

# SchulP

Zeitung des Arbeitskreises  
Schule und Psychiatrie

Infos zur nächsten  
Tagung 2009 in Herborn

Schulreform

noch viele  
ungelegte Eier

Wir bleiben  
am Ball

Volker Isbruch-Surfryd

**Konfrontative Pädagogik**

Ingeborg Kiefer-Heegen

**Gute Schule-Klinik-Kooperation in  
Schweinfurt auf Basis von Triple P**

Heike Prein

**Kunstgeschichte im Unterricht:  
Brücke zur eigenen Kreativität**

Alf Neuber

**Speed Sport Stacking  
in der Schule**

Katrin Starke

**Schule im Wandel:  
Ruhrlandschule Essen**

Nr. 18  
**2009**  
ISSN 1615-5033

# Das ist dr



## In eigener Sache

Vorwort Redaktion/Vorwort Sprecherrat/Impressum	3
Autorenverzeichnis	54
SchuPs-Förderverein	54
www.schups.org	54
Abo/Beitritt	55

## Neues vom Fach

Diagnostik als soziale Konstruktion	6
Sucht lernen	9
Unterricht an der Schule für Kranke als Forschungsvorhaben	12
Diversität in der Schule	18
Gesellschaftliche Veränderungen erfordern Schulreformen	22
Nah dran? Weit weg?	25

## Praktisch

Kapitäne auf dem Baldeneysee	27
Konfrontative Pädagogik	28
Sport Stacking	30
Brücke zur eigenen Kreativität	32
Phantastische Weltreise	34

## Scharf umrissen

Wir wollten mal auf Großfahrt gehen ...	36
---	----

## Rein geschaut

Positive Parenting Program	38
Eine Schule im Wandel: die Rurlandschule Essen	41

## Zurück geschaut

Nachruf auf Dr. Rita Kollmar-Masuch	4
Mach-Mit-Musik-Workshop	44
Mit Rap bekommt die Tagung Pep	45
Blitzlichter	46

## Buchtrip

Herausforderung Alltag	26
Schule trotz Krankheit	48

## Voraus geschaut

Zu Gast in Herborn	49
Herborn 2009 Tagungsprogramm	50
Herborn 2009 Workshops	52
Herborn 2009 Anmeldung	53

# Titelbild

„Ungelegte Eier“

**SchuP,** Nr. 18  
2009

Zu dieser Fotomontage haben viele ihren Teil beigetragen. Wir danken ihnen herzlich.

## Liebe Leserinnen, liebe Leser!

„Weiter geht's. Das schaffen wir schon.“ So hätte Rita uns bei der Arbeit an dieser Zeitung immer wieder motiviert. Nun überschattet der plötzliche Tod von Dr. Rita Kollmar-Masuch das Entstehen dieser Ausgabe. Person/Leistung/Lebensweg unserer Chef-SchuPlerin würdigen wir auf Seite 4.

Wir hatten im Laufe der Jahre ein gut eingespieltes Team gebildet. Ihre lebhaftige Präsenz, motivierend und hilfreich im Hintergrund, fehlt nun. Unsere letzte gemeinsame Aktion führte uns im Juni 2008 nach Würzburg zur VDS-Fachtagung „Ist ja irre!“ Den fruchtbaren Austausch mit SonderpädagogInnen aller Fachrichtungen und Förder-schulformen haben wir dort besonders geschätzt – nicht zuletzt, weil wir dadurch Neues über die Erwartungen an unsere spezielle Arbeit erfuhren. Einige der interessantesten Beiträge stellten die Referenten uns für dieses Heft zur Verfügung.

Ergänzt durch zahlreiche Artikel von der nicht minder gelungenen SchuPs-Tagung in Essen sowie altbekannter und neuer hoch engagierter SchuPs-Autoren ist auch diese Zeitung wieder eine runde Sache geworden. Ihnen allen danken wir herzlichst.

Wir wünschen eine aufschlussreiche und anregende Lektüre. Für ein dickes Lob sind wir stets dankbar, aber auch für Kritik sind wir natürlich offen. Wir hoffen auf viele Beiträge aus euren/Ihren Reihen für die nächste Ausgabe, damit wir unserer Rolle als wichtiges Austausch- und Informationsorgan weiterhin gerecht werden.

