

DOKUMENTATION

DIALOG-TAGE FÜR RELIGIONS-UND FÖRDERPÄDAGOGIK

VERHALTEN FÖRDERN

SONDERPÄDAGOGISCH – INDIVIDUELL – INKLUSIV

MIT

PROF. DR. ROLAND STEIN, WÜRZBURG,

UND

PROF. HANS-JOCHEN WAGNER, ESSLINGEN

08. bis 09. Februar 2018,
Herrenberg



Foto: Wikimedia Commons

Pädagogisch-Theologisches Zentrum (ptz)
der Evangelischen Landeskirche in
Württemberg - Haus Birkach, Stuttgart

PD Dr. Wolfhard Schweiker

Grüninger Str. 25
70599 Stuttgart

Tel.: 0711/45804-62

E-Mail: wolfhard.schweiker@elk-wue.de

Vorwort

Lehrkräfte kommen an Förderschulen und im inklusiven Unterricht an ihre Grenzen, auch wenn sie die Pädagogik von „Lehrer Lämpel“ längst hinter sich gelassen haben. Herausforderndes Verhalten führt wie zu Zeiten von „Max und Moritz“ auch heute noch zur Überforderung. Verschärft wird dies durch schwierige Rahmenbedingungen im inklusiven Religionsunterricht und fehlende sonderpädagogische Fachkompetenz in der allgemeinbildenden Schule.

Führt Inklusion in die Förderkrise? Gehen hochwertige sonderpädagogische Fachkompetenzen in der allgemeinen Schule verloren? Das Gespräch zwischen Förder- und Religionspädagogik stellt sich bei den Dialog-Tagen 2018 des ptz Stuttgart – mit Expertisen aus beiden Fachrichtungen – der Frage, wie die individuelle Förderqualität im Unterricht erhalten und weiterentwickelt werden kann. Dabei werden nach Möglichkeit alle Förderschwerpunkte und Schüler/innen in allen Schularten berücksichtigt. Die Tagung nimmt diese Herausforderungen kritisch-konstruktiv in den Blick und zielt darauf, Lehrkräfte zu stärken.

Störungen in Schule und Unterricht treten in vielfältigen Formen in allen pädagogischen Prozessen aller Schularten auf. Sie kommen nicht nur bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung vor. Wer im sonderpädagogischen Kontext bzw. an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) unterrichtet, kann auch Geschichten von „Verhaltensoriginalitäten“ im Förderbereich Lernen, geistige, körperliche Entwicklung, im Förderbereich Hören und Sehen erzählen. Besonderheiten kommen intersektional gehäuft vor. Verhaltensstörungen treten kombiniert in einem riesigen Spektrum auf. Seit Max und Moritz gibt es nicht nur Streiche, sondern auch selbst- und fremdaggressives Verhalten, Aufmerksamkeitsdefizite, körperliche Unruhe, autistisches, introvertiertes Verhalten und einen bunten Strauß psychischer Störungen. Mobbing und unangemessenes Verhalten in der digitalen Welt und die Gefahr der (religiösen) Radikalisierung von Jugendlichen bis hin zur Beteiligung an den grausamen Feldzügen des sog. Islamischen Staates sind neue erst zu nehmende pädagogische Herausforderungen. Da wundert es nicht, wenn der Ruf nach Ordnungsprinzipien aus Lehrer Lämpels Zeiten wach wird (vgl. Schöntaler Erklärung, 22.01.2018) oder der Blick sehnsüchtig zurück auf alte Abschulungsmöglichkeiten und Sonderschulpflichten fällt.

Der ausgewiesenen Experte für Pädagogik bei Verhaltensstörungen *Prof. Dr. Roland Stein von der Universität Würzburg* richtet den Blick nach vorne. Er macht sonderpädagogische Kompetenzen stark und betrachtet die Chancen von Inklusion kritisch konstruktiv. „Verhaltensstörungen“, wie er das Phänomen mit guten Gründen nennt, sind für ihn pädagogisch universal und immer im Kontext der Schüler-Umwelt-Interaktion zu betrachten. Sein profunder Vortrag speist sich aus dem großen Schatz seiner Grundlagenwerke und ist für schulpraktische Herausforderungen vielfältig erhellend. Ergänzend folgen *Beiträge zu herausforderndem Verhalten bei Jesus und Paulo Freire* aus theologisch reflektierter Perspektive der Lehrenden (Schweiker), interdisziplinärer Teamarbeit und Schulentwicklung (M. Hermann), Unterrichtsideen zu „Frieden in unserer Welt“ (Theurer-Vogt), verhaltenspädagogische Tipps und Kniffe im RU (Hohmann), Förderung im Team: diagnostisch, inklusiv, mit Plan (Hudelmaier-Mätzke) und gewaltfreier Kommunikation (Maaß). Außerdem finden sich bei Prof. Wagner hilfreiche Hinweise, wie Erlebnispädagogik prosoziales Verhalten unterstützen kann. Die Dokumentation möchte stärken und dazu anregen, neue Haltungen und Handlungsstrategien im Blick auf Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

Dr. Wolfhard Schweiker und Elke Theurer-Vogt

INHALT

Tagungsablauf	1
Herausforderndes Verhalten in Schule und Unterricht - Professionelle Begegnungen ermöglichen!	2
Ein Vortrag von Prof. Dr. Roland Stein.....	2
Herausforderndes Verhalten bei Jesus und seinem Gefolge: Pädagogisch-theologische Reflexionen – Praxis-Ideen	8
Impulse, Interaktion, Freiarbeit mit Dr. Wolfhard Schweiker	8
Arbeitsblatt zu Paulo Freire	12
Verhaltenssensibel: Interdisziplinäre Teamarbeit und Schulentwicklung	14
Workshop 1 mit Martin Hermann	14
Literaturhinweis.....	20
Frieden für unsere Welt: Im Religionsunterricht (SBBZ/Inklusion) Verhalten thematisieren und ändern: Eine Unterrichtssequenz aus der 3. Klasse	21
Workshop 2 mit Elke Theurer-Vogt	21
Verhaltenspädagogische Tipps und Kniffe für den Religionsunterricht.....	28
Workshop 3 mit Doris Hohmann	28
Verhalten fordert Erlebnispädagogik	34
Zugänge erleben, reflektieren, anwenden. Mit Prof. Hans-Jochen Wagner	34
Literaturhinweise.....	39
Fördern im Team: Diagnostisch, inklusiv, mit Plan	41
Workshop 5 mit Peter Hudelmaier-Mätzke.....	41
Ein Kommentar zum Workshop.....	45
Berichte verfassen und Schüler/innen beschreiben: Eine Übung.	48
Gewaltfreie Kommunikation im Religionsunterricht	50
Workshop 6 mit Stefan Maaß.....	50

TAGUNGSABLAUF

Donnerstag, 08. Februar 2018

- 9:30 Ankommen und Brezelfrühstück
- 10:00 Begrüßung und Einführung
- 10:30 **Vortrag** von Prof. Dr. Roland Stein: Herausforderndes Verhalten in Schule und Unterricht - Professionelle Begegnungen ermöglichen!
- 12:30 Mittagessen
- 14:30 Kaffee & Kuchen
- 15:00 **Impulse, Interaktion, Freiarbeit** von Dr. Wolfhard Schweiker: Herausforderndes Verhalten bei Jesus und seinem Gefolge: Pädagogisch-theologische Reflexionen – Praxis-Ideen
- 16:30 Pause
- 17:00 **Workshops Phase 1**
- 18:30 Abendessen
- 19:30 **Verhalten fordert Erlebnispädagogik** von Prof. Hans-Jochen Wagner: Zugänge erleben, reflektieren, anwenden

Freitag, 09. Februar 2018

- 9:00 Liturgischer Tagesbeginn mit Dr. Wolfhard Schweiker: Das Verhalten Jesu – Eine Konfliktgeschichte
- 9:45 **Workshops Phase 2**
- 11:15 Pause
- 11:45 Berichte aus den Workshops, Diskussion und Informationen
- 12:15 Auswertung der Tagung und Reisesegen
- 12:30 Mittagessen

Workshops:

Phase 1

1. Verhaltenssensibel: Interdisziplinäre Teamarbeit und Schulentwicklung (Martin Hermann)
2. „Frieden für unsere Welt“: Im Religionsunterricht (SBBZ/Inklusion) Verhalten thematisieren und verändern (Elke Theurer-Vogt)
3. Verhaltenspädagogische Tipps und Kniffe für den Religionsunterricht (Doris Hohmann)

Phase 2

4. Mit Verlust und Trauer leben: Von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung und ihrer emotionalen Kompetenz lernen (Hans Heppenheimer) → *entfallen*
5. Fördern im Team: Diagnostisch, inklusiv, mit Plan (Peter Hudelmaier-Mätzke)
6. Gewaltfreie inklusive Kommunikation im Religionsunterricht (Stefan Maaß)

HERAUSFORDERNDES VERHALTEN IN SCHULE UND UNTERRICHT - PROFESSIONELLE BEGEGNUNGEN ERMÖGLICHEN!

EIN VORTRAG VON PROF. DR. ROLAND STEIN



Julius-Maximilians-
UNIVERSITÄT WÜRZBURG

Roland Stein
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V




Herausforderndes Verhalten in Schule und Unterricht: Professionelle Begegnungen ermöglichen!

Dialog-Tage für Religions- und Förderpädagogik,
Herrenberg, 08.02.2018




Überblick

Verhaltensstörungen, Förderschwerpunkt und Förderbedarf
„Inklusion“ und „Exklusion“
Die Zukunft von Förderschulen und Förderzentren
Rahmenbedingungen gelingender unterrichtlicher Förderung
Ansatzpunkte und Aspekte professioneller Förderung




Verhaltensstörungen, Förderschwerpunkt und Förderbedarf



Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten international:

Begrifflichkeit?
eines der großen Probleme (z.B.: NLTS 2006)
Beschulung: unterschiedlichste Lösungen
USA: viel Integration, hohe Förderquoten, hohe Segregationswerte (Willmann 2008)
verbreitet: Beschulung in separate classrooms
Finnland: „pull out model“ (Takala u.a. 2009)
Canada: Cascade Model
ein besonderes „Spannungsfeld“




Klare Probleme, klare Begriffe!

- Verhaltensprobleme
- Schwererziehbarkeit, Erziehungsschwierigkeiten
- Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich
- Verhaltensoriginalität, herausforderndes Verhalten
- Verhaltensauffälligkeiten
- Verhaltensstörungen
- Psychische Störungen
- Seelische Behinderung

„Was ist denn schon normal ...?“
Vieles, aber nicht alles!
(siehe Stein 2017, 24ff.; auch S. 37)

Roland Stein, Universität Würzburg 5



Beispiel „psychische Störungen“ ...

Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Metaanalyse von Ihle & Esser (2002; 2008): mittlere Prävalenz bei 18 % Persistenz bei ca. 10 %	Angststörungen: 10,4 % dissoziale Störungen: 7,4 % depressive Störungen: 4,4 % hyperkinetische Störungen: 4,4 % ... weitere: Essstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen, Abhängigkeiten, suzidale Tendenzen, PTBS, Schulabsentismus usw.
--	---

ganz ähnlich: KIGGS, Hölling u.a. 2007; 2014: 20,0 % bzw. 20,2 % „auffällig“ und „grenzwertig“ („Risikogruppe“)

Ein „Thema“ für alle Pädagoginnen und Pädagogen ...?
... als breites Spektrum ... schon immer ... immer mehr ...
... das unbedingt auch Spezialisten erfordert!

Roland Stein, Universität Würzburg 6

Daten: „Förderbedarf“ im emotionalen und sozialen Bereich*

KMK-Statistik (KMK 2010; 2016)	FSP L ¹	FSP e-s E	alle FSP
Förderquoten 1999 > 2014	2.9 % > 2.62 %	0.36 % > 1.12 %	5.2 % > 6.96 %
Förderschulbesuchsquoten 1999 > 2014	2.56 % > 1.59 %	0.27 % > 0.53 %	4.6 % > 4.58 %

¹ für FSP „Lernen“: 2001>2014
plus: FSP „LSE“; FSBQ = FQ: 0.16

Konsequenzen:

- Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens tragen zur Heterogenität in allen pädagogischen Institutionen (erheblich) bei.
- Sie sind zudem „in sich“ sehr heterogen.
- Differenzierte „Antworten“ sind unumgänglich.
- Der Blick auf Probleme darf den auf Kompetenzen nicht verstellen.

Roland Stein, Universität Würzburg

„Verhaltensstörungen“ sind Störungen im Person-Umwelt-Bezug. Sie treten in sozialen Systemen auf und äußern sich bei Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensauffälligkeiten als Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, welche problematische Folgen für die betroffenen Personen selbst und/oder ihr Umfeld nach sich ziehen. Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen“ (Stein 2017, 12).

Person ↔ Situation

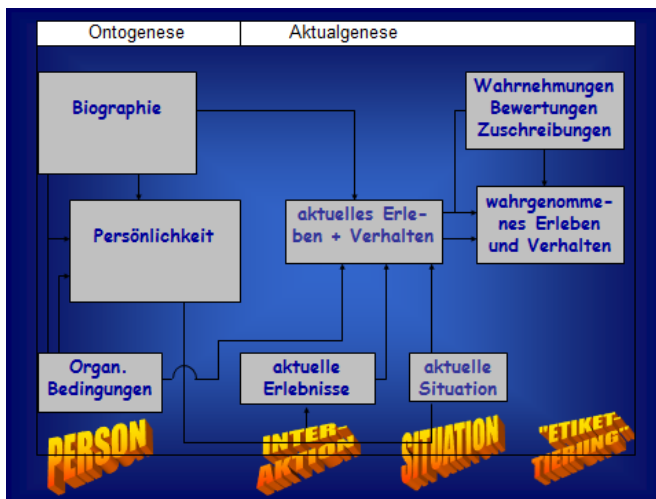
Interaktion

↑

Beobachter

Roland Stein, Universität Würzburg

8



Ein ergänzender Blick auf den „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (vgl. Stein 2006):

emotionale Kompetenzen	soziale Kompetenzen
emotionale Regulationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit
emotionale Bewusstheit	Kooperationsfähigkeit
(adäquater) emotionaler Ausdruck	Konfliktbewältigungskompetenz
eigener Emotionen	Soz. Problemlösefähigkeit (Verhandlungsfähigkeit, Moderation)
emotionale Eindrucksfähigkeit für das Erleben anderer Personen	soziale Sensibilität
Selbstwertgefühl (bzgl. erlebtem Status und empfundener Wärme gegenüber sich selbst)	Sachlichkeit
Kontrollerleben (im Hinblick auf dessen emotionale „Färbung“)	Fairness / Rücksicht
	Toleranz
	(adäquate) Selbstdarstellung
	Stiftung und Erhaltung tragfähiger Beziehungen

zu unterscheiden: *Kompetenz* und *Performanz*

Roland Stein, Universität Würzburg

10

Inklusion und Exklusion

11

Inklusion – und die UN-Konvention „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Behindertenrechtskonvention)

Art. 24, „Bildung“:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen ...

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

... Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund ... von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden ...“

Roland Stein, Universität Würzburg 11

12

... auch zu beachten ...:

Artikel 5, Abs. 4:
 „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.“

Art. 7, Abs. 7:
 „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“.

Die UN-BRK gilt es in ihrer *weltweiten Relevanz* sowie in ihrem *Gesamtbild* zu sehen.

Stichweh (2009; 2013): „exkludierende Inklusion“ und „inkludierende Exklusion“

Roland Stein, Universität Würzburg 13

Klarer Vorteil bestimmter Organisationsformen (special schools, special classes, mainstreaming) nicht nachweisbar (z.B. Zigmund 2003; Lindsay 2007; Ellinger & Stein 2012; Stein & Ellinger 2015; Hillenbrand 2013).

Die Inklusionsdiskussion ist stark auf institutionelle Fragen verengt.

Blick auf die „proximalen Bedingungen der Schul- und Unterrichtsqualität“ (BiLieF-Projektteam 2014, 9) ...

Probleme und Funktionen spezieller (schulischer) Institutionen?

Probleme	Funktionen
Stigmatisierung	Professionalität
Problemkumulation	Bezugspädagogensystem
Entlastungsfunktion	Vernetzungen (z.B. Jugendhilfe)
Schonraum	besondere räuml. Möglichkeiten
Separierung	individualisierte Konzepte
„Einbahnstraße“	Schonraum (Milieu)

Roland Stein, Universität Würzburg 14

14

(Stein & Ellinger 2015) Aspekt	Befundlage für inklusive Beschulung im FSP esE
a) Sozialverhalten	positive Effekte
b) emotionale Entwicklung	wenige und unterschiedliche Befunde
c) Selbstkonzept	eher negative Wirkung
d) kognitive und schulische Leistungen	eher negative Effekte
e) Leistungsmotivation	negatives Bild
f) soziale Akzeptanz und soziale Integration	komplexe, sehr kritische Befunde
g) Gruppenklima	kritischer Befund
h) Einflüsse auf andere Schüler	differenzierter Befund

Roland Stein, Universität Würzburg

Stein (& Ellinger 2015) Aspekt	schul(system)bezogene Schlussfolgerungen
a) Sozialverhalten	Potenzial gemeinsamer Beschulung nutzen; unterstützende Settings
b) emotionale Entwicklung	Blick auf „internalisierende“ Probleme; spezifische Konzepte voranbringen
c) Selbstkonzept	bei inklusiver Beschulung SK von SmFb esE gezielter fördern
d) kognitive und schulische Leistungen	differenzierte Zuweisung inklusiv-exklusiv bei FSP esE
e) Leistungsmotivation	Anregungen; Beteiligung; Doppelbesetzung; Chancen geben
f) soziale Akzeptanz und soziale Integration	Fokus Aggressivität und ADHS; bei „Inklusion“ sensibel auf tatsächliche Integration achten
g) Gruppenklima	Fokus Aggressivität; Cliquesbildungen verhindern; Stärkung Gruppenklima
h) Einflüsse auf andere Schüler	Fokus ADHS und Aggressivität; Labilität anderer Schüler beachten

Roland Stein, Universität Würzburg

16



1. Pädagoginnen und Pädagogen

... und die Anforderungen an Sonderpädagogen im Bereich Erziehungshilfe ...

- ☞ Beziehungen stiften und halten (Halt und Bindungen)
- ☞ kommunikative Kompetenz für schwierige soziale Situationen
- ☞ erzieherische Kompetenz und psychotherapeutisches Wissen
- ☞ Sicherheit, personale Integration, Belastbarkeit
- ☞ ertragen können und Frustrationstoleranz
- ☞ Ambiguitätstoleranz
- ☞ Konsequenz und Verlässlichkeit
- ☞ Echtheit
- ☞ kooperieren wollen und können

Roland Stein, Universität Würzburg

18

(Intensive) Erziehung braucht „Psychohygiene“ gegen Ausbrennen

Einige wichtige Faktoren (Stein 2004):

- + : Selbstsicherheit und beruflicher Abstand, mittlere Zentralität
- + : Gewährsein und Reflexivität
- + : Aufgeschlossenheit für Anregungen
- : Kontrolle und Distanz

sich wohlfühlen

Sicherheiten einbauen, Grenzen kennen, Auswege kennen
die Dinge unterschiedlich betrachten können
einen Schritt zurücktreten können

Kollegialität, Beratung, Intervention, Supervision
Programme und Konzepte: Molnar & Lindquist 1992; KTM (Tennstädt u.a. 1987); ABPro (Dutschmann 2001, 2003)

Roland Stein, Universität Würzburg 19

„Zentralität ...“

Zentralität (X) und Burnout (Y) Zentralität (X) und Berufs-Unzufriedenheit (Y)

Mittlere Distanz zum Beruf ist „gesund!“
... und fördert das Wohlbefinden ...

