stuhlkreises).

Der Klassenraum ist ein Arbeitsraum. Er sollte zahlreiche Lernmaterialien enthalten (s. Anlage 1). Des Weiteren sollte er nur Dinge beherbergen, die dem Lernen dienen. Die Mischung von Anregung und Reizreduktion ergibt sich durch verlässliche Strukturen dahingehend, dass der Schüler weiß, wo er ein bestimmtes Arbeitsblatt, das Lexikon, den Abakus etc. findet.

Denkbar wäre auch eine Ecke mit fertigen Schülerarbeiten zur Ansicht.

Gegenstände, die in der unmittelbaren Lernzeit nicht benötigt werden – hierzu zählen Poster von Lieblingsgruppen ebenso wie der Essensplan – finden sich nicht im Sichtfeld der Schüler.

4. ZEITSTRUKTUR:

Die Zeitstruktur kann ähnlich dem Vorgehen bei TEACCH (Häußler, 2012) als visualisierte Reihenfolge von Aktivitäten vorgenommen werden. Dies kann sowohl für die gesamte Klasse – z.B. durch Befestigen oder Anschreiben der Aktivitäten an der Tafel oder einer Pinnwand – als auch für einen Einzelnen – z.B. durch einen Plan mit Tages- oder Stundenaufgaben – erfolgen.

Ist eine Aufgabe erledigt, wird sie abgenommen, durchgestrichen, sichtbar abgehakt.

Zusätzlich kann zu jeder Aufgabe vermerkt werden, wie lange sie in etwa dauern wird.

Eine analoge Uhr im Klassenraum ermöglicht den Schülern die Rückkopplung über die Zeit. Nützlich sind ebenso der Einsatz von Sanduhren, Schachuhren oder Time-Timern. Entscheidend ist, dass die Schüler die Zeit visuell rückkoppeln können, d.h. eine digitale Uhr oder ein Wecker sind weniger nützlich.

Zeitvorgaben gelten für alle Beteiligten. Wenn eine Lerneinheit eine Stunde dauert, so muss der Schüler sicher sein können, dass diese Zeiteinheit von der Lehrkraft nicht überschritten wird.

5 SOZIALE STRUKTUR:

Es können Begrüßungs- und Verabschiedungsregeln etabliert werden. Das Aussprechen und Annehmen von Komplimenten, Dank und Entschuldigungen sollte geübt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler dies können. Wenn der Schüler jedoch gar nicht weiß, wie man sich normgerecht entschuldigt, kann er diese Verhaltensweise nicht zeigen (vgl. Whitaker, 2009, 72). Er zeigt sich dann in Ermangelung von Wissen verhalten-sauffällig. Aufgabe der Pädagogik ist es, derartige soziale Verhaltensweisen, beispielsweise durch Vormachen, zu lehren.

Das Üben von sozial angemessenen Verhaltensweisen sollte methodisch aufbereitet erfolgen. Es eignen sich Rollenspiele, das Pflegen eines Komplimente-Baumes, das Überschütten mit positiven Botschaften in Analogie zum heißen Stuhl oder reflektierenden Team (vgl. Andersen, 1996). Möglich ist auch ein Komplimente-Glas, in welches jedes Mal ein Stein hineingelegt wird, wenn ein Schüler oder die Lehrkraft einem anderen ein Kompliment macht. Ist das Glas voll, wird ein gemeinsames kleines Event gestartet (z.B. Fest gefeiert, Klassenhymne gesungen).

Zu beachten ist, dass es für viele Menschen deutlich schwerer ist, Kompliment oder Dank anzunehmen als auszusprechen. Hier ist wiederum die Sensibilität des Pädagogen gefragt,

z.B. darf beim Komplimente-Stuhl derjenige die Runde beenden, über den positiv geredet wird.

Weitere Anregungen zum Üben von Elementen zwischenmenschlicher Kommunikation finden sich in „SOKO Autismus“ (Häußler et al, 2013).

Ziel der strukturierenden Maßnahmen ist es, lernförderliche sowie das soziale Zusammenleben fördernde Gewohnheiten auszubilden.

Damit die Maßnahmen ihre Wirkung entfalten können, müssen in allen benannten Aspekten – Raum, Zeit, Kommunikation – Strukturierungen vorgenommen werden.

Für alle Strukturierungen gilt, dass sie im optimalen Fall von Klasse zu Klasse oder von Lehrkraft zu Lehrkraft minimal differieren. Absolute Gleichheit nimmt den Regeln, Ritualen das Besondere, Persönliche, Klassenspezifische. Zu große Differenzen wiederum sorgen für Verwirrung, produzieren Störungen und verfehlen aus diesem Grund ihren Zweck.

ANLAGE 4

PERIODISCHES BZW. ZEITLICH BEGRENZTES HERAUSNEHMEN AUS DER BEZUGSGRUPPE

Im Falle der Etablierung einer solchen Maßnahme verlässt der Schüler an zwei oder drei festgelegten Tagen pro Woche für je eine Doppelstunde seine Bezugsgruppe.

In diesen insgesamt vier oder sechs Unterrichtsstunden wöchentlich lernt er in einer altersgemischten temporären Lerngruppe, bestehend aus vier Schülern mit festgestelltem Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung. In dieser Zeit arbeitet er in der Kleingruppe an der Ausbildung sozialer Verhaltensweisen, am Umgang mit seinen Emotionen, an der Ausbildung eines Selbstkonzeptes sowie an der Entwicklung von eigenen Arbeits- und Zeitstrukturen.

Die Doppelstunden in der periodisch arbeitenden temporären Lerngruppe sind durch eine spezifische Struktur von Raum und Zeit charakterisiert (s. Zeitstruktur). Sowohl die Nutzung des Raumes als auch die Reihenfolge der Aktivitäten sind ritualisiert und verlaufen jedes Mal auf dieselbe Weise. Ziele sind der Aufbau sowie die Festigung innerer Strukturen durch hilfreiche äußere Strukturen.