In diesem Sinne viel Spaß beim Lesen

*Das SchuPs-Redaktions-Team  
Petra Rohde, Kerstin Kreienfeld und Robert Kruth*

## Impressum

### Herausgeber:

Arbeitskreis Schule und Psychiatrie  
(SchuPs)

### Geschäftsführende Sprecherin:

Monika Ahrens,  
Schule im Heithof,  
Heithofer Allee 64, 59071 Hamm  
Telefon: (d) 02381 893400  
(p) 02527 1275

E-Mail: moahrens4@googlemail.com

### Redaktion und Layout:

Kerstin Kreienfeld  
Robert Kruth  
Petra Rohde  
petrarohde@googlemail.com

### Verantwortlich:

Monika Ahrens  
Auflage: 500

## Liebe Leserinnen und Leser, liebe SchuPs Freunde und Freundinnen,

An dieser Stelle hätte eigentlich Rita (Dr. Rita Kollmar-Masuch) im Namen des Sprecherrates schreiben sollen. Zu unserem großen Bedauern verstarb sie plötzlich im letzten Jahr.

Die Vollversammlung von SchuPs hat aus diesem Grund in Essen beschlossen, die Wahl eines neuen Sprecherrates um ein Jahr zu verschieben. Die Sprecherratsmitglieder Lothar Meyer, Kornelia von Wurmb und Monika Ahrens sollen die Arbeit ein weiteres Jahr fortführen.

Als geschäftsführende Sprecherin unseres Arbeitskreises freue ich mich, dass ich die SchuPs Zeitung 2009 ankündigen darf.

Wir haben nach intensiver Diskussion in Essen den Förderverein für den Arbeitskreis Schule und Psychiatrie und Schule für Kranke „SchuPs e.V.“ gegründet. SchuPs bleibt davon unberührt weiterhin ein Arbeitskreis, der vom Engagement und den Ideen seiner Mitglieder und Freunde lebt.

Mit Hilfe des Fördervereins konnten bereits Sponsoren für die Tagung in Herborn gefunden werden.

„Braucht die Schule für Kranke eine Pädagogik der besonderen Art?“

Diese Fragestellung wurde in Essen von vielen Seiten beleuchtet. Zum Beispiel erläuterte Prof. Struck seine „15 Lerngebote“, die zu einem besseren Lernerfolg führen. Prof. Ertle berichtete über zwei Forschungsarbeiten zum Thema „Unterricht unter Bedingungen von Krankheit“.

An dieser Stelle möchte ich Hermann Frey und dem Vorbereitungsteam der Ruhrlandschule in Essen noch einmal für die professionelle Ausrichtung der Tagung danken.

Wer die Tagung besucht hat bzw. die Beiträge in dieser Zeitung liest, wird die leitende Fragestellung der Essener Tagung leicht beantworten können.

Seit fast zwei Jahren bereitet das Kollegium der Rehbergschule in Herborn die diesjährige Tagung vor. Und wie ich die „Herborner“ kenne, wird es ihnen auch in diesem Jahr gelingen, den SchuPs-Gedanken erfolgreich und ansprechend weiter zu tragen.

Ich freue mich auf ein Wiedersehen in Herborn.

Für den Sprecherrat

Monika Ahrens

gesch. Sprecherin des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie

Sprecherrat :

Lothar Meier, Arndorf  
Kornelia von Wurmb, Viersen

**NEU**  
siehe auch S. 54

SchuPs im Internet:

[www.schups.org](http://www.schups.org)

# Nachruf auf Dr. Rita Kollmar-Masuch

## Geschäftsführende Sprecherin des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie

Wolfgang Oelsner

„Ach komm, das machen wir jetzt mal einfach!“ Dieser aufmunternde verbale Klaps wird nun fehlen. Und das Lachen! Ungezählte Male hat uns ihre Mischung aus Humor und Unerschrockenheit wortwörtlich angeschubst. Rita Kollmar lebt nicht mehr.

Unfassbar, weil so unvermittelt, kam gegen Ende der nordrhein-westfälischen Sommerferien die Nachricht vom Tod. Unsere Kollegin Frau Dr. paed. Rita Maria Kollmar-Masuch starb am 30. Juli 2008. Als sie noch Anfang Juni auf der VdS-Tagung in Würzburg Arbeitsgruppen leitete, ließ nichts die Mitreisenden ahnen, dass sie die akute Diagnose einer Krebserkrankung im privaten Gepäck hatte. Einzig, dass sie sich nach getaner Arbeit nicht mehr zum Besuch des örtlichen Weinfestes aufmachen wollte, war für die lebensfrohe Rheinländerin ungewöhnlich. In den Ferien trotzte sie sich noch einen Familienurlaub im geliebten Frankreich ab, ehe das Fortschreiten der Krankheit sie zum Klinikaufenthalt zwang. Von dort informierte sie SchuPs-Redakteurin Petra Rohde und Sprecherratsmitglied Kornelia von Wurmb, dass sie nicht an der Tagung teilnehmen könne und bat sie, sich um alles zu kümmern. Stunden darauf war ihr Körper nicht mehr erreichbar für medizinische Maßnahmen, die als gleichsam extrem wie aussichtslos hätten gelten müssen – Attribute, die nicht zu Ritas Leben passten.