(vgl. Stein 2004, 445)

Roland Stein, Universität Würzburg

UNIVERSITÄT WÜRZBURG **2. Institution und Gruppenarbeit**

Institution: Schlussfolgerungen aus der Schulklima-Forschung

The findings ... support earlier research that an association exists between a poor classroom climate and students' mental health problems... This association is present both for emotional and behavioural problems and for boys and girls. The finding indicates that, at least in the sixth grade, a healthy classroom environment is likely to benefit all pupils, not only a subgroup of them. ... Girls, at least in early puberty, seem to be particularly vulnerable to factors in the social school environment" (Somersalo 2002, 36/42).

Winkler Metzke & Steinhausen (2001); Achermann u.a. (2006):

- Konkurrenz
- Anerkennung
- Kontrolle durch die Lehrperson
- Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Leistungsdruck

Roland Stein, Universität Würzburg

„therapeutisches Milieu“, „stumme Botschaften“, Gestaltung der Beziehung und „Ich-Stärkung“ (Bettelheim 1990)

aus: Krumenacker 1998, 124

Roland Stein, Universität Würzburg

Gruppenarbeit: „Klassenmanagement“ und Strukturen

z.B. Evertson & Weinstein 2006; Evertson & Emmer 2009; Kounin 1976 (vgl. 2006); Nolting 2007; Keller 2008; Hennemann & Hillenbrand 2010; auch: Soff 2017

Kounin (1976)	Nolting (2001)
withitness und overlapping	breite Aktivierung
Reibungslosigkeit und Schwung	Unterrichtsfluss
Aufrechterhaltung Gruppenfokus	klare Regeln
Überdrussvermeidung	Präsenz- und Stoppsignale

stark präventiv und „niederschwellig“

Intervention? Massive Problematiken?

Roland Stein, Universität Würzburg 23

Professionalität für den Unterricht bei Verhaltensstörungen: vertieftes Wissen zu Unterrichtskonzepten

... von spezifischen bis zu allgemeinen

... von stärker pädagogischen bis zu stärker therapeutischen

Zentrale Aspekte:

- ⇒ „Milieu“
- ⇒ Struktur
- ⇒ Prozess
- ⇒ Zugang zu Schülern (z.B. Bröcher 1997; 1999a; 1999b)
- ⇒ Unterricht als „Balance-akt“ (Stein & Stein 2014)

3. Die Kinder und Jugendlichen

Das „Response-To-Intervention“-Modell (RTI)

(Huber & Grosche 2012, 313)

wait-to-fail- versus response-to-intervention-Modell

Roland Stein, Würzburg 25

(Huber & Grosche 2012, 314)

die drei Stufen innerhalb des RTI-Paradigmas
Problemstellungen: Diagnostik – und „Förderung“
Realisierung in Deutschland: RIM (Voß u.a. 2016)

Roland Stein, Würzburg 26

26

Programme und Trainings aus sonderpädagogischer Perspektive (vgl. Beelmann 2008; Fingerle & Ellinger 2008)

Ängstlichkeit	Soz. Kompet. ¹	ADHS ²	Sucht
FREUNDE (Essau & Conradt 2003)	Sozialtraining / Training mit Jugendlichen (Petermann u.a. 1999 / P.+P. 2008)	MKT (Krowatschek & Albrecht 2007)	Informationsprogramme
Gesundheit und Optimismus (GO) (Junge u.a. 2002)	PATHS (Kusche & Greenberg 1994) KlasseKinder-Spiel (Hillenbrand & Pütz 2008)	THOP (Döpfner u.a. 1997) TmaK (Lauth & Schlotzke 2002; Lauth & Naumann 2009)	Social resistance Programme
Schulangst-reduktion Strittmatter 1997	TAV (Bach u.a. 2008)	Attentioner (Jacobs u.a. 2005) LeJA (Linderkamp u.a. 2011)	Life Skill Training (LST) (Botvin & Griffin 2004)

¹ auch: Faustlos (Cierpka 2001); ² Die Trainings zu ADHS sind häufig stark therapeutisch orientiert (v.a. kleine Gruppen bzw. Einzelarbeit).

Roland Stein, Universität Würzburg 27

Kernaufgaben:
Gestaltung einer Atmosphäre
Erziehung !

entscheidend: Erziehung im Alltagsgeschehen und Gestaltung des „Besonderen“

Akzeptanz – Empathie
– Kongruenz (Rogers)

„Aufforderung zur Selbst-Tätigkeit“ – „Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination“ (Benner 1991)

Roland Stein, Universität Würzburg 28

28

Trainings ersetzen nicht: (intensive) Erziehung ...

„Autonomie“! (Speck 1996)

- Rahmenbedingungen schaffen
- Routinen und Rituale installieren, aber auch kritisch hinterfragen
- Orientierungen anbieten
- Werte vorleben
- unterschiedliche Beziehungsangebote machen
- Erfahrungen ermöglichen
- Grenzen, Sicherheit und Einschränkungen erfahrbar machen
- Anpassung und Widerständigkeit gleichermaßen kultivieren
- kreatives Gestalten ermöglichen
- Emotionalität zum Gegenstand machen
- konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten ermöglichen
- eigene Wirklichkeitskonstruktionen als veränderbar erleben
- Willen kultivieren
- schwieriges Verhalten aus innerer Logik verstehen

Roland Stein, Universität Würzburg 29

Spezifikum: „Moralerziehung“

Die Arbeiten von Lawrence Kohlberg (1995)

Entwicklungsmodell moral. Urteilens:

- „vorkonventionelles Niveau“
- „konventionelles Niveau“
- „postkonventionelles Niveau“

Lind (2015):
„Zwei-Aspekte-Modell“
Orientierung > Kompetenz > Entscheidung

Beachtung der „Stufen“

Umsetzungen:

- Gezielte Diskussion von Dilemmata
- Dilemmata in Alltagssituationen
- Kurse zur Förderung moralischen Urteilens
- „Just Community“

Roland Stein, Universität Würzburg

30

4. Die Erziehungsberechtigten

Kontakt
Gemeinsamkeit
Beratung
Programme – z.B.:

- Triple P
- FAST TRACK („Families and Schools together“)
- LIFT („Linking the Interests of Families and Teachers“)

... Erfordernis: besondere Kompetenzen zur Beratung

Roland Stein, Universität Würzburg 31

5. Vernetzungen: entwickeln, pflegen, ausbauen

Legende:
KJH: Kinder- und Jugendhilfe
SfK: Schule für Kranke
KJP: Kinder- und Jugendpsychiatrie
Sonderpädagogische Erziehungshilfe: steht hier für SBBZ, Förderzentren für Erziehungshilfe, Schulen mit FSP esE usw.

Roland Stein, Universität Würzburg 32

32

Thesen zum Abschluss:
(Wünsche eines Wissenschaftlers ...)

- ☞ „Wille“ zu mehr Inklusion
- ☞ wirkliche, nicht nur „formale“ Inklusion ins Auge fassen
- ☞ „exklusive“ Lösungen nicht diskreditieren
- ☞ gute, professionelle, differenzierte Unterstützungssysteme
- ☞ Spezifische Expertise kultivieren und wertschätzen, u.a. im FSP esE
- ☞ klar herausgearbeitete Konzepte
- ☞ kritisch bleiben
- ☞ die Dinge differenziert sehen

Literatur, Forschungsprojekte, Lehre:
<http://www.sonderpaedagogik-v.uni-wuerzburg.de>

Roland Stein, Universität Würzburg

Ausgewählte eigene Literatur

Abelein, P. & Stein, R. (2017): Förderung bei Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Myschker, N. & Stein, R. (2018, 8. Aufl.): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.

Orthmann Bless, D. & Stein, R. (Hrsg.) (2009): Basiswissen Sonderpädagogik. Bd. 1-5. Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, R. (2012): Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Stein, R. (2017, 5. Aufl.): Grundwissen Verhaltensstörungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, R. & Müller, T. (2018, 2. Aufl.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Stein, R. & Stein, A. (2014, 2. Aufl.): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

(Weitere Literatur siehe Lehrstuhlhomepage.)

Roland Stein, Universität Würzburg

34

Ausgewählte weiterführende Literatur

Ahrbeck, B. (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

BiLieF Projektteam (2014). Dritter Zwischenbericht. Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) der Universität Bielefeld. Abgerufen von URL: <http://www.uni-bielefeld.de/inklusion>, 13.11.2014.

Fingerle, M. & Ellinger, S. (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Stuttgart: Kohlhammer.

Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Abgerufen von URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>, 12.10.2015.

Huber, C. & Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (8), 312-322.

Koçaj, A.; Kuhl, P.; Kroth, A.J.; Pant, H.A. & Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 66, 165-191.

Lind, G. (2015, 3. Aufl.): Moral ist lehrbar! Berlin: Logos.

Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: British Journal of Educational Psychology 77, 1-24.

Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München.

Stichweh, R. (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. Abgerufen von URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>, 12.10.2015.

Voß, S.; Blumenthal, Y.; Mahlau, K.; Marten, K.; Diehl, K.; Sikora, S. & Hartke, B. (2016): Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Münster: Waxmann.

HERAUSFORDERNDES VERHALTEN BEI JESUS UND SEINEM GEFOLGE: PÄDAGOGISCH-THEOLOGISCHE REFLEXIONEN – PRAXIS-IDEEN

IMPULSE, INTERAKTION, FREIARBEIT MIT DR. WOLFHARD SCHWEIKER

Verhalten bei Jesus und seinem Gefolge

Pädagogisch-theologische (Selbst-)Reflexionen



Dr. Wolfhard Schweiker, ptz Stuttgart

Überblick

- I. Verhalten von Jesus: Nicht ganz normal
 - Einzelarbeit: Selbstreflexion
 - Partnerarbeit: Spiegelung
- II. Pädagogische Reflexion: Paolo Freire
 - Einzelarbeit: Haltungsfragen
 - Partnerarbeit: Austausch
- III. Theologische Reflexionen: Haltungen Jesu
 - Einzelarbeit: Persönliche Folgerung
 - Gruppenarbeit: Leitperspektiven
- IV. Plenum: Ergebnisse und Diskussion

Christlicher Knigge?

„Eichhörnchenfrage“: Wer hat ihn geschrieben?

- Jesus als sozial-emotionale Orientierungspunkt
- Christliche Internetseite lob sein Verhalten:
- selbstlos, erhabene Grundsätze, tiefe Gefühle, sehr liebenswürdig, positives Handeln, ansteckende, angenehme Liebe, aktiv schnelle helfend, sanft, wie eine Mutter
 - Idealer Schwiegersohn bzw. Musterschüler

Kleine Verhaltensanalyse Jesu

- „Ist er eigentlich noch ganz normal?“ (Andreas Nicht)
- Normal ist: subjektiv + kulturell erwünscht
- Analyse-Ergebnis: „Normal ist das nicht!“
- Jesus zeigt beides: Unerwünschtes und erwünschtes Verhalten
- Ist das Normal? 2x Nein

I. Verhalten bei Jesus: Nicht ganz normal!

- *Geburt*: prekär im Stall, Mutter minderjährig, unklare Vaterschaft, politische Verfolgung, Flucht (vgl. Analyse eine Sozialarbeiters)
- *Kindheit*: Weglauftendenzen, Verantwortungsloses Verhalten, typisch ESE?!
- *Beruf*: Keine Ausübung, Leben auf der Straße, mit allerlei Gesindel, moral- und staatsgefährdend
- *Ende*: Tod als Gewaltverbrecher; subversive Gefolgschaft

Nicht normal

1. Unkontrolliertes Affektverhalten

Beispiel: Jesus im Tempel

Aggression gegen Geldwechsler; Stühle/ Tische umstoßen – im Klassenzimmer bekannt – aber im Tempel?!

- Verstoß gegen gute Sitten

Nicht normal

2. Unangemessene Berührung
 Beispiel: von Aussätzigen, Prostituierten, Kindern
Sich von einer Hure salben lassen, einem rituell Unreinen helfen, rechtlose Kinder als Glaubensvorbild hinstellen – ganz normal?

- Verstoß gegen Gesetze: Sabbat- und Reinheitsgebot

7

Nicht normal

3. Essen mit den „Schmuddelkindern“
 Beispiel: „Sündermahl“
Alkoholisierendes Gelage mit Zöllnern, Kriminellen, Prostituierten; völlig unnormale für einen anständigen gläubigen Juden.

- Verstoß gegen guten Umgang

8

Nicht normal

4. Unangemessene Ausgrenzung
 Beispiel: Syrophönikerin (Mt 15,21ff/Mk 7)
Einer Ausländerin die Hilfe verweigern und ihr Volk rassistisch mit Hunden vergleichen – mehr rechtspopulistisch oder?

- Verstoß gegen Antidiskriminierung

9

Einzelarbeit (5 Min)

1. Was spricht mich am Verhalten Jesu an?
2. Warum spricht mich das an?

- Im Placemat-Feld notieren

3. Welche Unterrichtssituation fällt mir dazu ein?

- Eine Situation im eigenen Placemat-Feld beschreiben

Partnerarbeit (2x5 Min)


3. Austausch mit Partner/in

- Erkenntnisse im Placemat-Feld ergänzen

10

III. Pädagogische Reflexionen: Befreiungspädagoge Paulo Freire (1921-97)

1921 Geboren im Nordosten Brasiliens
 1960-64 Alphabetisierungsprogramme
 1964-69 Gefangennahme unter der Militärdiktatur und Exil in Chile
 1969 Professor in Harvard/ USA
 1970-80 Arbeit im Ökumenischen Rat der Kirchen
 1980 Rückkehr nach Brasilien
 1989-91 Sekretär für das kommunale Erziehungswesen der Stadt São Paulo



© by Siebren Dimsen - Own work, CC BY-SA 3.0, wikizimmer

11

Werke



1/2/3



12

Pädagogische Grundüberzeugung

- „Bildung (ist) als spezifisch menschliche Erfahrung eine Form des Eingreifens in das Weltgeschehen (. Sie ist) sowohl das Streben nach *Reproduktion* einer vorherrschenden Ideologie als auch deren *Demaskierung*.“ (Freire 1996, 91)
- „dass Erziehung zwar nicht alles erreichen kann, aber doch Grundlegendes bewirkt. (ebd. 103)

13

Schlüsselbegriffe

- Authentische *Wahrhaftigkeit*
- Respektvolle *Anerkennung*
- Achtsame *Offenheit*
- Beständige *Beziehungsfähigkeit*

14

Einzelarbeit (10 Min.)

1. Pädagogische Reflexion (Einzelarbeit)

- Mit Textpassagen des Arbeitsblatts „Freire“ die eigene Verhaltenssituation im Placemat-Feld reflektieren und gestalten.



Gruppenarbeit (10 Min.)

2. Erkenntnisse diskutieren

- Persönliche Erkenntnisse im eigenen Placemat-Feld ergänzen

15

III. Theologische Reflexionen: Haltungen Jesu

- Normabweichung Jesu macht ihn uns zum Vorbild
- Sonst würden wir heute keinen Gedanken mehr an ihn verschwenden
- Im negativ empfundenen abweichenden Verhalten steckt Potential
- Nicht vorschnell urteilen; Energie für den Wandel nutzen (vgl. Change-Management)

16

Authentische Wahrhaftigkeit

Affektverhalten: „heiliger berechtigter Zorn“

Beispiel: Tempel (Joh. 2,13 par)

- *Aggression Jesu wendet sich gegen die Ungerechten Lebensumstände und ihre etablierten Strukturen.*
- *Gegen die Verstörung der „Gestörten“*
- *Tische werden umgestoßen, nicht Menschen*

Eigene Grundüberzeugungen ernst nehmen und wahrhaftig-glaubwürdig unterrichten

17

Respektvolle Anerkennung

Berührung als Nähe und geteiltes Leben

Beispiel: Kontakt mit fremden Milieus;

- *Wärme und Geborgenheit geben (R. Stein); Respekt vor Differenz (P. Freire)*
 - *Nicht nach ihrem Verhalten beurteilen, sondern nach ihren Bedürfnissen, Erfahrungen*
 - *Rechtfertigungslehre konkret*
- Keine Angst vor „Schmuddelkindern“ und dem gesellschaftlichen/ schulischen Knigge

18

Achtsame Offenheit



Essen mit den „Schmuddelkindern“

Beispiel: „Sündermahl“

- *Leben teilen; „im Haus einkehren“*
- *Offenes Interesse an Vorgeschichte, Kultur*
- *Respektvolles Nachfragen: „Was willst du, dass...“*

Die eigene Herkunft, Lebensweise kritisch relativierend wahrnehmen und nicht zum Maßstab machen

19

Beständige Beziehungsfähigkeit



Lernprozess Jesu

Beispiel: Syrophönizierin (Mt 15,21ff/ Mk 7)

- *Fremdes Verhalten, Sprechen, Aussehen erzeugt Barrieren*
- *Sich einlassen, Risiko eingehen, sich kritisch reflektieren*
- *Beziehung vor aller Erziehung*

Lernfähig bleiben (Jesus) und Angriffe nicht persönlich nehmen (Syroph. Frau)

20

Einzelarbeit (3 Min.)



1. Theologische Reflexion (Einzelarbeit)

- Mit den theologischen Reflexionen die eigene Verhaltenssituation weiter reflektieren und einen Leitsatz im Placemat-Feld festhalten

Gruppenarbeit (12 Min.)

2. Leitsätze für meine Haltung

- Leitsätze in der Gruppe diskutieren und im Feld in der Mitte eintragen
- Den wichtigsten Leitsatz auswählen und im Plenum vorstellen (2 Min')



21

Gruppen-Ergebnisse im Plenum (1/2)



Leitsätze aus allen Gruppen zur Haltung der Lehrenden:

- Schüler, der sich nicht erwartungskonform verhält, nicht sofort maßregeln, sondern eine Beziehung zu ihm aufbauen.
- Ich darf in meiner Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern authentisch sein.
- Es gibt keine „verlorenen“, hoffnungslose Fälle!
- Liebe zu allen, besonders zu denen, die besonders wenig Ansehen genießen.
- Nie fehlender Respekt dem Erfahrungswissen der Schüler/innen gegenüber.
- Jesus ist wie er ist. In Reli darf jeder sein wie er ist und wird angenommen.
- Respekt allen Menschen gegenüber - doch nicht allem Verhalten gegenüber. Sondern: Kreativitätsangebote zur Verhaltensänderung bei Schüler/innen und Lehrer/innen.

22

Gruppen-Ergebnisse im Plenum (2/2)



Leitsätze aus allen Gruppen zur Haltung der Lehrenden:

- Mit achtsamer Offenheit den anderen respektvoll wahrnehmen.
- Angriffe nicht persönlich nehmen.
- Neugierig, offen und respektvoll miteinander umgehen, immer wieder aufs Neue
- Beziehung (Offenheit, Großzügigkeit, Respekt, Annahme, ...) VOR Erziehung
- Du darfst fröhlich scheitern.
- Ich signalisiere meinen Respekt und meine Beziehungsbereitschaft wiederholt und bevor ich beides von den Schülern erwarte! Beispiel: Ich setze mich im Stuhlkreis bewusst zu unterschiedlichen Kindern.
- Respektvoll möchte ich auf andere zugehen, offen sein für sie und damit achtsam mit mir und anderen umgehen.
- Dran bleiben

23

ARBEITSBLATT ZU PAULO FREIRE

Mit Dr. Wolfhard Schweiker

Paulo Freire (1921-1997)

Aufgabe: Schneiden oder schreiben Sie sich die Textpassagen heraus, die für Ihre Situation hilfreich sind und gestalten Sie damit Ihr Placemat-Feld.

➤ **Was hilfreich ist:**

1. Authentische Wahrhaftigkeit

„Ich habe das Recht wütend zu sein, diese Wut nach außen zu tragen, aus dieser die Motivation für meinen Kampf zu entwickeln (...), weil ich als geschichtlicher Mensch die Geschichte als Zeit der Möglichkeit und nicht der Vorherbestimmtheit lebe. Wenn die Wirklichkeit so wäre, weil gesagt wurde, dass sie so sein müsste, könnte man nicht einmal Wut empfinden. (...) Ich kann darum angesichts der Not nicht fatalistisch die Arme vor der Brust verschränken“ (Freire 1996, 70). „Berechtigter Zorn“, der seine Grenzen nicht überschreiten sollte (ebd. 40).