Empfehlenswert ist je nach Alter der Schüler und je nach Pausenregelung in der jeweiligen Schule die 3. und 4., die 4. und 5. oder die 5. und 6. Stunde. Entscheidend für die Gewährleistung einer Struktur ist die verbindliche Festlegung für die jeweilige Kleingruppe auf immer dieselben Doppelstunden.

1 PERSONELLE BESETZUNG DER PERIODISCH ARBEITENDEN KLEINGRUPPE:

Die Gruppe wird von einem Förderpädagogen geleitet. Ein Wechsel von Personen ist aus verschiedenen Gründen zu vermeiden. So werden von verschiedenen Pädagogen Regeln auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Kleinste

Abweichungen können bei Schülern mit pädagogischem oder sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung zu Krisensituationen führen.

2 RAUMSTRUKTUR:

Der Raum der temporären Lerngruppe verfügt über einen Gruppenarbeitstisch. Zudem verfügt jeder Schüler über einen eigenen Arbeitsplatz. Dieser befindet sich in je einer Ecke oder an der Seite des Raumes und ist deutlich – z.B. durch Linien (Klebekreppstreifen, halbhohe Regale) auf dem Fußboden – von den anderen Arbeitsplätzen sowie dem Gemeinschaftsbereich im Raum abgegrenzt.

Dieser durch die Fußbodenmarkierung abgegrenzte Arbeitsplatz stellt für den Schüler eine Rückzugsmöglichkeit dar. Andere dürfen – nach miteinander vereinbarten Regeln – den Raum erst nach Aufforderung betreten. Dies gilt auch für die Lehrkraft. So steht dem Schüler mit diesem markierten Raum eine Möglichkeit zur Verfügung, den Kontakt zu anderen nonverbal zu steuern. Er erhält eine Lernmöglichkeit, Verantwortung für sein Verhalten in den Begegnungen mit anderen zu übernehmen.

Anmerkung: Diese absolute Rückzugsmöglichkeit eignet sich nur bedingt zur Überwindung internalisierender Verhaltensstörungen. Insbesondere bei Ängstlichkeit und depressiven Verhaltensweisen ist Vorsicht dahingehend geboten, dass die innerliche Rückzugsbereitschaft durch den äußeren Rahmen nicht noch verstärkt wird. Hier ist gegebenenfalls Rücksprache mit dem Schulpsychologischen Dienst bzw. dem multiprofessionellen Team angezeigt.

3 ZEITSTRUKTUR:

Die jeweils 90 Minuten in der temporären Lerngruppe verlaufen stets auf dieselbe Weise.

Die gemeinsame Zeit beginnt nach der individuellen Begrüßung jedes Schülers in der Pause gemeinsam. Die Arbeitszeit beginnt und endet pünktlich.

a. Zu Beginn der Arbeitszeit wird der Zeitplan visualisiert (s. Anhang 3).

b. Arbeitsphase (10 Minuten):

Eine Möglichkeit, diese Phase zu gestalten, ist die folgende: Die Lernenden berichten etwas Schönes oder Lustiges, das sie an dem jeweiligen Tag erlebt haben. Dabei kann es sich um eine winzige Begebenheit handeln. Entscheidend ist, dass die Wahrnehmung auf das, was gut war oder ist, gerichtet wird.

Eine andere Möglichkeit, diese Phase zu gestalten, besteht darin, sich zu sammeln und die Wahrnehmung zu schärfen, beispielsweise die Augen zu schließen, auf die Geräusche von draußen zu hören und diese im Anschluss zu notieren.

c. Arbeitsphase (15 Minuten):

In dieser Phase arbeiten die Schüler allein. Sie sollten dies möglichst am Gruppentisch tun. Der Rückzug an den je eigenen Arbeitsplatz sollte nur dem Notfall vorbehalten bleiben.

Diese Phase ist Übungen zur Schulung der Konzentration, der Wahrnehmung sowie dem Einüben und Reflektieren sozialer Verhaltensweisen vorbehalten.

Zur Gestaltung dieser Zeit eignen sich entsprechend Arbeitsblätter zur Schulung der Konzentration oder Denkaufgaben, zur Schulung sozialer Kompetenzen, beispielsweise das Marburger Konzentrationstraining. Es eignen sich auch selbst formulierte Aufgaben. Über pädagogisch unterlegte Geschichten kann beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Einhalten von Regeln etc. erfolgen.

Bewusst geübt wird in diesen 15 Minuten die Einhaltung von Regeln.

d. Arbeitsphase (30 Minuten):

Diese Phase dient der Arbeit an sich aus dem Förderplan ergebenden individuellen

Lernaufgaben. Der Schüler kann jetzt wahlweise an seinem Einzelarbeitsplatz oder am Gruppentisch arbeiten. Dies sollte von der Lehrkraft gemeinsam mit ihm besprochen werden.

Der Schüler erhält vom Sonderpädagogen Aufgaben, die sich aus seinem Förderplan ergeben (z.B. Schriftspracherwerb, Mengenvorstellungen, Feinmotorik, soziale Kompetenzen etc.).

e. Arbeitsphase (20 Minuten):

Der Schüler kann jetzt wahlweise an seinem Einzelarbeitsplatz oder am Gruppentisch arbeiten. Dies sollte von der Lehrkraft gemeinsam mit ihm besprochen werden.

In der Wahl seines Themas ist er weitgehend frei. Diese Arbeitsphase dient vor allem dazu, den Schüler zum eigenen Ausdruck zu verhelfen. Er soll Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit erfahren.

Hilfreich ist es, wenn die Lehrkraft die Interessen des Schülers kennt. Sie kann ihn dann besser unterstützen.