Als wollte sie Kollegien und Schülerschaft in den Jugendpsychiatrien zu Beginn des neuen Schuljahres nicht gleich mit einem Fehltag be-

lasten, wurde sie noch in der letzten Ferienwoche auf ihrem Heimatfriedhof Viersen-Dülken beigesetzt. „Strangers in the night“ und „I did it my way“ erklangen unter der Sonne am Niederrhein aus einer Trompete. Wer aus der SchuPs-Gemeinschaft informiert werden und es fahrtechnisch ermöglichen konnte, erlebte bei der Trauerfeier in der voll besetzten Stadtkirche eine für den Pädagogenstand nicht alltägliche Würdigung einer Sonderschulkonrektorin als öffentliche Persönlich-

keit ihrer Gemeinde.

Stellvertretend für die facettenreichen Kondolenzworte aus Kreisen der Familie, Freunde, Gremien, Vereine und Klinikleitung sei hier der Nachruf der Viersener Hanns-Dieter-Hüsch-Schule in den Rheinischen Kliniken für Psychotherapie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters wiedergegeben, die Sonderschulrektor Herbert Kajosch für Ritas Kollegiums Vortrag:

*Mit großer Betroffenheit und Erschütterung mussten wir dem unerwartet frühen Tod unserer lieben Kollegin Rita Kollmar-Masuch gegenüberreten. Mit Frau Dr. Kollmar-Masuch verlieren wir eine überaus engagierte, - auf Schülerinnen und Schüler, auf Kolleginnen und Kollegen in gleicher, herzlicher Weise empathisch zugehende Kollegin, Lehrerin und Konrektorin, von großer menschlicher Integrität.*

*Rita Kollmar-Masuch war es ein Anliegen, dass alle Kinder und Jugendliche persönliche Wertschätzung durch individuelle Akzeptanz und eigenen Erfolg erfahren. Sie hat als stellvertretende Schulleiterin das Bild der Schule für Kranke wesentlich mit geprägt und so Schule kollegial zu einem Ort von Anerkennung, Erfolg und Ansehen mitgestaltet.*

*Besondere Verdienste erlangte sie darüber hinaus durch Ihre Öffentlichkeitsarbeit für Schule und Klinik u.a. durch Präsentation von Kunstwerken der Schüler und Schülerinnen und Publikationen.*

*Ihr persönliches Engagement und ihr innerer Auftrag für „ihre Kinder und Jugendlichen“ ließ sie in Bereichen der Lehrerausbildung, etwa an der Universität zu Köln und der kollegialen Weiterbildung „Schule und Psychiatrie“ erfolgreich tätig werden.*

*In Verbundenheit teilen wir den Kummer der ganzen Familie.*

*Wir werden Ihrer stets in besonderer Verbundenheit gedenken.*

# - Sie starb im Sommer 2008

Wer mit Rita Kollmar-Masuch in Gremien wie SchuPs oder der Richtlinienkommission „Unterricht bei langer Krankheit“ zusammenarbeitete, schätzte ihre Ausdauer ohne Verbissenheit, Gründlichkeit ohne Pingeligkeit. Nicht zu allem, was sie anregte, hatte sie Zeit, Lust und Kenntnisse, um es selber zu machen. Doch sie war eine Meisterin darin, jemand zu kennen und zu motivieren, der die Anliegen im Interesse der Schule für Kranke voran bringen konnte. Mit ihrem oft unbekümmerten „Ach komm, das machen wir jetzt mal einfach!“ etablierte sie das Kongress-Niveau, auf das sich die SchuPs-Jahrestagungen einst aus der Nische von Kamingesprächen hinaus entwickelt hatten. Deren kollegiale Herzlichkeit jedoch zu wahren, blieb ihr wichtig, als sie 2005 in der Tradition von Michael Röder und Karin Siepman die Geschäftsführung im Sprecherat übernahm.