2. Respektvolle Anerkennung

Das Klima des Respekts, das aus dem korrekten, seriösen, bescheidenen, großzügigen Umgang miteinander erwächst, in dem sowohl die Autorität des Lehrers als auch die Freiheitsrechte der Schüler und Schülerinnen ethisch erkennbar werden, garantieren den bildenden Charakter des pädagogischen Raumes. (Freire 1996, 86)

Es ist der nie fehlende Respekt dem Erfahrungswissen der Schülerin gegenüber, das ich mit ihr gemeinsam versuche weiter zu entwickeln. (Freire 1996, 96)

3. Achtsame Offenheit

In *meine Offenheit* für die Wirklichkeit entwickle ich meine Sicherheit, die für die eigene Offenheit unabdingbar ist. Es ist unmöglich, der Wirklichkeit gegenüber offen zu sein ohne Selbstsicherheit. (...) Wie kann man unterrichten, wie kann man jemanden bilden, ohne offen zu sein für das geografische und soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler? (Freire 1996, 122f)

4. Dialogisch, beständige Beziehungsfähigkeit

Er (der respektlose Jugendliche) muss wissen, dass er, wenn auch er stark genug ist, mich zu schlagen und mir weh tun zu können, nicht genug Kraft hat, mich seiner Willkür zu unterwerfen. (Freire 1996, 111)

➤ Was nicht hilfreich ist:

1. Arroganz

Die Arroganz, die jede Großzügigkeit verweigert, verweigert gleichzeitig auch die Bescheidenheit, die eben keine Tugend von denen ist, die andere beleidigen, noch derjenigen, die Freude an ihrer Erniedrigung haben (Freire 1996, 86)

2. Beherrschungsgelüste

Die negative Reaktion auf einen praktizierten Befehlston lässt sich genauso wenig mit der Ausübung von Autorität vereinbaren wie Beherrschungsgelüste. (...) Die herrschsüchtige und rigide Autorität wirkt jeder Kreativität der Kinder entgegen. (Freire 1996, 86)

3. Kleinlichkeit

Eine weitere unabdingbare Qualität von Autorität im Verhältnis zu den Freiheiten der Schülerinnen und Schüler ist Großzügigkeit. Nichts schmälert die erzieherische Funktion von Autorität mehr als kleinliches Verhalten. (Freire 1996, 85)

4. Ironie

Die Lehrerin, die die Neugierde des Schülers, seinen ästhetischen Geschmack, sein Hinterfragen, seine Sprache missachtet, genau genommen seine Syntax und seine Prosodie; der Lehrer, der ironische Bemerkungen über die Schülerin macht oder sie klein hält, (...) verstößt gegen die fundamentalen ethischen Grundsätze unserer Existenz. (Freire 1996, 56)

Quelle:

Freire, Paulo: Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Hg. v. Peter Schreiner et al., Münster: Waxmann (1996) 2008.

VERHALTENSSENSIBEL: INTERDISZIPLINÄRE TEAMARBEIT UND SCHULENTWICKLUNG

WORKSHOP 1 MIT MARTIN HERMANN



Verhaltenssensibel: Interdisziplinäre Teamarbeit und Schulentwicklung in der Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Martin Hermann, dipl.Päd., MA
Schulleiter der Albert-Schweitzer-Schule Stuttgart

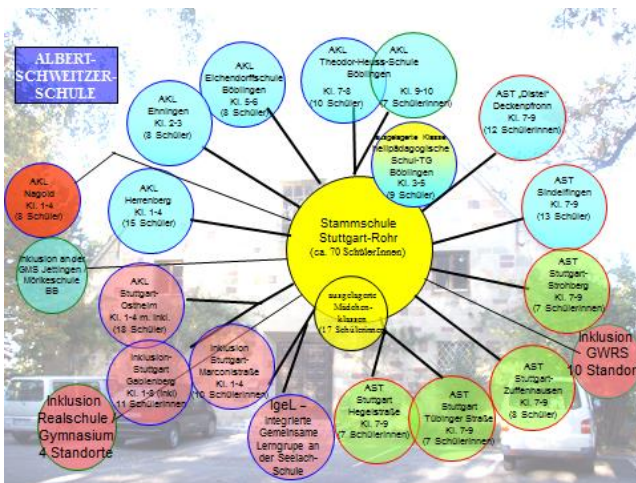
1

Albert-Schweitzer- Schule



- SBBZ ESENT
- Bildungsgänge der Grund-, Haupt- und Werkrealschule sowie Förderschule Klasse 1-10
- Realschulzug beantragt

2



Die Schülerschaft der Albert-Schweitzer-Schule



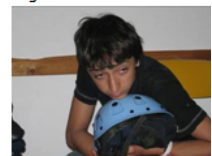
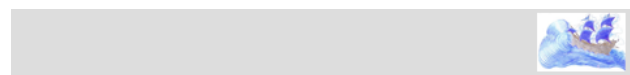
ca. 380 Kinder und Jugendliche

- aus den Kreisen Stuttgart und Böblingen
- unterrichtet in den Klassen 1 bis 10 (Werkrealschule)
- aufgrund eines erhöhten Förderbedarfs im emotionalen sozialen Bereich *momentan* nicht mehr ausschließlich mit den Mitteln der allgemeinen Schulen zu fördern
- ca. 125 SchülerInnen in inklusiven Settings (kooperative Formen des gemeinsamen Unterrichts / „echte Inklusion“)

4



„Bevor ein Kind Schwierigkeiten macht hat es welche“ (Adler)



Aggressionsbotschaften

„Erst verstehen - dann handeln!“ (Paul Moor, Leiter eines Heims in der Schweiz für „psychopathische Knaben und Mädchen“ in den 1930er Jahren)

Konzept des „guten Grundes“

Jedes Verhalten hat einen guten Grund wenn nicht im Heute ... dann in der Vergangenheit!

Nach Wilma Weiß, Alice Ebel

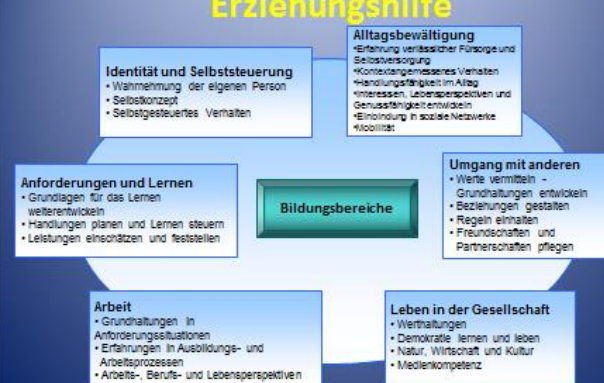
Calling for Love (Gewinnen von Aufmerksamkeit, Zuwendung, Liebe...)	Mittel um sich materiell zu bereichern (abzocken...)		
Abwehrender Bedrohung (Beseitigung von Angst, Vermeidung von Persönlichkeitsverletzungen)	Aufgrund von Frustrationen (Ausgleich für eine erlittene Demütigung)		
Reduktion von „innerer Spannung“ („Spaß“, Genuss der Macht...)		Suche nach „innerer Spannung“ (Suche nach dem Kick, Grenzen ausloten)	

Interdisziplinäre Teamarbeit und Schulentwicklung

Interdisziplinäre Teamarbeit und Schulentwicklung

8 8

Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe



Bildungsbereiche

- Identität und Selbststeuerung**
 - Wahrnehmung der eigenen Person
 - Selbstkonzept
 - Selbstgesteuertes Verhalten
- Alltagsbewältigung**
 - Erfahrung verlässlicher Fürsorge und Selbstversorgung
 - Kontextangemessenes Verhalten
 - Handlungsfähigkeit im Alltag
 - Interessen, Lebensperspektiven und Genussfähigkeit entwickeln
 - Einbindung in soziale Netzwerke
 - Mobilität
- Anforderungen und Lernen**
 - Grundlagen für das Lernen weiterentwickeln
 - Handlungen planen und Lernen steuern
 - Leistungen einschätzen und feststellen
- Umgang mit anderen**
 - Werte vermitteln
 - Grundhaltungen entwickeln
 - Beziehungen gestalten
 - Regeln einhalten
 - Freundschaften und Partnerschaften pflegen
- Arbeit**
 - Grundhaltungen in Anforderungssituationen
 - Erfahrungen in Ausübungs- und Arbeitsprozessen
 - Arbeits-, Berufs- und Lebensperspektiven
- Leben in der Gesellschaft**
 - Werthaltungen
 - Demokratie lernen und leben
 - Natur, Wirtschaft und Kultur
 - Medienkompetenz

Herausforderungen in der Pädagogik (der Erziehungshilfe)

Grundlagen unserer Arbeit mit Kindern:

- Beziehungsarbeit
- Entwicklungsschritte wahrnehmen und das Kind dafür loben
- „gesunde“ Kompensationsstrategien anbieten/ einüben
- Kleinschrittige Vorgehensweise in allen Bereichen
- Zuhören! (Die Arbeit mit verhaltensoriginellen Kindern ist anstrengend.)
- Hochsensibler Umgang
- kleinste positive Schritte in der Entwicklung dem Kind gegenüber deutlich machen
- „gute Mitarbeit“ loben → aufzeigen, dass sich die Mühe lohnt,
- Ängste erkennen und diesbezüglich reagieren, erklären und beraten,
- Transparenz schaffen
- Offenheit und Ehrlichkeit

sj aktiv Stiftung Jugendhilfe aktiv

Albert Schweizer-Schul

10

Herausforderungen in der Pädagogik (der Erziehungshilfe)

Grundlagen unserer Arbeit mit Eltern:

- Beziehungsarbeit
- Vertrauensbasis schaffen, respektvoller Umgang
- Beratend agieren, nicht belehrend
- Arbeiten ohne Vorurteile → Verständnis für verschiedene Familienmodelle, Gewohnheiten haben
- Hochsensibler Umgang mit Elternaussagen und Gefühlen
- kleinste positive Schritte in der Entwicklung aufzeigen und deutlich machen
- Fördervorschläge machen
- Kontakte herstellen
- Hilfe beim Aufbau des Fördernetzwerks
- ...

Unsere Arbeit erfordert viel

Sensibilität, Einfühlungsvermögen,

Respekt, Geduld, Teambereitschaft,

Toleranz, Freude und Spaß

sj aktiv Stiftung Jugendhilfe aktiv

Albert Schweizer-Schul

12

Voraussetzungen bei Kindern mit emotional-sozialen Auffälligkeiten

- Erkennbare und für das Kind annehmbare Konsequenzen
- Kleinschrittiges Vorgehen
- Übersichtliche Räumlichkeiten mit klar strukturierten Spiel- und Arbeitsmaterialien
- Klarer Rhythmus im Tagesablauf
- „guter“ Sitzplatz, mit möglichst wenig Reizen
- Pausensituationen für alle erträglich gestalten (Lehrer und Kind) → oben bleiben und spielen, Freiräume einschränken, besondere Aufgaben,...

Voraussetzungen bei Kindern mit emotional-sozialen Auffälligkeiten

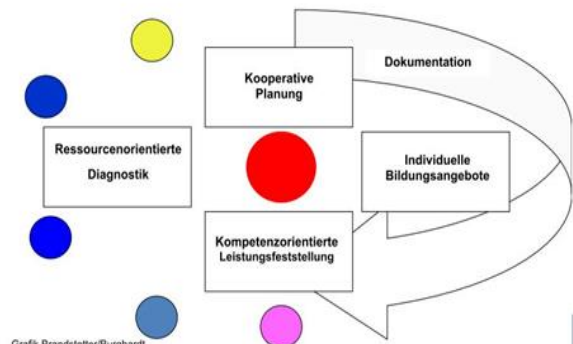
- Konstante Bezugsperson(en)
- Gute Absprachen und Austausch im Kollegium (Symbole, Regeln, Rituale, Wahl des Sitzplatzes und der Nebensitzer, ...)
- Klare Strukturen (mit möglichst vielen Ritualen → Sicherheit für die Kinder)
- Verlässliche und begreifbare Regeln (durch Symbole sichtbar machen)
- Evtl. Belohnungssystem → keine Kollektivstrafen
- Offene und ehrliche Elternarbeit, auch in angespannten Konfliktsituationen → Vertrauen schaffen (Miteinander, nicht Gegeneinander)
- Eigene Motivation und Spaß an der Arbeit nicht verlieren

14

Voraussetzungen bei Kindern mit emotional-sozialen Auffälligkeiten

- Positive Einstellung zum Kind (das Kind mit seiner Problematik annehmen)
- Viel Lob (jedoch angemessen!)
- Blickkontakt halten
- Kurze, prägnante Arbeitsanweisungen
- „Handauflegen“ zur Beruhigung, als Bestätigung oder Ermunterung
- Ehrliches Annehmen des Kindes
- Rechtszeitiges Einschreiten
- Bei Konflikten eigene Betroffenheit ausdrücken
- Überforderungen bzw. Langeweile vermeiden

ILEB

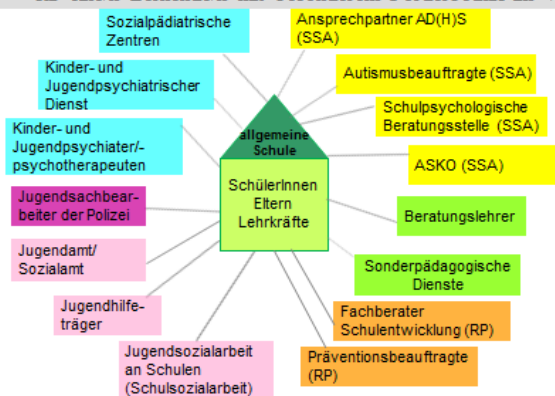


Grafik Brandt/Stein/Burghardt

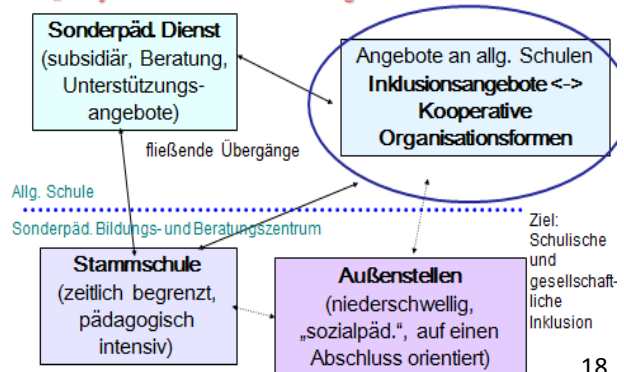
16

16

Unterstützung bekommen – mit Partnern zusammenarbeiten für eine/n Lernende/n mit besonderem Förderbedarf im Verhalten



„für jeden Schüler den richtigen Lernort...“



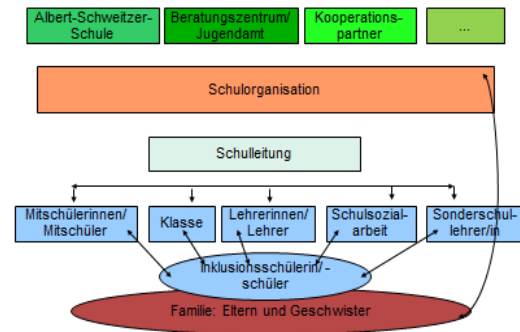
18



Albert-Schweitzer-Schule

sj: aktiv

Arbeitsfelder der Sonderpädagogin



20

Albert-Schweitzer-Schule

sj: aktiv

Leitlinien für die Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote

Für die Umsetzung dieses Bildungsauftrages sind alle Sozialformen des Unterrichts und der individuellen Lernbegleitung denkbar

- (Klein)Gruppenunterricht innerhalb einer Gesamtgruppe
- Großgruppenunterricht
- Klassenübergreifender (Klein)Gruppenunterricht
- Gruppenteilung
- Einzelunterricht innerhalb der Klasse
- Einzelunterricht außerhalb der Klasse

..

Leitlinien für die Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote

Gemeinsame Aufgaben von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter

Inklusive Bildungsangebote erfordern eine enge und kontinuierliche Abstimmung und Zusammenarbeit bzgl. Planung, Durchführung und Reflexion

- Erstellung von Tages- Wochen- und Jahresplänen
- Kooperative Unterrichtsplanung
- Absprachen über Zuständigkeiten (im Bereich Ausbildung dokumentiert)
- Gemeinsame Verantwortungsübernahme für Erziehungs- und Bildungsprozesse
- Team entscheidet, wer die entsprechenden Sequenzen leitet
- Erstellung didaktischer Materialien ist Aufgabe des Teams – Absprachen über die Aufteilung erfolgen bei der Planung

..

22

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

- Häufige Doppelbesetzung ermöglicht umgehendes Eingehen auf emotionale Bedürfnisse; unmittelbares Feedback
- Schüler lernen eigene Grenzen selbst einzuschätzen
- Einsatz von Reflexionsbögen, Schüler formulieren Ziele für sich selbst, versuchen Unterstützungsbedarf zu benennen

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Reflexionsbogen aus Klassenstufe 5/6

Tag	Pünktlichkeit	Hausaufgaben	Auslachen	Bemerkungen
MO	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊	
DI	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊	
MI	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊	
DO	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊	
FR	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊	
Sonstige Bemerkungen:				

24

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

▪ **Rückmeldung mit dem Schulplaner**

Meine Einschätzung	☺ ☹ ☹ ☹	☺ ☹ ☹ ☹	☺ ☹ ☹ ☹	☺ ☹ ☹ ☹
	Ich gehe respektvoll mit anderen um	Ich arbeite selbstständig	Ich arbeite sorgfältig	Ich arbeite motiviert
Rückmeldung meiner Lehrkraft	☺ ☹ ☹ ☹	☺ ☹ ☹ ☹	☺ ☹ ☹ ☹	☺ ☹ ☹ ☹
	Ich gehe respektvoll mit anderen um	Ich arbeite selbstständig	Ich arbeite sorgfältig	Ich arbeite motiviert

▪ **Zielvereinbarung in Klassenstufe 5/6**

Das klappt bei mir gerade gut:

Das möchte ich verbessern / Mein Ziel bis zum _____:

Meine Einschätzung, wie ich das Ziel erreicht habe:

👍	☺	☹	👎
super erreicht	gut erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

- Rückmeldesysteme
- Einrichtung eines gesonderten „Auszeit-Raums“ für Einzelförderungen, „Auffanggruppen“, Gespräche, Sozialtrainings...
- Kleingruppenarbeit an persönlichen Themen
- eigene Anliegen werden im Klassenrat besprochen
- Einzel-/Gruppengespräche nach Bedarf

Konzepte allein reichen nicht um Veränderungsbereitschaft zu erzeugen



Fünf Faktoren für einen gelingenden Entwicklungsprozess

- **Pioniergeist, kreative Unruhe und Experimentierfreude**
- **Konfliktfähigkeit und eine konstruktive Streitkultur**
- **Zusammengehörigkeit und „Wir-Gefühl“**
- **Sinnvermittlung und**
- **eine offene und frei fließende Kommunikation**

aus: Doppler, K., Lauterburg, Ch.: Change Management, den Unternehmenswandel gestalten, Campus Verlag, Frankfurt/New York, 10. Auflage 2002, S. 53ff.

Entwicklungsaufgaben in der inklusiven Schulentwicklung

- **Bereitschaft zu neuen Erfahrungen, Aufgaben und Rollen**
- **Gestaltung inklusiver Angebote erfordert, den Fokus auf das berufsbegleitende Lernen zu legen; es geht beim Kompetenzaufbau weniger um die einzelne Lehrkraft, sondern immer um ein professionelles Team**
- **Bei Inklusion geht es um eine veränderte Schul- und Unterrichtskultur; lieber kleine Entwicklungsschritte vornehmen und diese im Team umsetzen**

Teamarbeit der Pädagogen und Sonderpädagogen

- Es braucht eine Offenheit für die Inklusionsarbeit
- Lehrkräfte benötigen eine große Flexibilität
- verschiedene Fachlichkeiten und Persönlichkeiten können sich ergänzen
- Integration der Sonderpädagoginnen in das Kollegium
- Gegenseitige Akzeptanz bei unterschiedlichen Einschätzungen (Fallsicht, Unterrichtssituationen...)