Zahlreiche Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Lernende mit einem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich es fast immer mögen, etwas mit ihren Händen zu tun und nicht auf einen ausschließlichen Buchunterricht verwiesen zu werden. Die Dokumentation der Arbeit an den selbstgestellten Aufgaben kann durch Fotos, Portfolio etc. erfolgen. Ebenfalls geeignet können künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten sein.

f. Arbeitsphase (15 Minuten):

Die Lernzeit in der temporären Lerngruppe endet mit einem oder mehreren auf Kooperation und das Aushalten von sozialer Nähe gerichteten Interaktionsspielen.

Die Spiele dienen Begegnungen in der Gruppe, der Förderung des sprachlichen Ausdrucks, des Aushaltens und Erlebens

von Körperkontakt, der Schulung der eigenen Wahrnehmung anderer.

4 DIDAKTISCH-METHODISCHE GESTALTUNG:

Die didaktisch-methodische Gestaltung, die Auswahl passender Rollen- oder Interaktionsspiele sowie die inhaltliche Planung der Arbeitsphasen obliegen dem Förderpädagogen, welcher die Gruppe leitet.

Die Arbeitsergebnisse aus der 4. Arbeitsphase werden in der Bezugsgruppe präsentiert bzw. kontrolliert.

Jeder Schüler, der in der temporären Lerngruppe lernt, darf – einmal monatlich – einen Gast aus seiner Bezugsgruppe mit in die temporäre Lerngruppe bringen. Er muss dies aber nicht tun. Der Gast wird vom Gastgeber eingeladen. Er lernt mit dem Einladenden an dessen Arbeitsplatz. Entsprechend gut muss der Besuch vom Lernenden mit Unterstützung des Förderpädagogen geplant werden. Möglicherweise kritische Situationen sollten besprochen werden, denn der Gast kann nicht des Raumes verwiesen werden.

Mit dieser Möglichkeit, einen Gast zu sich in die Sondergruppe einzuladen, wird die Rückkehr des Schülers sowie der Erhalt der Verbindung zur Bezugsgruppe unterstützt.

Die individuelle Verweildauer in dieser temporären Lerngruppe sollte halbjährlich geplant werden. Ein halbes Jahr sollte genügen, Entwicklungen des Verhaltens in Richtung soziale Erwünschtheit anzubahnen und ansatzweise zu verinnerlichen.

Prinzipiell sind auch kürzere Aufenthaltszeiten denkbar; in Ausnahmefällen ist ein Aufenthalt von bis zu einem Jahr möglich.

Ziel des Lernens in der temporären Lerngruppe ist der Erwerb bzw. die Festigung latent vorhandener innerer Strukturen und sozialer Verhaltensweisen.

Der Kontakt zur Bezugsgruppe, zu der auch die Lehrkraft gehört, bleibt erhalten. Insbesondere durch die Möglichkeit, einen Gast mitzubringen, wird der Kontakt zur Bezugsgruppe unterstützt.

Beide Maßnahmen dienen dazu, die Passung zwischen Schüler und Bezugsgruppe, zu der auch die Lehrkraft gehört, zu verbessern.

5 ELTERNARBEIT:

Gerahmt wird diese Maßnahme durch eine intensive und konstruktive Elternarbeit, die insbesondere von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen charakterisiert ist. Vermutete Ressourcen und realistische Zielsetzungen sollten ebenso thematisiert werden wie Unterstützungsmöglichkeiten. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des Schülers sollte das Gespräch nach Möglichkeit gemeinsam mit ihm stattfinden.

ANLAGE 5 HERAUSNEHMEN AUS KRISENSITUATIONEN

Beim Herausnehmen aus Krisensituationen verlässt ein Schüler vorübergehend die Klasse und geht in einen eigens hierfür eingerichteten Raum. Dort verbleibt er so lange, bis er zu einer Rückkehr in seine Bezugsgruppe bereit ist. Diese erfolgt spätestens zum Ende der Unterrichtszeit bzw. zur Mittagspause. Das heißt, der Schüler beginnt jeden neuen Unterrichtstag oder -halbtage in seinem Klassenverband.

1 GRUNDLEGENDE REGELN:

Folgende Regeln (s. Anlage 3) sind Grundlage der Arbeit mit diesem Konzept:

- a. Jeder Schüler hat das Recht, in Ruhe zu lernen.
- b. Jeder im Raum Anwesende hat dieses Recht des anderen zu akzeptieren.

Sie finden sich im Klassenraum visualisiert und sollten höchstens um ein oder zwei weitere Regeln ergänzt werden (s. Anlage 3).

2 HERAUSNEHMEN:

Stört ein Schüler die anderen Schüler durch sein Verhalten beim Lernen, so wird er bei der ersten Störung von der Lehrkraft an die Einhaltung der Regeln erinnert. Er wird gefragt, ob er sich ab sofort an die Regeln halten wird oder ob er in den separaten Raum gehen möchte. Metaphorisch gesprochen handelt es sich um die gelbe Karte beim Fußball; die Handlung könnte entsprechend symbolisiert werden. Stört der Schüler nach dieser Verwarnung ein zweites Mal, muss er die Klasse vorübergehend verlassen und in den eigens hierfür eingerichteten Raum gehen.

Je nach den konkret getroffenen innerschulischen Absprachen ist es auch möglich, dass Schüler eigenverantwortlich entscheiden können, die unterrichtliche Kommunikation vorübergehend zu verlassen und in den eigens

hierfür eingerichteten Raum zu gehen, um beispielsweise die eigene Gefühlslage wieder unter Kontrolle zu bekommen.

3 RAUMSTRUKTUR:

Der Raum enthält je nach Schulgröße ca. sechs bis zwölf Einzeltische, an denen die eintreffenden Schüler Platz nehmen können. Die Arbeitsplätze sind leer.