Die „Frau Doktor“ stellte sie nicht heraus. Sie verweigerte sich aber nie kollegialen Bitten, wenn es dem Berufsstand nützlich war, bei Verhandlungen oder etwa Eingaben ans Ministerium mit einer promovierten Kollegin auftreten zu können. Wenn Schulen für Kranke heute professionelle Anerkennung von Kliniken zuteil wird, wenn ihr fachliches Profil zunehmend von Schulaufsichten geschätzt wird, wenn die pädagogische Arbeit in Jugendpsychiatrien die Notwendigkeit von Architektur, Infrastruktur und Schulleben wie in allen Regelschulen erkennbar werden lässt, dann ist dies auch Rita Kollmars Pionierarbeit zu danken.



2005 „übernimmt“  
Dr. Rita Kollmar-Masuch  
als geschäftsführende Sprecherin  
den Arbeitskreis SchuPs.



2006: auf dem Weg nach Rostock



2007 in Landshut

# Diagnostik als soziale Konstruktion

## Soziale Ausgrenzung immer noch ein zweifelhaftes Ziel vieler pädagogischer, psychologischer und psychiatrischer Diagnosen?

*Prof. Dr. Eckhard Rohrmann*

Diagnose kommt aus dem Griechischen und ist zusammengesetzt aus den Wortbestandteilen „δια“ (durch) und „γνώση“ (Erkenntnis). Diagnose meint also so etwas, wie Durckerkennen, etwas freier Durchforschung. Diagnostik erhebt den Anspruch, durch gründliche Durchforschung Erkenntnisse über den zu diagnostizierenden Erkenntnisgegenstand zu gewinnen. Diagnostik in der Medizin oder der Psychologie versucht für Phänomene, wie z. B. Schmerzen, oder Verhaltensweisen, die den Zeitgenossinnen und -genossen unverständlich erscheinen, Erklärungen zu finden, die Ursachen aufzudecken. (Sonder)pädagogische Diagnosen dienen vornehmlich der schulischen Auslese von Schülerinnen und Schülern.

Vorraussetzung allerdings für eine Diagnose ist, dass die zu diagnostizierenden Phänomene bereits bekannt sind. Sie werden dann meist in eine Klassifikation eingeordnet, bei Krankheiten, genauer, bei Phänomenen, die man für Krankheiten hält, ist das z. B. die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD), die z. Zt. in der 10. Revision vorliegt. Pädagogische Diagnostik klassifiziert entsprechend der jeweils existierenden Typen von Förderschulen.

### Psychiatrische Diagnostik

Ideal ist es, wenn man auch die Ursachen für solche Phänomene findet, also z. B. neurodegenerative Prozesse, wie bei der Alzheimer-Krankheit, noch besser ist es, wenn man auch noch die Ursachen hinter den Ursachen entdeckt, also herausfindet, wodurch die zur Symptomatik

der Krankheit führenden Prozesse ihrerseits ausgelöst werden. Dies gelingt allerdings in vielen Fällen nicht, bei vielen Krankheiten muss man sich darauf beschränken, sie allein aufgrund der Phänomenologie zu diagnostizieren. Dies gilt auch und insbesondere bei solchen Phänomenen, die gemeinhin als Geisteskrankheiten, psychische Krankheiten oder seelische Behinderungen bezeichnet werden.

Diagnosen können sehr hilfreich sein, soweit sie dazu dienen, gezielte Therapien herauszufinden. Sie sind es aber nicht immer, vor allem dann nicht, wenn Krankheiten diagnostiziert werden, die es nicht gibt, oder die zumindest im jeweiligen Einzelfall nicht vorliegen.

Manchmal werden nämlich auch Krankheiten entdeckt, von denen sich später herausstellt, dass es sie in Wirklichkeit gar nicht gibt. Diese Gefahr ist vor allem dann groß, wenn nur die Phänomenologie der vermeintlichen Krankheit bekannt ist. Ein Beispiel ist die „Drapetomania“, die erstmals von Samuel Cartwright (1851, 707) als „Krankheit, welche Sklaven veranlasst, wegzulaufen“ beschrieben wurde. Zu dem Begriff schreibt er: „D. kommt von drapétās, einem entlaufenen Sklaven und mania, geisteskrank oder verrückt. Es ist unseren medizinischen Autoritäten unbekannt, obgleich sein diagnostisches Symptom, das Flüchten von der Arbeit, unseren Pflanzern und Aufsehern gut bekannt ist“ (ebd.). Es folgen detaillierte Beschreibungen der Krankheit, die hier nicht zu vertiefen sind. Cartwright beschreibt noch eine weitere Krankheit bei dem selben Personenkreis, die „Dysaesthesia Aethiopica oder die Abstumpfung des