Erfahrungen und Rahmenbedingungen

- Inklusion benötigt Räume
- Gewachsene Standorte können neue Modelle leichter integrieren
- Zwei Sonderpädagoginnen vor Ort erhöhen die Fachlichkeit
- Haltung: „Die Schüler gehören dazu!“
- Nicht alle Kinder können im Projekt gehalten werden...
- Kooperation der Eltern ist für den Erfolg maßgeblich



32

Albert-Schweitzer-Schule

sj: aktiv

Albert-Schweitzer-Schule

sj: aktiv

Erfahrungen und Rahmenbedingungen

- Einbindung der Eltern (z.B. beim Elternabend) ist ein sensibles Thema
- Der zeitliche Aufwand für das Kollegium ist nicht unerheblich!
- Toleranz und Offenheit bei organisatorischen und inhaltlichen Fragestellungen (Bedarfe, Konferenzen...)
- Pädagogischer Nachmittag zum Thema Inklusion

• Inklusion braucht Zeit zum Wachsen



Albert-Schweitzer-Schule

sj: aktiv

LITERATURHINWEIS

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Becker, Jutta / Fischer, Sibylle

Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS

Ein Förderprogramm

Mit zahlreichen Kopiervorlagen.
2012. 134 Seiten. 6 Abb. DIN A4.

(ISBN 978-3-497-02320-2) kt
€ [D] 39,90 / € [A] 41,10
(alle Preise inkl. gesetzlicher MwSt.)



Kinder stark machen!

Die Förderung der Resilienz und der sozial-emotionalen Kompetenzen gewinnt in der Schule zunehmend an Bedeutung. Wie lässt sich die seelische Widerstandskraft von Kindern stärken, damit sie Herausforderungen annehmen und Krisen gut bewältigen können? Das Förderprogramm bietet hierzu ganz konkrete Lösungen. Eine knappe Einführung in die Hintergründe zu Resilienz und Prävention geht voran und schafft die nötige Grundlage für eine erfolgreiche Anwendung. Für die Klassen 1–4 bietet das Programm je bis zu 10 didaktisch aufbereitete Stundenkonzepte. Viele Tipps, Hinweise und Kopiervorlagen ermöglichen eine erfolgreiche Umsetzung des Programms im Schulalltag.

Quelle:

http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/51486/Praevention_und_Resilienzfoerderung_in_Grundschulen_PRiGS/978-3-497-02320-2/#Kurztext

FRIEDEN FÜR UNSERE WELT: IM RELIGIONSUNTERRICHT (SBBZ/INKLUSION) VERHALTEN THEMATISIEREN UND ÄNDERN: EINE UNTERRICHTSSEQUENZ AUS DER 3. KLASSE

WORKSHOP 2 MIT ELKE THEURER-VOGT

1. Annäherung an das Unterrichtsthema

„Wir brauchen Frieden für unsere Welt“, so lautete die Antwort einer Schülerin der 3. Klasse während eines Pausengesprächs über den Krieg in Syrien und die Schicksale so unzählig vieler Kinder dort. Damit spricht sie aus, was die Menschen überall auf der Welt vereint: der Wunsch nach Frieden. Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sie in einer Welt leben, in der soziale und globale Konflikte, Terror und Krieg präsent sind. Die Ambivalenz von Krieg und Frieden wird für die Schülerinnen und Schüler spürbar im Erschrecken darüber, in Unsicherheit und Angst, im Mitgefühl für die Opfer des Terrors und der Kriege und im Glückempfinden, in einem friedlichen Land zu leben. Für mich war das Anlass, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern dieses Thema in einer eigenen Unterrichtssequenz zu behandeln.

Der Religionsunterricht in einem inklusiven Setting bietet den Raum, die Herausforderungen und die Visionen der Inklusion ebenso wie die der Friedenspädagogik zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Ziel ist es, für ein friedliches Miteinander zu sensibilisieren, ein Verhalten zu fördern, das von Achtsamkeit für sich selbst und für andere, Rücksicht, Respekt und der Bereitschaft zu einem Miteinander geprägt ist.

2. Theologisch-didaktische Überlegungen

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) spricht in ihrer Präambel von der Menschenrechtstrias „Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden“, die auf der „Anerkennung der angeborenen Würde und dergleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen“ gründet.

Ebenso wie das Prinzip Inklusion gründet der universale Friedensgedanke zentral in der Achtung der Menschenwürde. Beide haben ihre Wurzeln in der schöpfungstheologischen Überzeugung, dass Gott alle Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen hat (Gen 1, 27). Diese biblische Aussage bildet eine wesentliche Grundlage des Gedankens der Menschenwürde für die Entwicklung eines würdevollen, friedlichen Zusammenlebens, wie es Inklusion und Friedenspädagogik anstreben. Verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen sind für das soziale Miteinander grundlegend. Die Relationalität bzw. Beziehungsfähigkeit ist sowohl für inklusive als auch für friedenspädagogische Entwicklungsprozesse fundamental. Anerkennung, Partizipation in Freiheit und gesellschaftliche Veränderungen zu mehr Gerechtigkeit dürften auch friedenspädagogisch höchst relevant sein.

An den beiden Begriffen Sicherheit und Vertrauen macht der Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow (2007, 415) deutlich, was er unter Frieden versteht und was nicht. Sicherheit ist für ihn nicht die engmaschige Kontrolle des Zusammenlebens, die ein würdevolles Zusammenleben immer wieder gefährdet. Vielmehr legt Nipkow seiner Theorie einen positiven Friedensbegriff zugrunde, der menschliche Sicherheit für ausnahmslos jede Person gewährleistet. Bei diesem menschlichen Grundbedürfnis geht es nicht nur um die Garantie elementarer physischer Lebensgrundlagen, sondern auch um die „Gewährleistung von Freiheitsrechten“ und „die Überwindung von Furcht und Angst“ (ebd. 154). Zur Erlangung menschlicher Sicherheit bedarf es des Vertrauens. Dieser zweite konstitutive Begriff seiner Friedenstheorie ist der Ausgangspunkt für eine Friedenskultur, die sich von einer Kriegs- oder Unkultur deutlich abgrenzt.

„Grundwerte der *Veränderung* und der *Gerechtigkeit* lenken das Augenmerk auf zwei wesentliche inklusions- und friedenspädagogische Bildungsaufgaben. Es sind die beiden Grundfähigkeiten, sich einerseits selbst zurückzunehmen, um sich für andere einzusetzen (Solidarität) sowie andererseits, die Grenzen der Anerkennung ethisch bestimmen und die aktuellen Lebensverhältnisse gerechter gestalten zu können (Veränderung). Beide Bildungsziele, *Solidaritätsfähigkeit* und *Veränderungsfähigkeit* werden unter anderem in der Friedenspädagogik und in der Eine-Welt-Arbeit bereits auf unterschiedliche Weise aufgenommen und bearbeitet.“ (Wolfhard Schweiker, unveröffentlichtes Manuskript).

3. Bildungsplanbezüge: Inhaltsbezogene Kompetenzen

3.1 GS (2016):

3.2.1. Mensch

Die Schülerinnen und Schüler nehmen eigene Erfahrungen wahr und vergleichen sie mit denen anderer Menschen. (...) Sie setzen sich mit Situationen des eigenen Lebens und des Lebens anderer auseinander.

3.2.1.4 Die Schülerinnen und Schüler können Bedingungen für ein gelingendes Leben erläutern.

3.2.2 Welt und Verantwortung Klasse 3/4

Die Schülerinnen und Schüler können

3.2.2.1 unterschiedliche Lebensbedingungen von Kindern in ihrer Umgebung und in der Welt darstelle (Frieden und Krieg)

3.2.2.4 aufzeigen, wie biblische Texte zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit anderen und der Welt anleiten (Mt.5,9)

3.2.2.6 Beispiele aufzeigen, wie sich Menschen für Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Frieden einsetzen können.

3.2 Schule für Geistigbehinderte:

Dimension: Welt und Verantwortung

Themenfeld: Verantwortung für die Schöpfung: Schaffen und Bewahren des Friedens

Die Schülerinnen und Schüler können sich für die Lebensumstände in anderen Ländern interessieren und solidarisch handeln.

4. Überblick über die Lernsequenz

5.1 Alle Menschen auf der Erde wünschen sich Frieden	5.2 Die Geschichte von Sadako Sasaki und den Origami-Kranichen	5.3 Frieden ist etwas sehr Kostbares und Wertvolles	5.4 Wenn einer den Frieden beginnt ...	5.5 Wir feiern ein Friedensfest
--	--	---	--	---------------------------------

5. Bausteine für den Unterricht

5.1 Alle Menschen auf der Erde wünschen sich Frieden

Kompetenzspektrum: Die Schülerinnen und Schüler können erklären, was Friedenssymbole sind und was sie bedeuten. Sie können erläutern, was Frieden ist, was Krieg ist.

5.1.1 Wir kennen viele Zeichen für Frieden

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Stuhlkreis.

Bilder (Taube, Regenbogen, CND Symbol, Origamikranich, weiße Flagge, Victoryzeichen) liegen in der Mitte. Die Schülerinnen und Schüler schauen sich die Bilder an, beschreiben, was sie sehen und überlegen, was diese Bilder gemeinsam haben:

Auf ein leeres Schild wird „Frieden“ geschrieben und in die Mitte gelegt.

→ Friedenssymbole sind Zeichen, die alle Menschen auf der Erde verstehen. Sie sind Zeichen dafür, dass sich alle Menschen auf der Erde Frieden wünschen.

Differenzierte Arbeitsmöglichkeiten: Lernstraße

- Die Schülerinnen und Schüler wählen je ein Friedenssymbol aus und malen es ins Heft
- Sie suchen sich das entsprechende Blatt mit der Erklärung zum Symbol, lesen es und schreiben in eigenen Worten ihre Erklärung in ihr Heft.
- Partnerarbeit: Ein Memory Friedenssymbole zu zweit gestalten und spielen.

5.1.2 Wir können erklären, was Frieden, was Krieg ist**Im Kreisgespräch**

- suchen die Schülerinnen und Schüler nach Worten, in denen „Friede / Frieden“ vorkommt, sie werden auf Karten geschrieben und in das Bodenbild gelegt: *Friedenschule, Friedenskirche, Friedensstatue, Friedenstaube, Friedensreich (Hundertwasser), Friedenskreis...*
- überlegen, warum Frieden wichtig ist
- überlegen, wer eigentlich Frieden *macht*
- vervollständigen den Satz „**Frieden ist, wenn...**“
- überlegen, was wäre anders, wenn es keinen Frieden gäbe
- suchen nach Worten, die den „Nicht-Frieden“ beschreiben: Streit, Krieg, Terror
- vervollständigen die Schülerinnen und Schüler den Satz „**Krieg ist, wenn ...**“
- überlegen gemeinsam, warum es Kriege gibt auf der Welt

Sie zeigen auf einem Globus, wo es gerade Krieg gibt auf der Erde

(Bürgerkrieg in Syrien seit 2011, Afghanistan seit 1978, Irak seit 2003, Kriege in Somalia, Nigeria, Ukraine).

Differenzierte Arbeitsmöglichkeiten: Lernstraße

- Partnerarbeit: Zu zweit das Bilderbuch: *Irmela Wendt / Antoni Boratynski: Der Krieg und sein Bruder*, anschauen, vorlesen, ein Arbeitsblatt bearbeiten mit der Fünf-Finger-Methode:

Das gefällt mir an der Geschichte....

Das verstehe ich nicht

Das gefällt mir nicht

Das will ich mir merken ...

Das wünsche ich mir ...

- „Mein Bild von einer Welt ohne Krieg“
- Gruppenarbeit zum Bild: Versöhnung (M2)
Bild anschauen, beschreiben, nachspielen, weitere Szenen finden zu „Versöhnung“

5.2 Die Geschichte von Sadako Sasaki und den Origami-Kranichen

<http://www.nuclearfreeeducation.de/bildungstool/d-4-sadako.pdf>

Kompetenzspektrum: Die Schülerinnen und Schüler kennen die Geschichte von Sadako Sasaki und ihre Bedeutung für die Friedensbewegung.

Sie können selbst einen Origami-Kranich als Friedenssymbol falten.

Im Stuhlkreis:

Geschichte von Sadako Sasaki erzählen (2. Weltkrieg, Atombombe, Hiroshima und Nagasaki in Japan, ihre Erkrankung, die Bedeutung des Kranichs (In Japan ist der Kranich ein Symbol des Glücks der Langlebigkeit. Nach alter japanischer Legende bekommt derjenige, der 1000 Origami-Kraniche faltet, von den Göttern einen Wunsch erfüllt. ...)), ihr Tod, die Friedensbewegung und das Kinder-Friedensdenkmal in Hiroshima. Bilder veranschaulichen die Geschichte, geben Sadako Sasaki ein „Bild“.

An Gruppentischen (Gruppentische so bilden, dass Kinder mit motorischen Einschränkungen durch andere unterstützt werden können):

Origami-Kraniche falten**Im Kreisgespräch:**

In der Mitte liegt ein blaues oder weißes Tuch.

Erinnern an die Geschichte und ihre Bedeutung für den Frieden in der Welt und für jede Schülerin, jeden Schüler.

Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich einen persönlichen Friedenswunsch, sie legen ihren Origami-Kranich auf das Tuch und sagen ihn der Gruppe (Freiwilligkeit!).

5.3 Frieden ist etwas sehr Kostbares und Wertvolles

Kompetenzspektrum: Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, welche Bedeutung Frieden im Zusammenleben von Menschen und in ihrem eigenen Leben hat und wie er gestaltet werden kann.

1. Erzählrunde: Die Schülerinnen und Schüler erinnern sich an die letzte Stunde:

Was war für dich wichtig in der letzten Stunde?

2. Vor dem Hintergrund des bisher Erarbeiteten, haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit für sie Wichtiges, zu präsentieren, indem sie den Satz vervollständigen „Frieden ist für mich...“

Ihre Ergebnisse bringen sie mit in den Stuhlkreis und stellen sie der Klasse vor.

(Bodenbild zum Visualisieren)

3. „Was kann ich zum Frieden beitragen?“

Im Gespräch sammeln die Schülerinnen und Schüler Ideen, sie werden aufgeschrieben, geordnet und auf ein Plakat geklebt. (Schüler/innenäußerungen: *Wenn meine Schwester streitet, dann erklär ich ihr, warum ich streiten nicht gut finde / Entschuldigung sagen / Stopp sagen / wenn der ... wieder schlägert red ich mit ihm: das ist Quatsch wenn du immer schlägerst / wenn der Papa schimpft sag ich ihm dass wir Frieden haben sollen*)

Sätze für das Plakat, z.B.:

Wir achten aufeinander

Wir hören einander zu

Wir reden miteinander

Ich sage dem anderen freundlich, was mir nicht gefällt

Wir helfen einander

Wir sind freundlich zueinander

Wir wissen, alle gehören dazu, jede und jeder ist wichtig und wertvoll

4. Seilübung (Sensibilisierungs-, Achtsamkeitsübung)

Im Pausenhof oder einem großen Platz im Schulgebäude stellen sich alle Schülerinnen und Schüler in einen Kreis. Ein Seil wird vor sie im Kreis gelegt. Sie fassen alle gleichzeitig das Seil und heben es hoch, das Seil muss gleichmäßig gespannt sein. Die Lehrperson fordert einzelne Schüler/innengruppen auf, stärker zu ziehen, was passiert?

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre Erfahrungen: *alle müssen aufeinander achten, keiner darf mehr ziehen als der andere, alle sind gleich wichtig ...*

5.4 Wenn einer den Frieden beginnt ...

Kompetenzspektrum: Die Schülerinnen und Schüler kennen die biblische Hoffnung auf Frieden (Mt.5,9). Sie können eigene Vorstellungen von Frieden beschreiben und darstellen.

Im Stuhlkreis:

Die Schülerinnen und Schüler lernen und besprechen das Lied „Wenn einer den Frieden beginnt“ von Detlev Jöcker. (M1)

Die Schülerinnen und Schüler hören und lesen aus den Seligpreisungen Jesu (kurze Hintergrundbeschreibung) Mt.5,9.

„Glücklich sind die Menschen, die Frieden machen, denn sie werden Kinder Gottes heißen.“

Im Kreisgespräch wird der Inhalt dieses Bibelverses erklärt:

Schüleräußerungen: *Das ist wie ein Versprechen / Jesus will Frieden für die Menschen / wenn man Frieden macht ist man glücklich / alle Menschen sollen glücklich sein das will Jesus / und Gott will das auch er sagt ja Kinder Gottes / Frieden ist das Wichtigste auf der Welt ...*

Wir wissen aber, dass das nicht so ist in unserer Welt. Doch Jesus möchte, dass wir sein Versprechen hören und ernst nehmen. Das bedeutet, dass wir nicht müde werden, immer wieder den Frieden zu beginnen, und wir dürfen träumen, von einer friedlichen Welt...

Als weitere Möglichkeit kann die Geschichte von Martin Luther King hier ihren Platz haben.

Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihr Bild:

Ich habe einen Traum, dass eines Tages ...

Als Collage, Bild, Geschichte, Text, Gedicht ...

5.5 Wir feiern ein Friedensfest

Kompetenzspektrum: Die Schülerinnen und Schüler erleben die Bedeutung des miteinander Feierns.

Die Klasse bereitet gemeinsam ein Friedensfest vor:

Dekoration, Kekse, Getränke, Lieder, ...

Die Ergebnisse der Unterrichtssequenz können nochmals im Klassenzimmer präsentiert und gemeinsam betrachtet werden.

Beim Fest stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Kunstwerke „Ich habe einen Traum ...“ vor.

Mt.5,9 wird gemeinsam gesprochen, die Origami-Kraniche werden nochmals in die Mitte gesetzt mit einem Friedenswunsch, Friedensgruß.

Lieder:

Wenn einer den Frieden beginnt (M1)

Hewenu schalom alejchem (Kommt und singt 510)

Wo ein Mensch Vertrauen gibt (Kommt und singt 444)

Literatur:

Karl Ernst Nipkow (2007): Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen; Friedenserziehung. 2.Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Gemeinsam für Afrika. Frieden. Jedes Leben zählt

Unterrichtsmaterialien zum Thema Frieden für die Grundschule. https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2016/04/UM-GS_Frieden-Jedes-Leben-zaehlt.pdf

Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II

https://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2016/04/UM-SEK_Frieden-Jedes-Leben-zaehlt.pdf

Arbeitshilfe Religions inklusiv. Praxisband Bibel – Welt und Verantwortung Grundstufe und Sekundarstufe I.

Stuttgart Calwer Verlag 2012.

M1:

18. Wenn einer den Frieden beginnt

Text: Rolf Krenzer / Musik: Detlev Jöcker

Em H7 Em

Wenn ei - ner den Frie - den be - ginnt,

Am Am7 D

dann kann es ge - sche - hen, dass

G Em Am D

ei - ner auf ein - mal den an - de - ren hört und

1. C D G D | 2. C D Em H7

lernt, ihn zu ver - ste - hen. Dass lernt, ihn zu ver - ste - hen.