Zusätzlich existiert ein Tisch mit leeren Blättern, Stiften und Lernmaterialien, welche den Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen. Ferner findet sich am Eingang des Raumes eine Liste, in welcher der Aufenthalt in diesem Raum dokumentiert wird. Des Weiteren gibt es eine Gesprächsecke – wahlweise mit oder ohne Tisch. Diese Gesprächsecke muss von Störungen weitgehend frei gehalten werden. Gleichzeitig muss der in dem Raum tätige Pädagoge den Raum überschauen können.

Selbstredend befinden sich für alle einsehbar eine Uhr und ein Kalender im Raum.

4 PERSONELLE BESETZUNG DES RAUMES:

Für den Raum sollte ein Pädagoge, der möglichst täglich in diesem Raum anwesend ist, verantwortlich sein.

Sollte die Pflichtarbeitszeit eines Pädagogen zur Absicherung des Raumes nicht ausreichen, können ein zweiter und eventuell ein dritter Pädagoge beteiligt werden. Mehr Pädagogen sollten nicht in diesem Raum agieren. Ein Wechsel von Personen ist aus verschiedenen Gründen so weit wie möglich zu vermeiden. So werden von verschiedenen Pädagogen Regeln auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Kleinste Abweichungen können bei Schülern mit pädagogischem oder sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung zu Krisensituationen führen. Auch für die in diesem Raum tätigen Pädagogen gestaltet sich die Zusammenarbeit einfacher, wenn die Größe des in diesem Raum arbeitenden Teams überschaubar ist.

5 VORGEHEN IM EIGENS HIERFÜR EINGERICHTETEN RAUM:

Bei ihrer Ankunft tragen sich die Eintreffenden mit Name, Datum, Zeit entweder selbst (dies ist vorzuziehen) in die Liste ein oder sie werden vom im Raum anwesenden Pädagogen eingetragen. Beim Verlassen des Raumes tragen sich die Schüler mit Name, Datum, Zeit wieder aus. Beides geschieht möglichst unaufgeregt und kommentarlos.

Nach seiner Ankunft erhält der Schüler Gelegenheit, sich gegebenenfalls zu beruhigen sowie über den Anlass für sein Störverhalten und alternative Handlungsmöglichkeiten nachzudenken. Hierfür steht ihm der zu diesem Zeitpunkt für den Raum zuständige Pädagoge als Gesprächspartner zur Verfügung. Der Schüler kann alternativ auch allein, beispielsweise unter Nutzung von Übungsmaterial zum Erlernen und Festigen sozialer Kompetenzen, über sein Verhalten reflektieren. Im Anschluss soll der Schüler darüber nachdenken, wie er in die Klasse zurückkehren (leise, ohne zu stören, sich entschuldigend etc.) will. Gegebenenfalls muss dies geprobt werden (vgl. auch Whitaker, 2009, S. 25ff).

Es wird ein Plan für die Rückkehr des Schülers erstellt. Auch über zukünftige Handlungsmöglichkeiten in vergleichbaren Situationen wird nachgedacht. Es werden Möglichkeiten zur Erreichung eigener Ziele im Kontext sozialer Erwünschtheit notiert. Hilfen oder Ressourcen können zusätzlich festgehalten werden (z.B. Erinnerungshilfen; Personen, die beim Reflektieren des Verhaltens hilfreich sind). Dieser Plan wird mit dem für den Raum zuständigen Pädagogen besprochen. Anschließend erhält der Schüler den Plan. Eine Kopie wird im Raum aufbewahrt, sodass im Falle weiterer Aufenthalte in diesem Raum jeder neu zu erstellende Plan mit älteren, bereits erstellten Plänen verglichen werden kann. Entscheidend sind zwei Aspekte während der Erarbeitung des Rückkehr- und Ressourcenplanes:

a. Der Schüler muss die Möglichkeit zur Erstellung eines Planes haben, den er auch umzusetzen vermag. Besonders schwierige Aspekte der Umsetzung müssen vorher

geprobt oder besprochen werden. Leitfragen diesbezüglich könnten sein: Welche Schwierigkeiten befürchtet der Schüler? Wo hat er Sorge, in der Umsetzung zu scheitern?

b. Der Schüler soll während seines Aufenthaltes in dem eigens hierfür eingerichteten Raum lernen, sein Verhalten und Handeln zu regulieren und zu verantworten. Fragen, über die es nachzudenken lohnt, könnten sein: Was will ich mit meinem Verhalten erreichen? Habe ich dieses Ziel mit meinem Verhalten erreicht? Welche Möglichkeiten habe ich, dies (auf anderem, sozial akzeptierten Weg) zu erreichen? Insbesondere soll der Schüler begreifen, dass seine Art und Weise, sich zu verhalten, auf seinen Entscheidungen beruht. Er erfährt auf diese Weise Selbstwirksamkeit.

Den Plan bespricht der Schüler mit der Lehrkraft, deren Unterricht er verlassen hat. Dies kann er allein oder mit Unterstützung mit dem für den Raum zuständigen Pädagogen tun. Ist die Lehrkraft mit dem Plan nicht einverstanden, muss der Plan gemeinsam – in einem Dreiergespräch zwischen Lehrkraft, Schüler und den für den Raum zuständigen Pädagogen – nachgebessert werden. Der Plan wird nicht öffentlich gemacht.

6 ELTERNARBEIT:

Während ein einmaliges Verlassen des Unterrichts zwar dokumentiert, aber nicht weiter problematisiert wird, erfolgt nach einer festgelegten Anzahl von Wiederholungen die Einladung zu einem Elterngespräch. Diese Anzahl wird verbindlich für die gesamte Schule festgelegt. Empfehlenswert ist ein Elterngespräch nach dem zweiten bis vierten Aufenthalt in dem eigens hierfür eingerichteten Raum. Denkbar wäre auch eine kurze Information an die Eltern nach dem dritten Aufenthalt verbunden mit einem Gesprächsangebot, während nach dem fünften Aufenthalt die Eltern zum Gespräch eingeladen werden.

Entscheidend ist, dass jeder sich einen sogenannten „Ausrutscher“ leisten kann und zugleich eine möglichst frühzeitige Zusam-

menarbeit mit den Eltern gewährleistet wird. Leichter wird das Elterngespräch, wenn bereits eine Zusammenarbeit etabliert ist (s. Anlage 2).

Das Elterngespräch sollte in jedem Fall konstruktiv sein. Vermutete Ressourcen und realistische Zielsetzungen sollten ebenso thematisiert werden wie Unterstützungsmöglichkeiten. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des Schülers sollte das Gespräch nach Möglichkeit gemeinsam mit ihm stattfinden.

ANLAGE 6

TEMPORÄRE LERNGRUPPE ALS VORÜBERGEHENDER BEZUGSGRUPPENERSATZ

Temporäre Lerngruppen stellen eine besondere Organisationsform von Unterricht dar.

Sie sind durch eine feste Tagesrahmenstruktur gekennzeichnet. In der Feinstruktur soll und kann diese variieren. Beides ist notwendig, um Entwicklung zu ermöglichen: Die feste Grundstruktur des Tages bietet Sicherheit. Die Unterschiede und Veränderungen im Kleinen schützen vor Langweile und stellen im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen Lernanforderungen dar.

Die konkreten Veränderungen müssen dem Entwicklungsstand der Schüler entsprechen. Sie sind vom Förderpädagogen zu planen.

1 PERSONELLE VERANTWORTUNG INNERHALB DER TEMPORÄREN LERNGRUPPE:

Die Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen obliegt dem Schulleiter.

Die pädagogische Leitung der temporären Lerngruppe obliegt einem Förderpädagogen oder einer Lehrkraft mit einer geeigneten Zusatzqualifikation. In Ausnahmefällen kann die Leitung der temporären Kleingruppe auch einer Lehrkraft auf deren Wunsch hin übertragen werden.

Der Förderpädagoge hat die Verantwortung für die pädagogische und didaktisch-methodische Gestaltung der Arbeitsphasen.

Die Anzahl der Bezugspersonen sollte ressourcentechnisch so gering wie möglich gehalten, ein Wechsel von Personen weitgehend vermieden werden, da Schüler mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung feste Bezugspersonen benötigen.

2 RAUMSTRUKTUR:

Der Raum der temporären Lerngruppe ist sparsam eingerichtet.

Die Aufteilung des Raumes und die Anordnung der Tische gleichen der Raumeinrichtung des für das periodische, zeitlich begrenzte Heraushalten eingerichteten Raumes (s. Anlage 4):

Es existiert mindestens ein Gruppenarbeits-tisch. Zusätzlich verfügt jeder Schüler über einen eigenen Arbeitsplatz. Dieser befindet sich an jeweils einer Seite des Raumes und ist bei Bedarf deutlich, beispielsweise durch Linien (Klebekreppstreifen, halbhohle Regale) auf dem Fußboden, von den anderen Arbeitsplätzen abgegrenzt. Dieser abgegrenzte Raum kann vom Schüler für die Dauer seines Aufenthalts in der temporären Lerngruppe als sein individueller Arbeitsplatz gestaltet werden.

Andere Schüler dürfen den Raum erst nach Aufforderung betreten. So steht dem Schüler mit diesem markierten Raum eine Möglichkeit zur Verfügung, den Kontakt zu anderen nonverbal zu steuern. Er erhält eine Möglichkeit, Verantwortung für sein Verhalten in den Begegnungen mit anderen zu übernehmen. Auch die Lehrkraft sollte den Raum nur in Ausnahmesituationen ohne Aufforderung betreten. In einigen Situationen muss sie den Raum jedoch ohne Aufforderung betreten, beispielsweise wenn bei einem Schüler die Gefahr des absoluten Rückzugs oder der Selbstgefährdung besteht.

Ferner verfügt der Raum über Nachschlagewerke und Lernmaterial in einer übersichtlichen Menge, beispielsweise ein Regal mit Materialien. Das Material wird vom Förderpädagogen entsprechend den aktuellen Lernthemen und dem aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden ausgetauscht.

Wünschenswert ist ein Computerarbeitsplatz innerhalb des Raumes.

3 TAGESSTRUKTUR:

Jeder Tag verläuft in seiner Grundstruktur auf dieselbe Weise. Die Tagesstruktur beinhaltet

einen Wechsel von sachorientierten, konzentrierten Arbeitsphasen und Zeiten zum Sich-Sammeln, Reden und Zuhören.

Während der sachorientierten Arbeitsphasen arbeitet der Schüler an den fachlichen, vom Lehrplan vorgegebenen Themen sowie an eigenen Projekten. Diese neunzigminütigen Arbeitsphasen können je nach Entwicklungsstand des Schülers in einem vollkommen individuellen Rhythmus absolviert werden. Es können aber auch gemeinsam kleine Verschnaufpausen geplant und eingelegt werden. In jedem Falle bedarf eine längere Arbeitsphase kurzer Verschnaufpausen von wenigen Minuten.

Insgesamt könnte sich folgende Mustertagesstruktur ergeben:

0. Arbeitsphase (15 – 30 Minuten): Ankommen

Der Tag beginnt mit Gleitzeit. Diese dient dem individuellen Begrüßen, dem Austausch von Erlebnissen oder dem Besprechen der Tagespläne. Während der Gleitzeit steht der Pädagoge als Gesprächspartner zur Verfügung. Er drängt seinerseits den Schülern jedoch kein Thema auf. Er verteilt auch noch keine Aufgaben. Macht er Gesprächsangebote, bewegen sich diese auf der Ebene des Smalltalks.

Ergeben sich unerwartete Veränderungen im Tagesablauf, ist beispielsweise ein Kollege erkrankt, so wird dies den Schülern bereits während der Gleitzeit mitgeteilt.