- | | |
|--|--|
| <p>2. Wenn einer den Frieden beginnt, dann kann es geschehen, dass einer auf einmal den anderen mag und lernt, ihn zu verstehen.</p> | <p>4. Wenn einer den Frieden beginnt, dann kann es geschehen, dass einer dem andern verzeiht und vertraut und lernt, ihn neu zu sehen.</p> |
| <p>3. Wenn einer den Frieden beginnt, dann kann es geschehen, dass einer auf einmal den anderen liebt und lernt, ihn zu verstehen.</p> | <p>5. Wenn einmal der Friede beginnt, dann wird es geschehen, dann endet der Streit, um der besseren Zeit im Weg nicht mehr zu stehen.</p> |

Spielvorschlag:

Wir beginnen mit einem kleinen Kreis. Dann bilden sich immer weitere Kreise um uns herum. Wir halten die Hände hoch und gehen in beiden Richtungen angefasst im Kreis herum. Zum Schluss können wir einen großen Kreis bilden.

Download: https://www.europa-kinderwelt.de/media/files/Download-Liederbuch_Religion_5663.pdf

M2



(Quelle unbekannt)

VERHALTENS-PÄDAGOGISCHE TIPPS UND KNIFFE FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

WORKSHOP 3 MIT DORIS HOHMANN



Diakonie 

**M
A
D
C
H
E
N** CHRISTIAN*HEILNRICH*ZELLER SCHULE


Verhaltenspädagogische Tricks und Kniffe

Doris Hohmann
Sonderschullehrerin, Inklusionsbegleiterin




Inklusionsbegleitung InRuKa

2


Diakonie 

Vorstellungsrunde



1. Name
2. Wo arbeiten Sie?
3. Konkrete Frage oder ein Schüler, der Sie beschäftigt (kurz schildern).

Bild: http://ne-fragen.com/wp-content/uploads/2014/08/ASC_14110.jpg

Diakonie 

Der Umgang mit Kindern/ Jugendlichen mit Förderbedarf im sozialen und emotionalen Bereich ist herausfordernd!
→ etwa 35% der Unterrichtszeit = Umgang mit Störungen

Zentrale Grundhaltungen:

- Kind annehmen und akzeptieren, wie es ist!
- Jedes Verhalten hat einen guten Grund!
- Angriffe sind nicht persönlich gemeint!
- Ich muss das Verhalten des Kindes nicht dulden, aber ich kann das Kind in seiner Not verstehen (Wertschätzende Haltung)
- Positive Seiten des Kindes nicht aus dem Auge verlieren → kein Kind ist NUR aggressiv, aufgedreht, unkonzentriert etc.

4


Diakonie 

Ausschnitt vom Ganzen



Persönlichkeitsanteil "Problematisches Verhalten"


Gesamtpersönlichkeit

Diakonie 

Grundlagen:


- Ausgehen von den Stärken des Kindes
- Unterrichtsstörungen in den situativen Zusammenhängen sehen (Beobachtung, Ansätze zur Prävention)
- Perspektivwechsel vornehmen
- Angemessene (Verhaltens-)Anforderungen an das Kind: Verhaltensänderungen brauchen Zeit
- Probleme müssen nicht alleine getragen werden (Eltern, Kollegen, Schulleitung, Fachdienste, ...)
- Grundlage für erfolgreiche Zusammenarbeit: intakte Beziehung zwischen Schüler und Lehrer

6

Diakonie 

Interventionsstrategien = aktive Techniken!!

- keine Reaktion auf auffälliges Verhalten eines Kindes sondern
- ich setze eine bestimmte Intervention ein, damit sich ein Kind angemessen verhält.
- wenn ich Akteur bin: ich schaffe den Rahmen, in dem angemessenes Verhalten gezeigt und eingeübt werden kann
- Wichtig ist es, das eigene Verhalten zu reflektieren → routiniertes Verhalten schafft Verhaltenssicherheit (dadurch kann man in Krisensituationen besser spontan reagieren)

Diakonie 


Selbstcheck:

„Der stört schon wieder meinen Unterricht“

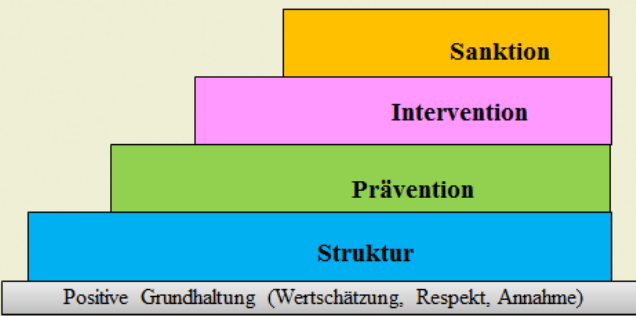
	das kann ich schon	das kann ich (noch) nicht
vor dem Ermahnen zu Ruhe ermuntern/ ermutigen (A, F)		
Schülern ruhig und sachlich mitteilen, was ich will und was für den Lernprozess wichtig ist (B)		
ohne Worte, stattdessen mit Mimik und Gestik agieren (C)		
Störungen kurz (ohne viele Worte) stoppen und Unterricht sofort weiterverfolgen (D,E, I)		
Gefühle zeigen (z.B. durch eine energische Stimme) (J)		
Gefühle verbal ausdrücken (z.B. durch „Es ärgert mich, wenn es so laut ist“) (H)		
sinnvolle Konsequenzen ziehen, um Störungen zu beenden z.B. einem Schüler einen Arbeitsauftrag erteilen (K,L)		
Humor zeigen (G)		

nach: Lehmann-Schaukelberger, D.


8

Diakonie 

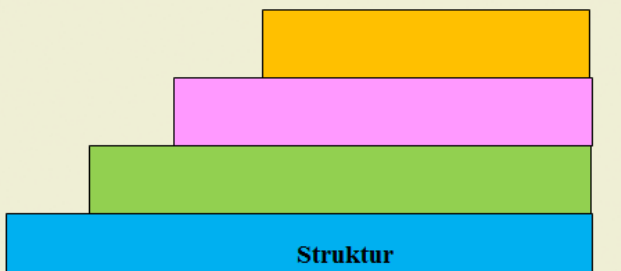
Die Interventionstreppe




Positive Grundhaltung (Wertschätzung, Respekt, Annahme)

Diakonie 

Die Interventionstreppe




10

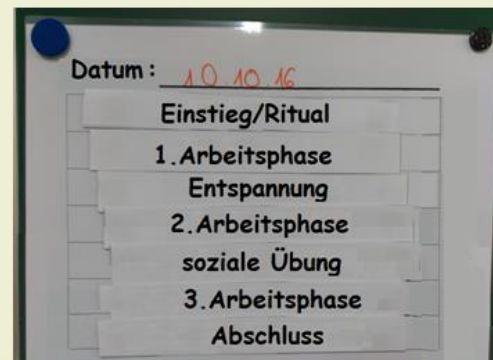
Struktur 

- bei fehlender innerer Struktur und Sicherheit ist äußere Strukturierung zentral

Strukturierung von:

- Unterricht und Material
- Lehrersprache
 - nicht zu komplex, nicht zu simpel
 - Klarheit bei Grenzsetzung wichtig
 - Mimik, Gestik und verbale Aussage passen zusammen
- Raum
- Rituale und Routinen

Diakonie 



12

Diakonie  DIAKONISCHE JUGENDHILFE REGION NÜRNBERG

Rituale:

- Einstieg: Erzählkreis (Quasselschnüre)
- Entspannungsverfahren
- Abschlussrunde


Liegende Acht



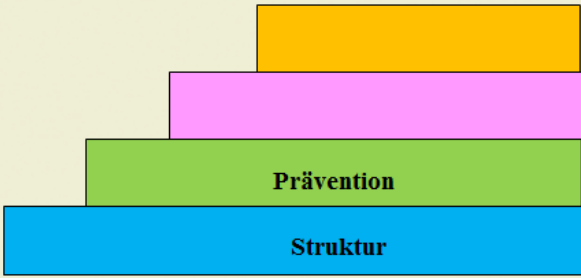
Anti-Stresspunkte an den Füßen





Diakonie  DIAKONISCHE JUGENDHILFE REGION NÜRNBERG


Die Interventionstreppe



Prävention

Struktur

Prävention

Diakonie  DIAKONISCHE JUGENDHILFE REGION NÜRNBERG


- **Regeln**
 - als Anleitung für konstruktives Handeln
 - sollen das erwünschte Verhalten genau beschreiben (einfach formuliert, positiv)
 - Regeln sind knapp und eindeutig
 - ohne Verwendung von „nicht, kein, ohne“
 - Für Regeln gilt weniger ist mehr!
- Regeln sind nicht verhandelbar und NICHT freiwillig
- Einsicht in Regeln zentral
- Konsequenz muss klar sein und folgen

16

Diakonie  DIAKONISCHE JUGENDHILFE REGION NÜRNBERG

Klassenregeln der OSM

1. Wir haben einen höflichen und freundlichen Umgangston.
2. Wir halten uns körperlich von anderen fern (mindestens eine Armlänge) und dulden keine Gewalt!
3. Wir achten das Eigentum anderer.
4. Alle haben das Recht ungestört zu lernen und zu arbeiten. Dafür ist Ruhe wichtig.
5. Wir behandeln andere so, wie wir selbst behandelt werden möchten.
6. Wir sind ehrlich, respektvoll und fair zueinander.
7. Handys und andere elektronische Geräte werden morgens unaufgefordert abgegeben.
8. Jede ist für sich selbst verantwortlich und hält sich aus den Angelegenheiten der anderen heraus.
9. Ich mache niemandem Angst.
10. Ich höre anderen zu und lasse sie ausreden.

Diakonie  DIAKONISCHE JUGENDHILFE REGION NÜRNBERG


Mein Ziel/ Meine Ziele für dieses Schuljahr:
 konfirmiert werden

Meine individuelle Regel:
 (!) Respektvoll mit allen sprechen

18



Diakonie  



Prävention 


- **Lob**
 - Positives hervorheben, negatives weniger in den Fokus rücken
 - gezielte Anerkennung für angemessenes Verhalten, für Fortschritte in emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie Leistungen
 - sollte systematisch eingesetzt werden
 - bestätigt die Anstrengung und vermittelt Sicherheit auf dem richtigen Weg zu sein
 - muss ehrlich und angemessen sein
 - nicht zu sparsam mit Lob → innere Struktur fehlt den Kindern, äußerer Rahmen zentral

20


Diakonie  

- positive Rückmeldung
- an die Eltern

→ Gefahr oft in der Schule:
nur wenn etwas Negatives geschieht, werden Eltern einbezogen





nach: Brexus, Weitzel: 50x Schülerverhalten verbessern

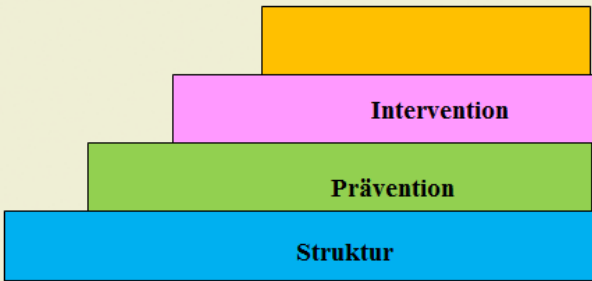
Prävention 


- **positive gemeinsame Erlebnisse**
- **Verantwortungsbereiche übertragen**
 - das Kind hat das Gefühl gebraucht zu werden und wächst an der Verantwortung (Vertrauensvorschuss) → keine Unter- aber auch keine Überforderung
 - Kind fühlt sich kompetent und Motivation steigt

22

Diakonie  


Die Interventionstreppe



Intervention 


- **Direktes Reagieren (z.B: mit Humor, Blickkontakt)**
- **Spiegeln**
 1. nicht wertende Beschreibung des Verhaltens
 2. Erinnerung an den Fortschritt
 3. Aufrechterhaltung der Anforderung
- **Konfliktgespräche führen**
- **Umlenken/ Umgestalten**
 - Aufmerksamkeit rechtzeitig auf das eigentliche Thema zurückführen

24




Intervention

- **Timeout (vor der Eskalation)**
 - Verlassen der Situation ohne „Gesichtsverlust“
 - Grundlage: Gute Beziehung
 - Trainingsraum-Modell
- **Verstärkersystem**
 - systematische Belohnung einzelner Schüler/ der ganzen Klasse
 - das gewünschte Verhalten wird positiv, konkret und verständlich formuliert
 - Token-Zuteilung wird vereinbart
 - bei Zielerreichung Verstärkung langsam ausblenden



Intervention


KEB (Kontrolliert-eskalierende Beharrlichkeit)
 Voraussetzungen: klare Regeln, geklärte Grenzen, keine Regel ohne Konsequenz.
 → zentral: Ausstrahlen von Gelassenheit
 → Wertschätzung des Gegenüber



Phase I

- Blickkontakt halten
- freundliches aber bestimmtes Auftreten
- Mindestabstand einhalten
- freundliche Bestimmtheit (wiederholende Sätze mit Du, ohne Namen evtl. mit Bitte)

26



Intervention


KEB (Kontrolliert-eskalierende Beharrlichkeit)

Phase II

- Blickkontakt bleibt
- Mindestabstand aufgeben
- energische Bestimmtheit (kurzer Satz mit Namen + Du, ohne Bitte)

Phase III

- Konsequenzebene (sachliche Festlegung eines Termins mit Konsequenzvorankündigung)



Intervention


(1) unerwünschtes Verhalten minimieren

1. Verwarnen („Hier ist die 1“)
2. Verwarnen („Hier ist die 2“)
3. Konsequenz („Hier ist die 3“)


→ **Keine Emotionen**
 → **Keine Diskussionen**
 → Konsequenz: Auszeit, Nachsitzen, Eltern benachrichtigen etc.


(2) Erwünschtes Verhalten auslösen
 z.B: durch Lob, individuelle Verhaltensregel

(3) Positive Beziehung zu den Schülern aufbauen

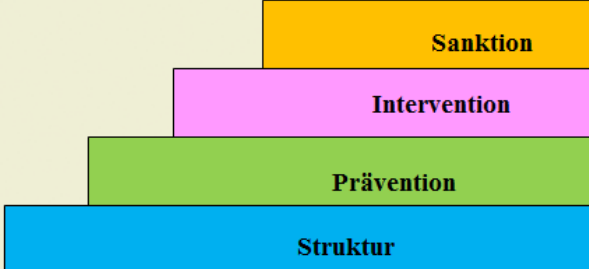



28



Diakonie 

Die Interventionstreppe






Sanktion

- Sanktionen werden kein Verhalten ändern, sie dienen nicht dem Verhaltensaufbau → dennoch manchmal notwendig
- Wichtig: Verhältnismäßigkeit der Sanktionen muss gewahrt bleiben → kein Verlorengehen der Lehrer-Schüler-Beziehung

30

Sanktion



Stufen der Sanktion

1. zusätzlich zum Unterricht (Nachsitzen)
2. Hinzuziehen vertrauter Personen (Elterngespräch, Schulsozialarbeit)
3. Hinzuziehen weniger vertrauter Personen (Elterngespräch mit der Schulleitung, Ausschluss bei Ausflügen, Verweis)
4. Steigerung der Ordnungsmaßnahmen
5. Entfernen aus der Klasse



Literatur

- BZGA (2002): Achtsamkeit und Anerkennung-Grundschule
- BZGA (2002): Achtsamkeit und Anerkennung-Klasse 5-9.
- BERGSSON, M./ LUCKFEL, H. (2001): Umgang mit „schwierigen“ Kindern
- BIENIASZ, L./ DANKE, CH.: Kinder mit Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich, <http://docplayer.org/22686970-Kinder-mit-foerderbedarf-im-emotionalen-und-sozialen-bereich-erstellt-von-liane-bieniasz-und-christian-danke.html>
- BREUX, A./ WHITAKER, T. (2012): 50x Schülerverhalten verbessern
- BRÜNING, L. (2010): Störungsfrei unterrichten. In: *Praxis Schule 4-2010*
- COOLEY (2012): Mit Lernschwierigkeiten und psychischen Auffälligkeiten umgehen für Regel- und Inklusionsklassen
- HARTKE, B. ET AL (2014): Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Klasse 5-10)
- HARTKE, B. ET AL (2014): Schwierige Schüler. 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (Klasse 1-4)

32

Literatur



- KELLER, G. (2014): Disziplinmanagement in der Schulklasse
- Krowatschek et al (2012): Marburger Verhaltenstraining.
- Krowatschek et al (2012): Marburger Konzentrationstraining
- LEHMANN-SCHAUFELBERGER, D. (2014): Richtig reagieren bei Störungen im Schulalltag
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht?
- PHELAN, T./ SCHONOUR, S. (2005): Die 123 Methode. Konsequenz zum Lernen motivieren und Störungen vermeiden.
- RHODE, R./ MEIS, S. (2014): Wenn Nervensägen an Nerven sägen
- STEIN, R. (2008): Grundwissen Verhaltensstörungen.
- Tuckermann et.al (2012): Herausforderung Regelschule.



ICH BEDANKE MICH
 FÜR IHRE AUFMERKSAMKEIT.

22.11.2016 Darstellung des Mädchenschulikonzeptes

34

VERHALTEN FORDERT ERLEBNISPDAGOGIK

ZUGÄNGE ERLEBEN, REFLEKTIEREN, ANWENDEN. MIT PROF. HANS-JOCHEN WAGNER



Professor Hans - Jochen Wagner

Gliederung des Vortrags

- **Situation heutiger Schulkinder**
- **Besondere Herausforderungen heutiger Jugend**
- **Der mögliche Beitrag einer erlebnisorientierten Gestaltung von Schulalltag**
- **Praxismodelle und Umsetzungsideen**

2



Lebensbedürfnisse von Schulkindern

- Wohlfühlen, Zwanglosigkeit
- Ausgleich, Ablenkung von Mängeln und Belastungen, Zwanglosigkeit
- Kommunikation, Geselligkeit, Kontakt, Gruppe,
- Selbstbehauptung, Rollenwechsel, Veränderung
- Erlebnis, Sozialorientierung, Problemlösung
- Beteiligung, Mitwirkung, Präsentation
- Kreativität, Ästhetik, kulturelle Produktion ...

Quelle: www.kinder-jugendhilfe.info UAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit

4

Die kleinen Strolche..... Können Sie sich erinnern???

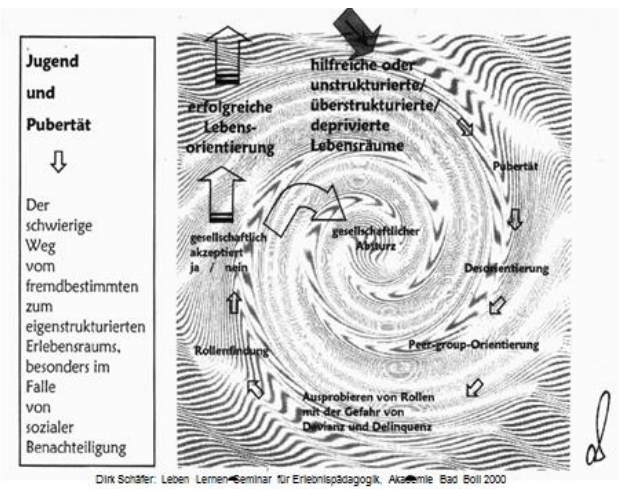


Verschärfung gesellschaftlicher Probleme

- Zunahme biographischer Krisen junger Menschen
- demographische Entwicklung
- Anstieg von Belastungen und Überforderungen von Familien
- Ausweitung von Arbeitslosigkeit auch von jungen Menschen
- Einschränkung der Sozialleistungen für Familien
- Wachsende Zweifel an der Problemlösungsfähigkeit des politischen Systems

Quelle: www.kinder-jugendhilfe.info UAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit

6



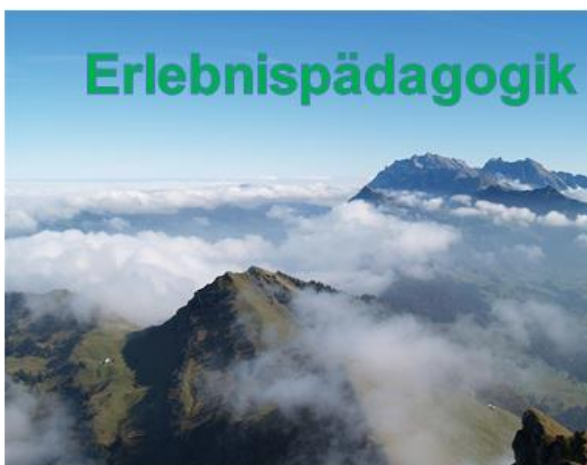
Zu fragen wäre

- Wie ist die Konkurrenz zwischen Schülern?
- Wie steht es um die Anerkennung durch Gleichaltrige?
- Gibt es Unterstützung von Lehrern?
- Welche Möglichkeiten der Mitverantwortung gibt es?
- Wie hoch ist der Leistungsdruck?