Die Schüler ihrerseits dürfen jedes Thema ansprechen, das sie bewegt. Sie dürfen auch, so sie dies möchten, bereits mit der Arbeit an ihren Aufgaben beginnen.

Diese Zeit des Ankommens sollte höchstens 30, mindestens 15 Minuten betragen.

1. Arbeitsphase (90 Minuten): Intensivarbeitszeit mit ein bis zwei kurzen Pausen

Die Intensivarbeitszeit kann mit einem kurzen thematischen Lehrervortrag beginnen. Sie sollte dies auch – je nach Entwicklungsstand der Lerngruppe – mindestens an einem feststehenden Tag pro Woche.

Der kann auf ein neues Thema einstimmen. Er kann auch Fragen, die am Vortag bei der Bearbeitung eines Themas aufgetreten sind, aufgreifen. Möglich ist es auch, einen Bezug zu aktuellen Themen herzustellen oder ein Projekt vorzustellen, an dem der Pädagoge selbst gerade arbeitet.

Danach erfolgt die Arbeit am Tagesplan. Dessen Grundlage ist der Lehrplan.

Das Ergebnis der Arbeit am Tagesplan wird im Portfoliohefter des Schülers von ihm selbst oder dem Pädagogen vermerkt.

2. Arbeitsphase (30 Minuten): Frühstückspause

Das Frühstück sollte gemeinsam eingenommen werden. Jeder Schüler sollte etwas essen und trinken.

3. Arbeitsphase (90 Minuten): Freie Arbeitszeit mit ein bis zwei kurzen Pausen

Wer möchte, arbeitet an seinem Tagesplan weiter. Alternativ darf in dieser Zeit auch an eigenen Projekten gearbeitet, gelesen, experimentiert, fotografiert, gezeichnet, etwas hergestellt werden etc.

Möglich ist auch ein Erledigen nützlicher und wichtiger Tätigkeiten wie die Pflege von Grünpflanzen, gegebenenfalls Tieren oder die Mitarbeit in einer Schülerfirma.

Grundlage der Planung dieser Arbeitsphase ist der Förderplan des Schülers; die Orientierung am Lehrplan bildet den gesetzlichen Rahmen.

4. Arbeitsphase (30 Minuten): Pause

Es werden kanalisierte Bewegungsmöglichkeiten angeboten: Bälle etc.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit des Rückzugs aus der Gruppe.

5. Arbeitsphase (45 Minuten): Gemeinsame Zeit

Es erfolgt die gezielte Arbeit zum Erwerb sozialer Kompetenzen.

Arbeitsergebnisse aus den vorherigen Arbeitsphasen können präsentiert werden. Diese Arbeitsergebnisse werden wertgeschätzt und anerkannt. Niemand wird beschämt oder bloß gestellt.

Ferner werden in dieser Arbeitsphase gemeinsame Aktivitäten geplant und durchgeführt:

Interaktionsspiele, gemeinsames Lesen, Rollenspiele, Planen und Durchführen gemeinsamer Projekte wie Ausstellungen, Wandertage, Picknick etc.

Es werden Fragen und Probleme der Gruppe besprochen, Erlebnisse Einzelner mit anderen können gemeinsam reflektiert werden.

Diese Arbeitsphase endet mit einer freundlichen Botschaft für jeden.

Rituale werden gelebt, insbesondere Rituale der Anerkennung (s. Anlage 3).

6. Arbeitsphase (60 Minuten): Mittagspause

Das Mittagessen sollte gemeinsam eingenommen werden. Jeder Schüler sollte etwas essen und trinken.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit des Rückzugs aus der Gruppe oder des Nutzens von Bewegungsmöglichkeiten.

7. Arbeitsphase (90 Minuten): Eigenverantwortliche Lernzeit mit ein bis zwei kurzen Pausen

Es besteht die Möglichkeit zu intensivem Bildungserwerb und die Inanspruchnahme von intensiver Förderung, um den Anschluss an die Bezugsgruppe wieder herzustellen oder zu halten.

Die Verantwortung dafür, in welcher Form der Schüler diese Möglichkeiten wahrnimmt, liegt bei ihm.

Der Förderpädagoge wirkt insofern ein, als dass er seine Zuwendung an das aktive Lernen bindet (klassische Verhaltensmodifikation). Er ermutigt jene, die sich den Anforderungen stellen. Er lobt Anstrengungsbereitschaft und Fleiß. Er erkennt Leistung an.

Entscheidet sich ein Schüler in dieser Arbeitsphase gegen eine konzentrierte, an den Inhalten des Lehrplanes gerichtete Tätigkeit, kann er auch explizit am Erwerb sozialer Kompetenzen arbeiten. Ferner kann er lesen, experimentieren, an eigenen oder gemeinsamen Projekten (Theaterspiel, Schulfest vorbereiten etc.) arbeiten. Je nach schulischen Rahmenbedingungen kann im Kleintierzoo der Schule oder in der schuleigenen Werkstatt (im Werkraum) gearbeitet werden. Der Schüler kann auch künstlerisch tätig sein oder – so ein Computerarbeitsplatz vorhanden – an diesem Lernspiele bearbeiten.

Vorübergehend kann auch gar nichts getan werden. In diesem Fall sollte besprochen werden, was dem Schüler hilft, eine passende Aufgabe zu finden.

Am Ende des Nachmittages notiert jeder Schüler in seinem persönlichen Portfolio, was er heute gelernt hat.

8. Arbeitsphase (20 – 25 Minuten): Interaktion

Es werden Interaktions- und Rollenspiele zum Erwerb sozialer Kompetenzen durchgeführt.

9. Arbeitsphase (5 – 10 Minuten): Verabschiedung

Der Tag endet mit der individuellen Verabschiedung jedes Lernenden durch den Pädagogen.