Wichtig ist nicht abstrakte Wertevermittlung sondern vier Faktoren aus der LERNUMWELT

- Gelegenheit zur aktiven Verantwortungsübernahme in neuen Erfahrungen
- Gelegenheit zur angeleiteten Reflexion (Bedeutungserklärung)
- Balance (von Aktion und Reflexion)
- Kontinuität von Aktion und Reflexion

Quelle: www.kinder-jugendhilfe.info IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit



Eine Pädagogik für den schulischen Alltag??



Bild Archiv Wagner, Berghelde 2014

Definitionsversuch

nach Heckmair und Misch, erleben und lernen, reinhardt Verlag 2004

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“

Erlebnisse und gewonnene Erfahrungen können auch im schulischen Alltag einen wichtigen und entscheidenden Beitrag leisten bei der Entwicklung von

- Kommunikationsfähigkeiten,
- Selbstbewusstsein,
- selbstbestimmtem Handeln,
- Verantwortungsbewusstsein,
- Belastungs- und Stresstoleranz,
- der Fähigkeit, Probleme zu analysieren und zu lösen und Entscheidungen zu treffen.

Quelle: www.kinder- Jugendhilfe.info IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit

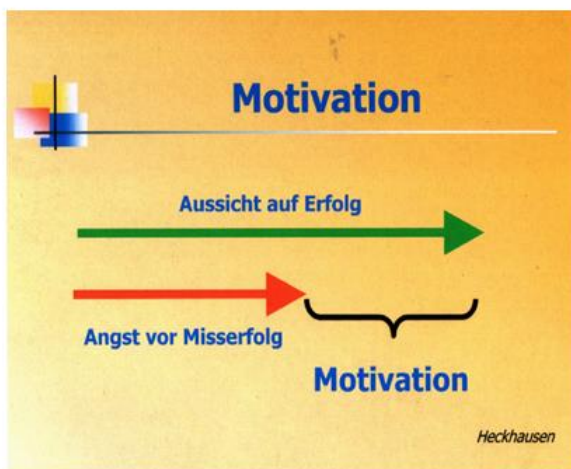
14



Prinzipien handlungsorientierter Pädagogik

- Ganzheitlichkeit
- Herausforderung und Grenzerfahrung
- Ernstcharakter & Authentizität
- Unfertige Situationen
- Gruppenselbststeuerung

16



Emotionen in der Erlebnispädagogik und in der Schule



18



Auswirkungen auf die Schule

- es bedarf einer neuen Didaktik des nachhaltigen Lehrens und Lernens
 - weg von der Lernorientierung hin zur Subjektorientierung
- genau an dieser Stelle bietet die EP Anknüpfungspunkte in Form von handlungsorientiertem Lernen

Quelle: www.kinder-Jugendhilfe.info IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit

20

soziale Funktionen

- Emotionen spielen in der Gruppe eine bedeutende Rolle
 - EP will positive Erlebnisse erzeugen und dadurch die Gemeinschaft und somit das Zugehörigkeitsgefühl stärken
 - gegenseitiges Vertrauen kann sich entwickeln
 - aber auch negative Emotionen können auftreten → Konflikte

Mögliche Erlebnisfelder im schulischen Alltag am Beispiel einer „Brennpunktschule“

22

Miteinander essen



Das Raumkonzept als Hülle für neue Pädagogik



24



Bilder Archiv Wagner 2014



Bilder Archiv Wagner 2014



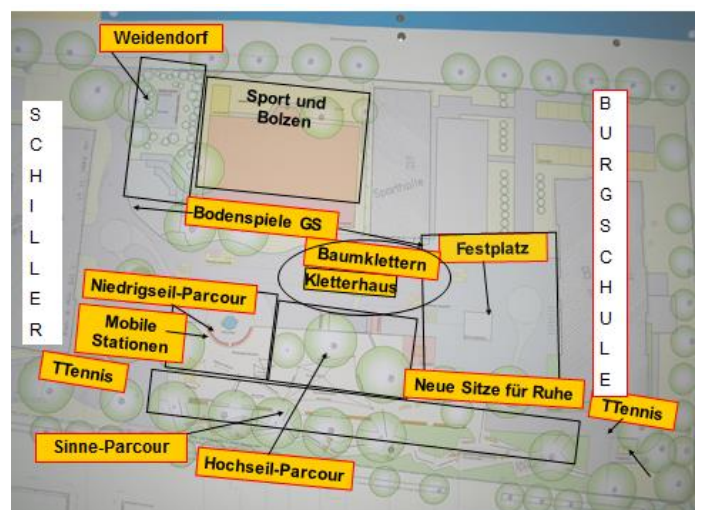
Bilder Archiv Wagner 2014

„Erlebnis- und Bewegungslandschaft“ Klaraanlage

Ein innovatives, kreatives Projekt zur Umgestaltung einer schulischen Freifläche in Esslingen



Bilder Archiv Wagner 2014





Bilder Archiv Wagner 2014

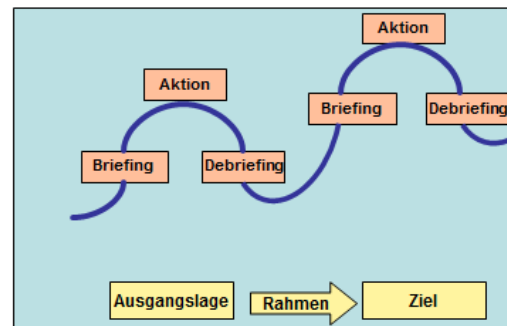


Bilder Archiv Wagner 2014

Projektorientiertes Lernen im Schulalltag

- Aktionen integriert in den Schulalltag
- Themenorientiert
- Interaktiv
- Aktion – Reflexion – Transfer
- Auf eine gemeinsames Ziel hinarbeitend
 - Ausflug, Unternehmung, Schullandheim
 - herausfordernde Interaktionsübung V-Fall

Project Adventure ABC



Bedrock

Literaturverzeichnis

- e & I (erleben und lernen) Internationale Zeitschrift für Handlungsorientiertes Lernen. Emotionen. Heft 6 2007 15. Jahrgang
- Brumlik, M. (2000): Moralische Gefühle – Vertrauen und Scham. In: Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. In: Otto, H.-W.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. Völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011 S. 455
- Schmidt-Noerr, G. (2003): Moralische und unmoralische Gefühle. In: Dörr, M.; Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Psychosozial, Gießen, 40-76. In: Otto, H.-W.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. Völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011 S. 455
- Otto, H.-W.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. Völlig neu bearbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2011
- Michl, Werner: Erlebnispädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2009

10.01.2018

Quellen



Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.



15. Kinder- und Jugendbericht
Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland

Prof. Dr. Gerhard Bäcker und Frederic Hüttenhoff
Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen im Generationenvergleich - 1950er, 1970er, 1990er Jahre und der aktuelle Rand - alte Bundesländer
Anne Bergfeld und Dr. Anna Grebe
Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Beteiligungsprojekten Sekundärauswertung zum 15. Kinder- und Jugendbericht



1. Lernen braucht Wagnis

Ein Beitrag von Prof. Hans-Jochen Wagner.

„Erlebnispädagogik liegt im Trend. Viele reden davon – vor allem in der Jugendarbeit und im Sektor der unterschiedlichsten Freizeitangebote für Jugendliche. Oft ist sehr Unterschiedliches gemeint.

Deshalb zu Beginn eine kurze Definition: „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmaier/Michl, e&l 98). (...).“ S. 6 ff

2. Erlebnispädagogik und Schulalltag

Interview mit Prof. Hans-Jochen Wagner in der Gewerkschaftszeitung.

„Erlebnispädagogik und Schullalltag – passt das überhaupt zusammen?

b&w-Redakteur Hans Dörr sprach mit Prof. Hans-Jochen Wagner über diese noch nicht alltägliche Verbindung. (...).“ S. 12 ff

Beide Texte sind erschienen im Heft

**Erlebnispädagogik tut Not
Bildung und Wissenschaft b&w
Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Baden-Württemberg
Heft Nr. 5/2003**

FÖRDERN IM TEAM: DIAGNOSTISCH, INKLUSIV, MIT PLAN

WORKSHOP 5 MIT PETER HUDELMAIER-MÄTZKE

Fördern im Team: Diagnostisch, inklusiv, mit Plan

Dialogtage Herrenberg, 8./9. Februar 2018

Arbeitsauftrag 1

- Bilden Sie zwei Gruppen und bearbeiten Sie folgende Frage:

- Welche Themenfelder für Teamarbeit in Diagnostik und Förderung lassen sich aus dieser kleinen Übung ableiten?

2

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelmaier-Mätzke

1

Schwerpunktsetzungen

1. Problemaufriss: Diagnostik, Handeln im Widerspruch – pädagogische Antinomien, Gefangen in der Subjektivität
2. Folgerung 1: Professionell ist Reflexivität
3. Folgerung 2: Prozessorientierte kooperative Diagnostik
4. Folgerung 3: Inklusive Diagnostik
5. Konkretion. Beispiel Schüler*innen beschreiben
6. Aussprache

3

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelmaier-Mätzke

Arbeitsauftrag 2:

- Teams Zeitungsartikel: „Welchem Test kann man trauen?“
 - Was lernt man über Grundproblematiken von (standardisierten) Testverfahren?
- Teams Klassenarbeit:
 - Wodurch entstehen Ungenauigkeiten hinsichtlich der Aussagekraft dieser Klassenarbeit?

4

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelmaier-Mätzke

1. Problemaufriss Diagnostik: Messen **UND** denken! (vgl. Kornmann 2010)

- Didaktogene Störungen: Störungen, die durch eine „falsche“ Unterrichtung, also didaktisch unzureichendes Angebot entstehen.
- Diagnosogene Störung: Störungen, die sich durch untaugliches Testdesign ergeben (Bsp.: „Nenn mir den ersten Laut des Wortes...“).

5

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelmaier-Mätzke

1. Problemaufriss Diagnostik: Messen **UND** denken!

- „Die Aufgabe der Methodologie ist es nicht nur messen zu lernen, sondern auch sehen, denken und assoziieren zu lernen. Dies bedeutet, dass unsere exzessive Furcht vor so genannten subjektiven Faktoren in der Interpretation und unsere Bemühungen, Forschungsergebnisse durch mechanische und arithmetische Methoden zu erhalten, unbegründet sind. Ohne subjektive Neubewertung (d.h. ohne Denken und Interpretieren) ist die Entzifferung der Ergebnisse und die Auswertung der Daten keine wissenschaftliche Forschung.“ (Vygotskij 1993 zit n. Jantzen 2005)

6

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelmaier-Mätzke

1. Problemaufriss Diagnostik: Allgemeine Kritik diagnostischer Verfahren

- ▶ Bei jedem Verfahren darf die Streuung im Hinblick auf Validität nicht vergessen werden. Das relativiert Ergebnisse doch gewaltig...
- ▶ Das Ergebnis ist immer nur in einer ganz bestimmten Situation, zu einer ganz bestimmten Zeit unter einer ganz bestimmten Fragestellung zustande gekommen – nicht mehr und nicht weniger!
- ▶ Jedem diagnostischen Verfahren geht eine Ausgangsfrage voraus, die konstruierende Wirkung entfaltet. Bestimmte Fragestellungen bestimmen das Verfahren und konstruieren bestimmte Ergebnisse (z.B. Vorstellung von Intelligenz, Vorstellung von Spracherwerb,...)
- ▶ Gibt es in irgendeinem Verfahren jemals Objektivität?

7

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelemler-Nitzke

1. Problemaufriss Diagnostik: Fragen zum Nachdenken

- ▶ „Ich vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern immer nur mit ihm selbst.“ (Pestalozzi 1790)
- ▶ Das Prognostische der Diagnose kann eine Gefährdung für die Möglichkeiten der Entwicklung eines Individuums sein.
- ▶ Darf ich ohne Einverständnis des Probanden diagnostizieren?
- ▶ Für wen darf ich diagnostizieren?
- ▶ Darf ich Verfahren anwenden (Mittel), die für ein anderes Ziel (Zweck) missbraucht werden können?
- ▶ Was muss ich eigentlich wissen, um pädagogisch Handeln zu können?

8

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelemler-Nitzke

1. Problemaufriss Diagnostik: Grundsätze verantwortungsvoller Diagnostik

- Bekenntnis zur Subjektivität: Wie ich mein diagnostisches Vorgehen gestalte und wie ich Ergebnisse interpretiere, unterliegt immer meiner Subjektivität. Diese gilt es zu bekennen und zu reflektieren.
- Offenlegung des Kontextbezugs: Alle Diagnostik spielt sich in Kontextbezug (Zeit, Ort, Fragestellung, persönliche Beziehung...) ab. Diese Kontextbezüge gilt es in ihrem Einfluss auf Ergebnisse hin zu beachten und bei der Interpretation offen zu legen.
- Reflexion zu Adressaten und Zweck: Für wen ich warum diagnostiziere hat Einfluss auf Fragestellung, diagnostisches Vorgehen und die Interpretation. Dies gilt es zu reflektieren.
- Achtung des Interesses des „Probanden“: Ich habe das Interesse des Probanden zu respektieren. Alles andere ist Gewalt. „Ohne das Bewusstsein dieser Verletzbarkeit und die entsprechende Sensibilität, ohne das Bewusstsein, dass das eigene Handeln den Willen des leidenden Subjekts, um mit Kant zu sprechen, berücksichtigen muss, bliebe eine sittliche Einsicht, die ja eine menschliche Verantwortung ist, blind.“ (Forst 2007 zit. n. Rösner 2009)

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelemler-Nitzke

9

1. Problemaufriss - Antinomien: Arbeitsauftrag 3

- Welche Spannungsfelder / Widersprüche in Ihrem pädagogischen / diagnostischen Handeln ergeben sich aus dem bisher Gesagten?

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelemler-Nitzke

10

1. Problemaufriss Lehrer*in als professionelles Subjekt

- „Als Habitus versteht Bourdieu damit zur **Natur gewordene Geschichte**, mit der Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungspraktiken hervorgebracht werden. In diesem Sinne wird der Habitus als *modus operandi* bezeichnet.“ (Kramer 2015, 349)
- „Insofern also pädagogisches Handeln eine verbürgte pädagogische Autorität voraussetzt, ist sie an der **eigenen Legitimierung** interessiert und mit **Fragen der Herrschaftssicherung** verbunden.“ (Kramer 2015, 350)
- „Pädagogisches Handeln als Durchsetzungs- und Einprägungsarbeit entspricht damit im Modus der **Durchsetzungsweisen und in den Durchsetzungsinhalten den jeweils herrschenden Orientierungen und Vorstellungen**.“ (Kramer 2015, 350)
- „Man könnte auch sagen: Pädagogische Arbeit schafft den sozialen Raum mit seinen Positionen und Abständen von morgen.“ (Kramer 2015, 350) „**Inklusion**“ als **Idee des sozialen Raums von morgen**...

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelemler-Nitzke

11

1. Problemaufriss: Lehrer*in als professionelles Subjekt

- „Damit wird in den Thesen Bourdieus zur Entstehung der Bildungsungleichheit ... den Lehrer/innen ein eigenständiger Stellenwert eingeräumt. Lehrkräfte erscheinen hier als 'Reproduktionsagenten', insofern sie durch ihr berufliches Handeln aktiv an der Reproduktion sozialer Verhältnisse beteiligt sind. Allerdings ist das nicht Ausdruck einer bewussten Absicht, sondern Ergebnis inkorporierter sozialer Struktur im Habitus ...“ (Kramer 2015, 353)

➤ Wie entwickelt sich ein entsprechender „Habitus“?

➤ Was wäre für inklusionsorientierte Fort-/ Weiterbildung von Lehrkräften daraus abzuleiten?

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelemler-Nitzke

12

Folgerung 1: Professionell ist Reflexivität

13

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudeimien-Mätzke



Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudeimien-Mätzke

14

Folgerung 2: Prozessorientierte kooperative Diagnostik Quelle: ILEB 2013

Kooperative Bildungsplanung

- ist ein ständiger Abstimmungs- und Entscheidungsprozess mit dem jungen Menschen, seinen Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und weiteren Beteiligten.
- verläuft dialogisch.
- geht von vorhandenen Kompetenzen aus.
- baut auf den vorhandenen Ressourcen von Schule, Familie und im Umfeld auf.
- zeichnet sich durch konkrete und einvernehmlich vereinbarte und überprüfbare Ziele aus.
- regelt die Zuständigkeit für die vereinbarten Maßnahmen und Angebote.
- wird dokumentiert.

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudeimien-Mätzke

15

Folgerung 3: Inklusive Diagnostik

1. Fragt nach Notwendigkeit der Passung von Rahmenbedingungen und kindlichen Bedürfnissen. Ist kein Instrument für: Vergleichs- Selektions- oder Platzierungsprozesse, Bewertungen, Zuordnungen
2. Besitzt Praxisrelevanz für päd. Handeln
→ ist mit didaktischem Handeln unmittelbar verbunden (Diagnostik)
→ Will förderliche Lernumgebung schaffen.
3. Ist Serviceleistung für ALLE Kinder
→ mit welcher/wessen Hilfe kann das Kind zur nächste Zone der Entwicklung gelangen?
4. Ist keine sonderpädagogische Spezialdisziplin mehr
→ will Überwindung pädagogischer Dichotomie (= eindeutige Zweiteilung)
5. Kann nur fragmentarische Momentaufnahmen sozialer Realität hervorbringen und damit zu Arbeitshypothesen führen
→ ist sich ihrer generellen Begrenztheit bewusst

P. Hudeimien-Mätzke Diagnostik im Kontext ... SoSe 17

16

Folgerung 3: Inklusive Diagnostik (n. J. & T. Simon 2014)

6. Ist ein ko-konstruktiver, dialogischer Prozess
7. Geht reflexiv-flexibel mit den Gütekriterien für Diagnostik um
8. Trägt zur Kultivierung von Vielfalt und zur Entwicklung inklusiver Perspektive bei
→ ist Grundlage zum Abbau von Barrieren
9. Ist eine individualisierte, entwicklungssensible Diagnostik
→ passt zur Leistungs- und Begabungsheterogenität der Schule
10. Hat einen anerkennenden Charakter und überwindet die dingähnliche Behandlung von Kindern
→ erkennt das Subjekt und seine Einzigartigkeit

P. Hudeimien-Mätzke Diagnostik im Kontext ... SoSe 17

17

5. Konkretion: Schüler*innen beschreiben

- a. Situationsbezug
- b. Bekenntnis zur Subjektivität
- c. Systembezug reflektieren
- d. Adressatenbezug
- e. Offenlegung der Quellen
- f. Ontologisierung vermeiden

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudeimien-Mätzke

18

6. Aussprache

19

Dialogtage 9.2.2018

Peter Hudelemaier-Mätzke

11

Literatur

- Dick, Michael (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jantzen, W. (2005): „Es kommt darauf an, sich zu verändern“ – Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention; Gießen
- Kornmann, R. (2010): Zur Abwehr didaktogener und diagnosogener Störungen in der Sonderpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, H. 5, 191–199
- Kramer, Rolf-Thorsten (2015): „Reproduktionsagenten oder Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu; in: ZSE - Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35 Jg., Heft 4, 2015, S. 344-359
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2013): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB); zu beziehen über: Landesinstitut für Schulentwicklung (Online verfügbar)
- Hudelemaier-Mätzke, Peter / Sauter, Sven (Februar 2018): Inklusive Antinomien? Lehrer_innenprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft
- Simon, Jaqueline & Toni (2014): Inklusive Diagnostik Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis; <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200>
- Werning R. (2002): Sonderpädagogische Diagnostik; in Werning u.a.: Sonderpädagogik; München; S.319-340

Inklusion trifft Fachdidaktik 07.02.2017 P. Hudelemaier-Mätzke

20

EIN KOMMENTAR ZUM WORKSHOP

Von Peter Hudelmaier-Mätzke

Ausgangsüberlegungen



Wenn es Ziel in der pädagogischen Arbeit ist, Schüler*innen im Team gemeinsam zu fördern, lohnt es sich, zunächst grundsätzlich darüber nachzudenken, „woher“ die Teammitglieder kommen. Damit ist gemeint, dass jeder Teamprozess (wie jede Kommunikation) beeinflusst ist von jeweiligen Vorerfahrungen und Ausgangsbedingungen. Teamarbeit gelingt besser, wenn diese Ausgangsbedingungen offen gelegt und gemeinsam bedacht werden. Sollen Entwicklungen am Leitgedanken Inklusion orientiert werden, steht dies gängigen Praxen der Schulwirklichkeit fundamental entgegen. Deshalb scheint diese gründliche Analyse sinnvoll.