Bei der Gliederung des Tages wird deutlich, dass auch die Pausen als Arbeitsphasen angesehen werden. Dies begründet sich damit, dass das Aushalten unstrukturierter, offener sozialer Situationen ebenso wie das Begrüßen und Verabschieden für Schüler mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung oft eine noch größere Herausforderung darstellt als das Aushalten strukturierter Situationen. Eine Kennzeichnung der Pausen als Arbeitsphasen meint jedoch nicht, dass die Pausenzeit von den Pädagogen durchorganisiert wird. Es geht vielmehr darum, ein angemessenes Sozialverhalten in weitgehend offenen Situationen zu erwerben.

4 LEISTUNGSDOKUMENTATION:

Die Leistungsdokumentation erfolgt unabhängig davon, ob in dieser Schulart Zensuren vergeben werden müssen, immer auch über Portfolio und Entwicklungsgespräche mit dem Schüler.

Es werden regelmäßig Elterngespräche geführt.

5 DIDAKTISCH-METHODISCHE EMPFEHLUNGEN:

Die didaktisch-methodische Gestaltung der einzelnen Arbeitsphasen liegt in der Verantwortung des Förderpädagogen.

Als geeignet anzusehen sind alle didaktischen Konzepte, welche innerhalb einer vorgegebenen Struktur Raum für persönliche Entscheidungen bieten. Gute Orientierung bieten reformpädagogische Ansätze. Sie ermöglichen strukturierte Selbsttätigkeit. Explizit sei auf die Freinet-Pädagogik sowie die Montessori-Pädagogik verwiesen.

Ebenfalls prinzipiell geeignet sind alle Formen von Auswahlmöglichkeiten wie Lerntheke, Sta-

tionsarbeit (mit mindestens einer Wahlstation) sowie alle Formen der Planarbeit – Wochenplan, Tagesplan etc. (s. auch Anlage 1).

Aufgaben sollten nicht zu eng und nicht zu weit gefasst werden. Empfehlenswert sind Wahlaufgaben. Erfahrungswerte zeigen, dass Planarbeit bei jüngeren und älteren Schülern mit einem festgestellten Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung geeignet ist. Der zeitliche Umfang des Planes muss auf den Entwicklungsstand des Schülers zugeschnitten sein. In der Regel bedeutet dies, in der temporären Lerngruppe in kürzeren Zeitabschnitten zu planen.

Ein guter Plan enthält eine Rückmeldekomponekte: Indem nach jeder erledigten Aufgabe ein Haken gesetzt werden darf, bietet er dem Schüler die Möglichkeit, sich selbst zu belohnen.

Der Plan sollte kurz und übersichtlich gestaltet sein.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Das gewählte didaktisch-methodische Konzept muss eine klare, feststehende Struktur aufweisen und zugleich Freiräumen hinsichtlich des Denkens und Handelns bereithalten. Die letztendliche Wahl des didaktisch-methodischen Konzepts richtet sich darüber hinaus nach dem Entwicklungsstand und den Vorlieben der Schüler der temporären Lerngruppe sowie nach den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Förderpädagogen.

Verfügen die Schüler über entsprechende soziale Kompetenzen, erweisen sich auch alle Formen kooperativen Lernens als gut einsetzbar. Es sollte jedoch eine begrenzte Menge an Methoden, die zur Klasse und zur Lehrkraft passen, ausgewählt werden.

Diese Methode muss gegebenenfalls eingeübt werden, ehe sie ihre stützende Wirkung entfalten kann. Hausaufgaben sollten als Angebot und in Form von Vereinbarungen vergeben werden.

6 AUFRECHTERHALTEN DES KONTAKTES UND WIEDEREINGLIEDERUNG

Während ein Schüler in einer temporären Lerngruppe lernt, ist der Kontakt zur Bezugsgruppe aufrecht zu erhalten. Hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Beispielsweise kann der Schüler seinen Arbeitsplatz in der Klasse für die Dauer seiner Abwesenheit behalten oder zu besonderen Klassenveranstaltungen eingeladen werden. Es können Besuche vereinbart, Briefkontakte gepflegt werden.

Die Rückkehr in die Bezugsgruppe wird dadurch erleichtert. Sie wird zudem vom Förderpädagogen mit der Lehrkraft der Bezugsgruppe intensiv vorbereitet. Der Schüler wird entsprechend seinem Entwicklungsstand daran beteiligt.

Für die Rückkehr des Schülers in seine Bezugsgruppe wird ein Übergangszeitraum von zwei bis vier Wochen veranschlagt. In diesem Zeitraum steigern sich die Anzahl gemeinsam mit der Bezugsgruppe verbrachten Pausen ebenso wie die Unterrichtsstunden, in welchen der Schüler wieder in seiner ursprünglichen Bezugsgruppe lernt. Die Rückkehr von der temporären Lerngruppe in die Bezugsgruppe wird durch ein Abschlussgespräch des Schülers mit dem Förderpädagogen begleitet.

Die Wiedereingliederung erfolgt spätestens kurz vor Schuljahresende, sodass nach den Sommerferien alle Schüler in ihrer Bezugsgruppe das Schuljahr beginnen.

LITERATUR

Andersen, Tom (1996): Das reflektierende Team: Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Verlag Modernes Lernen. Dortmund. 4. unveränd. Aufl.

Balgo, Rolf / Werning, Rolf (2003): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Verlag modernes Lernen. Borgmann. Dortmund.

Balke, Stefan (2001): Die Spielregeln im Klassenzimmer: Das Trainingsraumprogramm. Karoi Verlag. Bielefeld

Becker, Ulrike (2008): Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

Bohl, Thorsten / Kucharz, Deitmut(2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel

Bröcher, Joachim (2010): Trainingsraum Kritik. Bedenken zu einem fragwürdigen Modell schulischer Disziplinierung. Books on Demand. Norderstedt.