Der erste Teil des Workshops beschäftigt sich deshalb mit diesen Ausgangsbedingungen (Impuls „Würfel“; Problemaufriss: Diagnostik, Handeln im Widerspruch – pädagogische Antinomien, Gefangen in der Subjektivität).

Daraus lassen sich einige Orientierungspunkte ableiten, wie die Zielsetzung inklusiver Förderung in Anbetracht der Ausgangslage verwirklicht werden kann. Beispielhaft werden die Orientierungspunkte professionelle Reflexivität, prozessorientierte kooperative Diagnostik (am Beispiel ILEB), Wesenszüge inklusiver Diagnostik (J.&T. Simon) und Leitlinien zur Schüler*innenbeschreibung entwickelt.

1. Problemaufriss: Diagnostik, Handeln im Widerspruch – pädagogische Antinomien, Gefangen in der Subjektivität (Folien 4-12)

Unser schulisches diagnostisches Handeln spielt sich in Anbetracht zahlreicher oftmals unreflektierter Fragen ab. Dies gilt für diagnostische Verfahren zur Bestimmung von Förderbedarfen genauso wie für „Alltagsdiagnostik“ in Form von Klassenarbeiten, Verhaltensbeobachtungen usw..

Im Hinblick auf die Verfahren selbst sind u.a. folgende Fragen von Bedeutung:

- Misst das Verfahren überhaupt, was es messen soll?
- Will ich das Wissen, was das Verfahren misst?
- Welche Idee des zu Diagnostizierenden hat das Verfahren (Intelligenz, Typen von Matheaufgaben/Mathematischen Fähigkeiten, religiöses Wissen...)?
- Was ist der pädagogische Wert des Verfahrens?

Im Hinblick auf den pädagogischen Wert des Verfahrens:

- Was nützt der Schüler*in das Verfahren (z.B. Abwägung zwischen päd. Nutzen und Kränkung/Etikettierung)?
- Was ist der Zweck des Verfahrens (institutionelle Interessen, Rechtfertigung der Lehrenden für erfolgreichen Unterricht, Ausgangslage für Förderung, Begründung für Zuweisung in bestimmte Institution, sonderpädagogische Ressourcensicherung...)?
- Welche Fähigkeiten hat die Diagnostiker*in, die Ergebnisse zu interpretieren?
- Darf die Proband*in mitbestimmen, ob und wie diagnostiziert wird?

Bei genauerer Betrachtung dieser und weiterer Fragestellungen muss eingestanden werden: Eine objektive Diagnostik gibt es genauso wenig wie eine Diagnostik, aus der sich Prognosen der Lernentwicklung oder sogenannte geeignete Förderorte ableiten lassen. Diagnostik ist immer eine von Subjektivität bestimmte Momentaufnahme.

Was hier hinsichtlich Diagnostik gesagt wurde, lässt sich auf pädagogisches Handeln insgesamt übertragen. Wir handeln als professionelle Subjekte. Dabei basiert unser Handeln auf einer Mischung aus persönlicher und professioneller Sozialisation. Wie wir „Welt“ gelernt haben, persönlich und professionell, bestimmt unser Handeln. Veränderungen, auch neue Perspektiven wie inklusives Denken, fallen uns auch deshalb so schwer. Für Teamprozesse hin zu inklusiven Angeboten gilt es deshalb, das selbst Gelernte in seiner Wirkung zu überprüfen.

2. Folgerung 1: Professionell ist Reflexivität (Folie 14)

Es scheint, diese Problematik wurde in der Lehrer*innenbildung wieder stärker in den Fokus genommen. Aktuell rücken Konzepte der Lehrer*innenbildung das Ziel der „professionellen Reflexivität“ in den Mittelpunkt. Dabei wird anerkannt, dass es kein pädagogisch „richtiges“ Handeln geben kann und dies auch nicht gelehrt werden kann. Weil in den zu gestaltenden konkreten pädagogischen Situationen immer eine Vielzahl von widersprüchlichen Interessen, Bedürfnissen und Aspekten zu beachten ist, kann nur begründet situativ und „unvollkommen“ gehandelt werden. Die Hoffnung besteht jedoch, dass „besser“ oder „passender“ pädagogisch gehandelt wird, wenn das Handeln reflektiert und begründet werden kann.

3. Folgerung 2: Prozessorientierte kooperative Diagnostik

Als ein Beispiel, wie diagnostisch „passender“ gehandelt werden kann, bietet das Konzept ILEB – Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Aufgrund seines Erklärungszwangs sonderpädagogischer Zuweisungslogiken weist es zahlreiche Widersprüche zu inklusiven Perspektiven auf. Hinsichtlich einer Förder- und Diagnosekonzeption ist es jedoch ein sehr gutes Beispiel, wie mit den oben angesprochenen Problematiken positiv umgegangen werden kann. Diagnostik als nicht endenden Prozess zu verstehen und kooperativ (auch mit Eltern, Schüler*innen...) zu betreiben, hilft dabei, zwischen Diagnostik und Pädagogik eine Brücke zu bauen.

4. Folgerung 3: Inklusive Diagnostik (J.&T. Simon, Folie 16/17))

Jaqueline und Toni Simon haben in ihren Arbeiten Leitlinien inklusiver Diagnostik entwickelt. Dabei haben sie sich konsequent an einem menschenrechtsorientierten Inklusionsbegriff orientiert. An ihren Thesen lässt sich sehr gut ableiten, woran sich eine wirklich inklusive Diagnostik messen lassen müsste und wo in der gängigen Praxis Entwicklungsbedarfe zu diagnostizieren wären.

5. Folgerung 4: Schüler*innen begleiten (Folie 18)

Wie ich Diagnostik verstehe hat auch darauf Einfluss, wie ich mit den diagnostischen Ergebnissen umgehe. Orientiert an einer inklusiven Diagnostik lassen sich Leitlinien für Schüler*innenbeschreibungen entwickeln (vgl. ppt).

BERICHTE VERFASSEN UND SCHÜLER/INNEN BESCHREIBEN: EINE ÜBUNG.

Von Peter Hudelmaier-Mätzke

Berichte verfassen – Schüler*innen beschreiben

Eine Übung

P. Hudelmaier-M. Diagnostik im Kontext... SoSe 17

1

Schüler*innen beschreiben: Übersicht

- a. Situationsbezug
- b. Bekenntnis zur Subjektivität
- c. Systembezug reflektieren
- d. Adressatenbezug
- e. Offenlegung der Quellen
- f. Ontologisierung vermeiden

P. Hudelmaier-M. Diagnostik im Kontext... SoSe 17

2

Dokumentation: Transparenz - Orientierungspunkte für die Beschreibung von Schüler*innen / Gutachten

- a. Situationsbezug:

Schüler*innen zeigen beobachtbare Leistung und Verhalten immer in Situationen, die das Beobachtbare beeinflussen. Diese Situationszusammenhänge gilt es kenntlich zu machen.

P. Hudelmaier-M. Diagnostik im Kontext... SoSe 17

3

3

Dokumentation: Transparenz - Orientierungspunkte für die Beschreibung von Schüler*innen / Gutachten

- b. Bekenntnis zur Subjektivität

Ich bin beschreibendes und beobachtendes Subjekt. Dies spiegelt sich in meiner Sprache wieder: Meinem Eindruck nach...; Es scheint ...; In meinen Augen ...; Dies könnte so interpretiert werden ...

P. Hudelmaier-M. Diagnostik im Kontext... SoSe 17

4

4

Dokumentation: Transparenz - Orientierungspunkte für die Beschreibung von Schüler*innen / Gutachten

c. Systembezug: Reflexion der Bezugsgrößen (Verfahren, Erwartungen....)

Meine Beobachtung geschieht von „Aussichtspunkten“ aus. Deren einschränkende Perspektive sollte ich reflektiert haben.

- „Er hat einen IQ von 87...“ – nach welchem Intelligenzdefinition, nach welchem Testverfahren, mit welcher Messgenauigkeit (Streuung)
- „In der Klasse sitzen drei Ausländer...“ – Wie definiere ich „Ausländer“?
- „XXX stört den Unterricht...“ – Den Unterricht stört gar nichts, höchstens die Lehrer:innen oder Mitschüler*innen fühlen sich gestört, dann wäre besser neben dem „wer“ zu beschreiben, „was“ und „wann“ es stört
- „Er ist sehr hilfsbereit...“ immer, zu jedem, selbstlos oder mit Kalkül ...?

P. Hudeleier-N. Diagnostik im Kontext... Seite 17

5

Dokumentation: Transparenz - Orientierungspunkte für die Beschreibung von Schüler*innen / Gutachten

d. Adressatenbezug:

Jeder Text, den ich Schreibe, sollte sich eine Leser*in vorstellen. Sie sollte verstehen können, was ich mit dem Text sagen möchte und auch nur die Informationen erhalten, die an sie adressiert sind.

P. Hudeleier-N. Diagnostik im Kontext... Seite 17

6

Dokumentation: Transparenz - Orientierungspunkte für die Beschreibung von Schüler*innen / Gutachten

e. Offenlegung der Quellen

Woher hab ich welche Informationen? Was hab ich selbst beobachtet, was nur gehört oder gelesen?

P. Hudeleier-N. Diagnostik im Kontext... Seite 17

7

Dokumentation: Transparenz - Orientierungspunkte für die Beschreibung von Schüler*innen / Gutachten

f. Ontologisierung vermeiden

In der Beschreibung wird beschrieben, was jemand tut und wie er es tut. Nur bei unveränderbaren Merkmalen und eindeutig benennbaren Eigenschaften kann man sagen, wie oder wer jemand ist.

„XXX ist meistens unaufmerksam.“ – geht nicht

„Er ist 10 Jahre alt.“ - geht

„Mathe ist nicht seine Stärke.“ – geht nicht

P. Hudeleier-N. Diagnostik im Kontext... Seite 17

8

GEWALTFREIE KOMMUNIKATION IM RELIGIONSUNTERRICHT

WORKSHOP 6 MIT STEFAN MAAB

1. Kurze Einführung

Dieser Workshop gibt einen kleinen Einblick in die gewaltfreie Kommunikation und wie man sie in der Schule fördern bzw. ihre Ziele unterstützen kann. Da es sich um einen Workshop und keinen Vortrag handelt, werden vor allem Übungen und Spiele durchgeführt. Manche dieser Übungen können auch mit Schüler*innen durchgeführt werden und manche sind eher für Lehrkräfte gedacht.¹

2. Überblick zum Workshop

- Eigene Haltung
- Grundmodell vorstellen
- GFK im Unterricht

3. Kennenlern-Memory

Die gewaltfreie Kommunikation legt Wert auf die Beziehung, sowohl zu sich als auch zu den anderen. Es geht darum, dass wir uns als Person wahrnehmen. Deshalb werden wir in diesem Workshop Übungen durchführen, die beides fördern.

Lernziele: Einander besser kennen zu lernen, gemeinsam ankommen

Jeder Teilnehmer (TN) erhält eine Karte eines Memoryspiels. Bei einer geraden TN-Zahl spielt der/die Trainer/Trainerin (TR) nicht mit. Im Hintergrund läuft Musik.

Anweisung an die Schüler*innen:

„Solange die Musik spielt, lauft ihr im Raum umher. Wenn ihr jemandem begegnet, schaut ihr ihm in die Augen und tauscht dann eure Karten aus. Wenn die Musik stoppt, sucht ihr denjenigen, der die gleiche Karte hat wie ihr selbst. Dann tauscht ihr euch zu einer Frage aus, die ich Euch dann sage.“

¹ In diesem Papier sind lediglich die Übungen zusammengestellt.

Beispielfragen:

- Wie bin ich angereist?
- Was sind meine Hobbies?
- Was war mein erster Gedanken heute Morgen?
- Meine letzte Konflikterfahrung?
- Wie zufrieden bin ich mit meinem Umgang mit Konflikten?
- Was erwarte ich von dem Thema?
- Was möchte ich nicht, dass hier passiert?

Anmerkung:

Diese Übung eignet sich sehr gut, um im sprichwörtlichen Sinne aufeinander zuzugehen. Dabei beginnt man zuerst mit Fragen, die leicht zu beantworten sind. Dann werden die Fragen persönlicher und mit dem Thema „Konflikte“ in Verbindung gebracht. Erwartungen und Befürchtungen sollten anschließend im Plenum benannt werden.

4. Stadtplanspiel

Die Teilnehmenden bilden Paare. Jede*r erhält einen Plan. Die Pläne sind unterschiedlich (Brücken), was die Teilnehmenden jedoch nicht wissen.

Auf dem einen Plan sind in diese Kreise Zahlen hineingeschrieben, auf dem anderen Plan sind die Kreise leer. Derjenige, auf dessen Plan nun Zahlen in den Kreisen stehen, hat die Aufgabe, dem anderen den Weg vom Bahnhof (das ist der Ort, an welchem sich das Kreuz befindet) zum Kreis Nummer 5 zu erklären. Es dürfen allerdings zur Verdeutlichung nicht die Buchstaben und Zahlen am Rande verwendet werden. Außerdem dürfen die Pläne der anderen nicht eingesehen werden.

Auswertung:

- Welche Erfahrungen habt Ihr während des Spiels gemacht?
- Was habt Ihr gedacht?
- Was habt Ihr gefühlt?

Zusammenfassung:

Das Spiel spiegelt Konflikte wie im richtigen Leben wider, in jeder Beziehung kommt es zu Konflikten. Man überlegt sich, weshalb der andere nicht am Ziel ankommt, obwohl man es doch so gut erklärt hat.

Der andere fragt sich, ob er so blöd ist oder ob sein Gegenüber so schlecht erklärt hat. Nun, das Geheimnis ist, dass die Karten unterschiedlich sind.

Auch im Leben hat jeder einen anderen Plan von der Welt und von seinem Leben und deshalb kann jeder auch nur auf seinen Wegen zum Ziel kommen.

Es gibt eine Möglichkeit zum Ziel zu gelangen, dafür benötige ich die Elemente der konstruktiven Konfliktbearbeitung:

1. Mich klar ausdrücken
2. Genau zuhören und nachfragen
3. Gemeinsame Lösung suchen (das bedeutet auch, ggf. den ursprünglichen Weg verlassen zu können)

5. Gewaltfreie Kommunikation (GfK)

Hintergrund: die Gewaltfreie Kommunikation basiert auf der Humanistischen Psychologie und wurde von Marshall Rosenberg weiterentwickelt. Er war Schüler von Carl Rogers in den USA, genauso wie Thomas Gordon, der Erfinder der Familienkonferenz. Beide Ansätze sind sehr ähnlich.

Rosenberg

„Ich nenne diese Methode Gewaltfreie Kommunikation und benutze den Begriff *Gewaltfreiheit* im Sinne von Gandhi: Er meint damit unser einführendes Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unserem Herzen nachlässt. Wir betrachten unsere Art zu sprechen vielleicht nicht als ‚gewalttätig‘, dennoch führen unsere Worte oft zu Verletzung und Leid - bei uns selbst oder bei anderen.“ Rosenberg 2001 S. 18

„Dadurch, dass die GfK die Betonung auf intensives Zuhören nach innen und nach außen legt, fördert sie Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Einfühlung und erzeugt auf beiden Seiten den Wunsch, von Herzen zu geben.“ Rosenberg 2001, S.19

Modell der Gewaltfreien Kommunikation:

- Konkrete Handlungen, die wir beobachten können, und die unser Wohlbefinden beeinträchtigen.
- Wie wir uns fühlen, in Verbindung mit dem, was wir brauchen.
- Unsere Bedürfnisse, Werte, Wünsche usw., aus denen diese Gefühle entstehen.
- Die konkrete Handlung, um die wir bitten möchten, damit unser aller Leben reicher wird.

6. Wahrnehmung

„Die erste Komponente der GfK erfordert das Auseinanderhalten von Beobachtung und Bewertung. Wenn wir eine Beobachtung mit einer Bewertung vermischen, können andere leicht Kritik hören und wehren das ab, was wir sagen wollen.“ (Rosenberg, S.47)

Übung: Mausgesicht

Jeder hat seine Sichtweise und unsere Vorerfahrungen prägen unsere Sichtweise.

Übung: Ich bin liebenswert²

Ich klebe mir das [Blatt](#) „Liebenswerter Mensch“ an.

Zu den Schüler*innen: „Stellt Euch vor, ich bin 9 Jahre alt und mein Tag beginnt mit dem Aufstehen, ich frühstücke, gehe dann zur Schule, komme in die Schule, bin im Unterricht, auf dem Schulhof, und am Nachmittag zuhause.“

Wenn ich nun als 9 jähriger morgens aufstehe, was wird als erstes zu mir gesagt?“

Diese Übung ist die Einführung in das Thema „Put ups“ und „put downs“. Jedes Mal, wenn ein Kind etwas sagt, das eher herunterzieht, wird ein Stück vom Papier abgerissen. Wenn ein Kind etwas Aufbauendes sagt, wird wieder ein Stück Papier drangeklebt.

Auswertung:

- Was ist Euch aufgefallen?
- Kennt Ihr solche Put ups und Put downs?

Übung: Put ups and Put downs (geschlechterspezifische Gruppenarbeit)

Die Klasse wird in zwei Gruppen nach Jungen und Mädchen eingeteilt. Jede Gruppe sammelt Begriffe, die sie herunterziehen (put downs) und Begriffe, die sie aufbauen (Put-ups)

Put Downs (Runtermachen, niedermachen):

- Verletzen
- Ärgern
- Stoppen das Lernen

² Beck 1999, S. 68

Put ups (Unterstützen, bauen auf)

- Lassen mich wohl fühlen
- Stärken

Auswertung:

- Gibt es Unterschiede zwischen den Gruppen?
- Haben diese Unterschiede etwas mit dem Geschlecht zu tun?

Übung: Gehen mit Gefühlen

Lernziele: Warm-up und Sensibilisierung für das körperliche Ausdrücken der Gefühle

Die Teilnehmenden laufen durch den Raum. Der TR gibt die folgenden Aufforderungen und alle TN gehen mit dem entsprechenden Gefühlsausdruck.

- Müde am Morgen
- Gut gelaunt am Mittag
- Ängstlich
- Wütend
- Riesig freuend
- (Kinder können weitere Beispiele nennen)

Kevins Wut –Tag³

Vorlesen der Geschichte „Kevins Wut“ (siehe unten).