Bündel, Heidrun / Simon, Erika (2007): Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 2. aktualisierte Auflage

Carle, Ursula / Samuel, Annette (2007): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler

Carle, Ursula/Berthold, Barbara (2007): Schuleingangsphase entwickeln und Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler

Cohn – Ruth – Institut: Was ist TZI?; www.ruth-cohn-institute.com/page/40/inhalt_was_ist_tzi&mm=13 (14.02.2014)

Delfos, Martine F. (2004): „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern (4-10 Jahre). BELTZ Verlag. Weinheim und Basel

Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen in der Fassung vom 19. Juli 2001, zuletzt geändert am 30. November 2011

Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen vom November 2008, zuletzt geändert am 31. Januar 2013

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt

Furman, Ben (2008): Ich schaff's – Das 15-Schritte-Programm. Carl Auer Verlag. Heidelberg

Gordon, Thomas (2009): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Wilhelm Heyne Verlag. München. 10. Auflage

Green, Norm & Green, Kathy (2009): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 4. Auflage

Häußler, Anne / Tuckermann, Antje / Lausmann, Eva (2011): Praxis TEACCH: Neue Materialien zur Förderung der Sozialen Kompetenz. Verlag Modernes Lernen. Dortmund.

Häußler, Anne (2012): Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus in Theorie und Praxis. Verlag Modernes Lernen. Dortmund

Häußler, Anne / Happel, Christina / Tuckermann, Antje / Altgassen, Mareike (2013): SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit AUTISMUS. Verlag Modernes Lernen. Dortmund.

Heidelberger Präventionszentrum: Faustlos. www.fautstlos.de (14.02.2014)

- Hillenbrand, Clemens (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. Reinhardt-Verlag. München., 2. aktualisierte Auflage
- Hillenbrand, Clemens (2011): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen Reinhardt-Verlag. München. 3. Auflage
- Juul, Jesper/ Jensen, Helle (2012): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 4. Auflage
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 6. neu ausgestattete Auflage
- Krowatschek, Dieter / Krowatschek, Gita / Reid, Caroline (2002): Marburger Konzentrationstraining (Kopiervorlagen). Borgmann. Dortmund. 5. Auflage
- Krowatschek, Dieter / Krowatschek, Gita / Wingert, Gordon / Wingert, Gordon (2007): Das Marburger Konzentrationstraining für Jugendliche (MKT-J) Borgmann. Dortmund
- Miller, Reinhold (2004): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen Impulse Empfehlungen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2. bearbeitete Auflage
- Miller, Reinhold (2011): Beziehungsdidaktik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 5. aktualisierte Auflage
- Palmowski, Winfried (1998): Anders handeln – Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Borgmann. Dortmund
- Palmowski, Winfried (1998): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Borgmann. Dortmund. 3. unveränderte Auflage
- Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Fischer. Frankfurt am Main
- Rödler, Peter (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. Herrmann Luchterhand Verlag. Neuwied. 2. überarbeitete Auflage
- Rogers, Carl R. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. Kösel Verlag München
- Rogers, Carl R. (2009): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Konzepte der Humanwissenschaften. KLETT-COTTA. Stuttgart. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jaqueline Giere. 17. Auflage
- Rosenberg, Marshall B. (2005): Kinder einfühlend unterrichten: Wie Schülerinnen und Lehrerinnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Junfermann. Paderborn
- Sasse, Ada/Schuleck, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Thillm.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. (13-22)
- Schuhmann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn
- Seitz, Willi (2001): Verhaltensstörung. In: Rost, Detlef, H. (2010): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 4., überarb. und erw. Auflage. (767-773)
- Stein, Roland (2006): Didaktik bei Verhaltensstörungen. In: Ellinger, Stephan/Stein, Roland (Hgg. 2006): Grundstudium Sonderpädagogik. Athena Verlag. Oberhausen. 2. überarb. und erw. Aufl., (452 – 467)
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 zuletzt geändert durch den Art. 5 des Gesetzes vom 31. Januar 2013

Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule vom Januar 1994, zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011

Thüringer Förderschulgesetz in der Fassung vom 30. April.2003, zuletzt geändert am 31. Januar 2013

Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung vom 6. April 2004 (GVBl. S.482) zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 31. Januar 2013

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008/2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Verlag das netz. Weimar. Berlin

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013): Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) bis 2020. Erfurt

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013): Handreichung für den Gemeinsamen Unterricht. Praxishilfe. Erfurt

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2013): Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Bad Berka

Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber. Bern. 10. unveränderte Auflage

Wiechmann, Jürgen (Hrsg.)(2002): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 3. unveränderte Auflage

Whitaker, Todd (2009): Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim, München. 37-52. zitiert aus: www.hans-wocken.de (31.01.2014)

Vernooij, Monika A./ Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2008): Verhaltensgestört? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn. 2. aktualisierte Auflage

Vernooij, Monika A. (.2013): Sonderpädagogische Begutachtung. Thüringer Konzept zur Qualitätssicherung in den Bereichen des Lern- und Leistungsverhaltens, der Sprache sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung. TMBWK. Erfurt

Vernooij, Monika A. (2013): Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensbeeinträchtigungen. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Thillm.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. (23-43)

IMPRESSUM

Herausgeber

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Postfach 900463
99107 Erfurt

Tel.: +49 361 37-900

Fax: +49 361 37-94690

E-Mail: poststelle@tmbwk.thueringen.de

www.thueringen.de/th2/tmbwk

Bildnachweis

Titelseite: © Gennadiy Poznyakov, fotolia.com

Gestaltung

TMBWK, Herr Müller

Stand

Juli 2014

1. Auflage

Leitlinien
zur Beschulung von Schülern
mit Förderbedarf in der emotionalen
und sozialen Entwicklung



Herausgeber

Thüringer Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

Postfach 900463

99107 Erfurt