Basisannahmen: Wut ist ein Gefühl. Wut ist gut, ist gesund, ist normal. Unterdrückte Wut kann explodieren, uns niederdrücken, ungesund sein. Gewalt oder Missbrauch ist ein Verhalten. Es kann gelernt und wieder verlernt werden. Es ist nicht o.k. Wir alle sind verantwortlich dafür, Gewalt und Missbrauch Einhalt zu gebieten. Wir brauchen Wut, um uns zu schützen und zu motivieren.

³ Whitehouse, Pudney 2002, S. 47-50

Gruppenarbeit: In der Gruppe sollen die Schüler*innen die folgenden Fragen diskutieren.

1. An welchen Stellen seines Körpers fühlte Kevin die Wut?
2. Zu welchem Zeitpunkt hätte Kevin verhindern können, dass sich seine Wut weiter steigert?
3. Was hätte er tun können, als er anfang wütend zu werden?
4. Kevins Mutter hatte gesagt: "Du bist genau wie dein Vater"
 - a) Hätte sie das sagen sollen?
 - b) Warum sagte sie das?
 - c) Was fühlte seine Mutter, als sie das sagte?
5. Was lernst Du aus der Geschichte?

Anschließend sollen die Gruppen ein Beispiel vorspielen, wie sich Kevin hätte anders verhalten können.

Einführung in Wolfs- und Giraffensprache⁴

Giraffensprache – Ich – Botschaften und

Wolfsprache – Du – Botschaften

Erwachsene sprechen oftmals von Ich-Botschaften und von Du-Botschaften.

Eine Ich-Botschaft kann besteht aus mehreren Teilen.

1. Was ist passiert?
2. Welches Gefühl habe ich?
3. Was brauche ich?
4. Um was bitte ich den anderen?

⁴ Whitehouse, Pudney 2002, S. 47-50

⁴ Beck, Detlev 1999, S.87

Kevins Wut-Tag⁵

Kevin und seine Schwester Sarah leben die meiste Zeit bei ihrer Mutter, aber jedes zweite Wochenende verbringen sie bei ihrem Vater. Ihre Mutter und ihr Vater leben getrennt. Eines Morgens telefonierte Kevin mit seinem Vater, bevor er zur Schule ging. „Papa, ich möchte dieses Wochenende nicht zu dir kommen. Kann ich stattdessen nächste Woche kommen? Alle meine Freunde wollen am Samstagnachmittag ins Kino gehen.“

„Nein, das geht leider nicht, Kevin. Oma hat am Samstag eine Grillparty für die Familie vorbereitet, und sie möchte dich ganz besonders gern sehen, weil sie an deinem Geburtstag nicht kommen konnte. Sie hat auch schon Kuchen gebacken.“

Kevin war wütend. Eine Grillparty mit der Familie fand er nicht halb so spannend wie einen Kinobesuch zusammen mit seinen Freunden, selbst wenn es Omas berühmten Schokoladenkuchen gab. „Oh, Papa bitte. Es würde ihnen wirklich was ausmachen, wenn ich nicht mit dabei bin.“

„Nein, Kevin, du kommst her und Schluss damit. Ich muss jetzt los, sonst komme ich zu spät zur Arbeit.“ Sein Vater legte auf. Kevin knallte den Hörer auf. „He, lass das Telefon in Ruhe“, rief seine Mutter. Kevin drehte sich herum und trat gegen die Balkontür, doch sein Fuß verfehlte den Holzrahmen und traf die Scheibe. Zersplittertes Glas knallte auf den Balkon. Seine Mutter kam angelaufen, als sie den Krach hörte. „Sieh dir an, was du gemacht hast. Eines Tages wirst du mit deinem Jähzorn noch richtig Probleme kriegen. Das Glas bezahlst du von deinem Taschengeld. Jetzt fegst du das Glas zusammen. Du bist genau wie dein Vater.“

Kevin hasste es, wenn seine Mutter Sachen über seinen Vater sagte. Er fühlte sich wirklich mies, wenn sie so über seinen Jähzorn sprach, als sei das ein minderwertiger Teil von ihm. Aber er sagte nichts und räumte das Glas zusammen. Innerlich kochte er und seine Brust wollte fast zerspringen. Er schleuderte die Schultasche über die Schulter und machte sich auf den Weg zur Schule.

Immer noch vor Wut bebend, drängte er sich mit geballten Fäusten hastig durch eine Gruppe von jüngeren Kindern, die auf dem Weg standen. Er wollte Ben gar nicht absichtlich über den Haufen rennen, denn er mochte ihn. Der Kleine wohnte im Haus neben ihm und er bewunderte Kevin. Ben war gerade eingeschult worden und jetzt lag er auf dem Rücken im Rinnstein und heulte, weil seine neue Schultasche dreckig geworden war. Kevin stellte ihn grob auf die Füße und marschierte zur Schule.

Während der Mathematik-Stunde ließ seine Wut zwar nach, aber er beschäftigte sich in Gedanken so sehr damit, was er seiner Mutter und seinem Vater sagen wollte, dass er nicht aufpasste. „Kevin, heute gibst du nur falsche Antworten. Was ist los mit dir?“, fragte seine Lehrerin. Kevin fühlte, wie seine Wut wieder aufkochte. Er nahm seinen Füller und ratschte quer über das Rechenbuch. Nun war seine Lehrerin wütend. „Du kannst dein Arbeitsblatt nehmen und dich damit an den Tisch vor dem Rektorzimmer setzen“, sagte sie. Jetzt war bei dem Gespräch in seinem Kopf die Lehrerin mit dabei. Während der Pause fühlte Kevin sich griesgrämig und hungrig. Er war morgens aus dem Haus gestürmt und hatte sein Frühstücksbrot vergessen. Er stieg auf das Klettergerüst. Er wollte irgendwo ganz oben sein, wo ihn niemand herumkommandieren konnte. Doch oben auf dem Gerüst saß Dennis. „Jetzt bin ich dran, da oben.“, sagte Kevin. „Ich war zuerst da.“, antwortete Dennis. „Komm da runter.“, sagte Kevin. „Zwing mich doch!“, antwortete Dennis. Also schubste Kevin ihn, aber Dennis war stärker. Kevin spürte, wie er das Gleichgewicht verlor. Er ruderte mit den Armen, um sich an irgendetwas festzuhal-

⁵Aus : Eliane Whitehouse, Warwick Pudney: Wut: Ein Vulkan in meinem Buch. Wut und Gewalt. Übungen und Spiele. Lösungsstrategien. Berlin 2002, S48ff

ten, aber es gab nichts. Als Nächstes spürte er, wie er auf der Erde lag und sein Kopf und seine Schulter wehtaten. Kinder sammelten sich um ihn herum, doch ihre Stimmen klangen weit weg. Er hörte, wie seine Lehrerin sagte: „Ich hab versucht, seine Mutter anzurufen, aber ich kann sie auf der Arbeit nicht erreichen. Sein Vater kommt, wir treffen uns im Krankenhaus. Der Krankenwagen wird gleich hier sein, Kevin.“ Er schloss die Augen. Am Nachmittag lag er zu Hause auf dem Sofa, einen Arm in der Schlinge, sein Kopf schmerzte. Sein Vater saß neben ihm. Seine Mutter war gerade von der Arbeit gekommen. „Was ist passiert?“, fragte sie. Kevin erzählte von dem Sturz. „Du warst heute Morgen sauer, als du weggegangen bist“, sagte seine Mutter. „Hast du Papa von dem Glas in der Balkontür erzählt?“

Kevin drehte den Kopf zur Seite. Sein Vater sah verstört aus. Er stand auf und schaute aus dem Fenster.

„Weißt du, ich habe früher auch solche Sachen gemacht, wenn ich wütend war“, sagte er. „Deine Mutter kann ein Lied davon singen. Wir wären heute noch zusammen, wenn ich rechtzeitig gelernt hätte, mit meiner Wut richtig umzugehen.“ „Da kannst du sicher sein“, sagte seine Mutter. Sein Vater fuhr fort:

„Und du hättest diese schlechten Angewohnheiten nicht gelernt. Deswegen denke ich, ist es jetzt auch meine Aufgabe, dir ein paar neue beizubringen. Seit einiger Zeit gehe ich zu einem Trainingskurs, wo man lernt, mit seiner Wut richtig umzugehen. Das Wichtigste ist, die Wut-Regeln zu lernen.“

„Es sieht so aus, als hättest du heute alle diese Regeln gebrochen. Aber jetzt werden wir nicht weiterreden. Du brauchst Ruhe. Wir unterhalten uns am Wochenende weiter. Schade, dass du dir das Schlüsselbein gebrochen hast; Oma hatte gehofft, du würdest ihr den Rasen mähen.“ Als er hinausging, lächelte er.

Die Wut-Regeln:

Es ist in Ordnung, wenn du wütend bist, ABER:

- Verletze niemanden.
- Verletze dich selbst nicht.
- Zerstöre keine Gegenstände.

SONDERN: Rede darüber!

Arbeitsblatt: Kevins Wut-Tag⁶

1. An welchen Stellen seines Körpers fühlte Kevin die Wut?

2. Zu welchem Zeitpunkt hätte Kevin verhindern können, dass sich seine Wut weiter steigert?

3. Was hätte er tun können, als er anfang wütend zu werden?

4. Kevins Mutter hatte gesagt: „Du bist genau wie dein Vater“
 - a) Hätte sie das sagen sollen?
 - b) Warum sagte sie das?
 - c) Was fühlte seine Mutter, als sie das sagte?

5. Was lernst Du aus der Geschichte?

⁶ Aus: Eliane Whitehouse, Warwick Pudney: Wut: Ein Vulkan in meinem Buch. Wut und Gewalt. Übungen und Spiele. Lösungsstrategien. Berlin 2002, S.47

Arbeitsblatt: Wolfssprache und Giraffensprache Teil I**Der Wolf:**

Er ärgert sich häufig über andere und greift sie mit Worten an. Wenn er angegriffen wird, beißt er zurück. Die Wolfssprache greift andere an und macht fertig.

Beispiel:

„Du Idiot! Kannst Du nicht aufpassen? Nur weil Du so blöd durch die Gegend rennst, trampelst Du meinen Füller platt. Den wirst Du bezahlen!“

Die Giraffe:

Sie ist das Tier mit dem größten Herz. Sie weiß, dass es unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse gibt. Die Giraffe spricht die Sprache des Herzens. Sie hört auch die Sprache des Herzens.

Beispiel:

„Ich bin wütend, wenn Du an meinem Platz vorbeirennst und meinen Füller streifst, so dass er heruntergefallen und kaputt gegangen ist. Jetzt kriege ich Ärger mit meiner Mutter, wenn ich schon wieder nach einem Füller frage.“

Welches ist die Giraffen und welches die Wolfssprache?

1. *Ralf: „Tut mir leid. Ich hatte einfach nicht nach unten geguckt. Ich kann Dir meinen zweiten Füller erst mal leihen und wenn Du möchtest mit Deiner Mutter sprechen.“*
2. *Diana: „Pack Deinen Müll weg! Du bist selbst schuld, wenn Du alles fallen lässt und nichts wegräumst.“*

Welche Aussage ist Wolfssprache? Welche Aussage ist Giraffensprache?

Welche Wirkung hat die Wolfssprache? Welche Wirkung hat die Giraffensprache?

Arbeitsblatt: Die „Wolfssprache“ und die „Giraffensprache“ Teil II

Du verleihst Dein neues Fahrrad. Dein Freund oder Deine Freundin bringt es mit einem Platten zurück. Was sagst Du?

Als Wolf?

Als Giraffe?

Schritt 1: mein Gefühl

Ich bin ...

Schritt 2: was passiert ist

Wenn Du ...

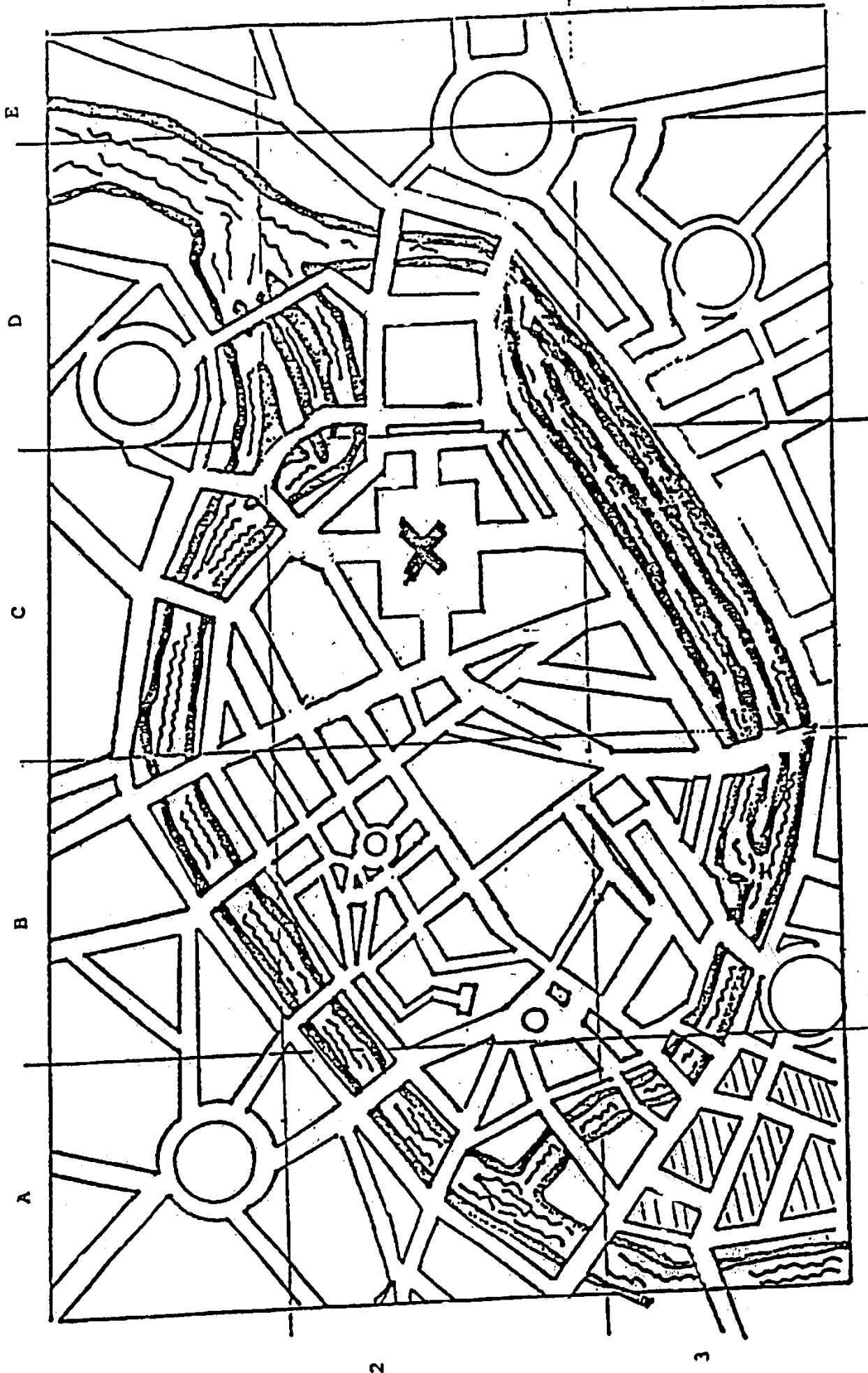
Schritt 3: um was ich bitte:

Ich wünsche mir, dass Du ...

Literatur:

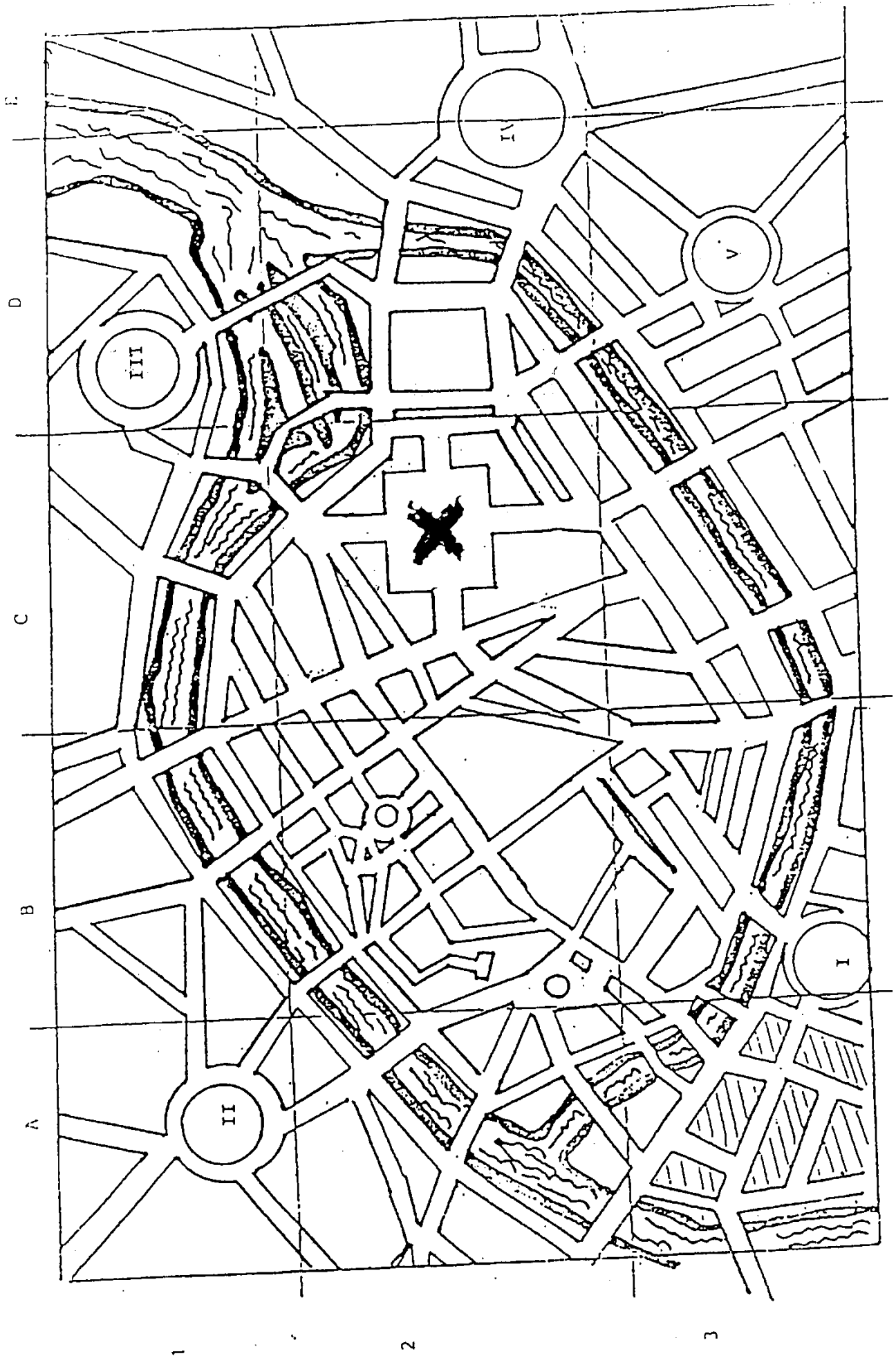
Rosenberg, Marshall: Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn 2001.

Depressionsstadt



Bitte lassen Sie sich den Weg vom Bahnhof (Kreuz) zum Kreis mit der Nummer 5 erklären

Depressionsstadt



Impressum

Pädagogisch-Theologisches Zentrum (ptz)
der Evangelischen Landeskirche in Württemberg -
Haus Birkach, Stuttgart

Dr. Wolfhard Schweiker

Grüninger Str. 25
70599 Stuttgart

Tel.: 0711/45804-62

E-Mail: wolfhard.schweiker@elk-wue.de



Alle Rechte vorbehalten. Für namentlich gekennzeichnete Beiträge liegt die Verantwortung bei der Autorin oder dem Autor. Es war uns nicht in allen Fällen möglich, die Rechteinhaber/-innen ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Stuttgart, im Juni 2018