Verstandes und der stumpfen Körpersensibilität – eine Krankheit insbesondere von Negern, welche von den Aufsehern als Schurkerei (rascality bezeichnet wird“ (aaO, 709). Die Sklaven, die an dieser Krankheit leiden, „sind fähig, viel Schaden anzurichten, der den Eindruck erweckt, als erfolge dies absichtlich, aber in den meisten Fällen handelt es sich um die Folge der Dummheit (Stupidness) des Verstandes und Unsensibilität der Nerven, welche durch die Krankheit verursacht werden. ... Sie streifen etwa nachts umher und verbringen den Tag in einem dämmrigen Halbschlaf. Sie schenken ihrer Arbeit keine Beachtung – schneiden Mais, Bambus, Baumwolle oder Tabak ab, wenn Sie es hacken sollen, als sei dies der pure Mutwille. Sie fangen grundlos Streit mit ihren Aufsehern und Mitknechten an, und scheinen schmerzunempfindlich zu sein, wenn sie bestraft werden. Die Tatsache der Existenz einer solchen Krankheit ... kann klar durch die meisten direkten und positiven Aussagen dargelegt werden. Dass dies der Aufmerksamkeit der medizinischen Profession entgangen sein sollte, lässt sich nur damit erklären, dass sie ihre Aufmerksamkeit nicht genug auf die Krankheiten der Neger-Rasse gerichtet hat“ (a.a.O, 710). Cartwright schlussfolgert, dass sich die Medizin rassen-spezifisch ausdifferenzieren müsse (zur sozialen Konstruktion von Rassen vgl. Rohrmann 2007, S. 82 ff.), da an für Weiße gehaltenen Menschen gewonnene medizinische Erkenntnisse nicht unmittelbar auf Angehörige der „Neger-Rasse“ übertragen werden könnten. Immerhin fand sich der Eintrag „Drapetomanie“ mit der Erklärung „krankhafter Wandertrieb“ noch in der 1944 erschienenen 61.-

84. Auflage des heute noch sehr populären medizinischen Wörterbuches von Willibald Pschyrembel (1944, 157). Dass manche Krankheiten regelrecht erfunden, dokumentiert u. a. Jörg Blech (2003) und schon Eugen Bleuler (1962, 72), der 1911 der Schizophrenie ihren Namen gab, schrieb bereits 1921: „In der pathologischen Anatomie des Zentralnervensystems hat man nicht so selten beliebige Anomalien, die bei irgendeiner Krankheit gefunden worden waren, als Grundlage dieser Krankheit aufgefaßt, ohne sich zu vergewissern, ob sie nicht einer anderen Krankheit, ... angehören oder überhaupt nicht krankhaft seien. Es kam auch (...) vor, daß man ein besonderes Krankheitsbild konstruierte aus Befunden, die ein normales Organ bedeuten“. Bei manchen Krankheiten ist es heute umstritten, ob es sie gibt, zumindest als Krankheiten im medizinischen Sinne. Das gilt insbesondere für Geisteskrankheiten. Manfred Bleuler, Sohn und späterer Nachfolger von Eugen Bleuler als Direktor der psychiatrischen Universitätsklinik Zürich schrieb 1979 in der 14. Auflage des von seinem Vater 1916 begründetem Psychiatrielehrbuch: „Der Begriff der Geisteskrankheit lässt sich nicht naturwissenschaftlich erfassen. Er ist an die persönliche Erfahrung des gesunden Menschen mit sich selbst und seinen gesunden Mitmenschen gebildet. Wen man von dieser Erfahrung aus nicht mehr begreifen, nicht mehr nachfühlen, nicht mehr dem eigenen Wesen verwandt empfinden kann, empfindet man als ‚fremd‘, als aus dem Bereich der menschlichen Gemeinschaft entrückt und in anderen Bereichen festgerückt (‚verrückt‘), als geisteskrank oder psychotisch“ (Bleuler 1979, 116).

Angehörige helfender Berufe sind tatsächlich immer wieder mit Menschen konfrontiert, deren Verhalten ihnen unverständlich vorkommt, sie ratlos macht. Eine Möglichkeit, die Ratlosigkeit zu überwinden, besteht darin, das Unverständene zu erklären, z. B. als Ausdruck einer Krank-

heit oder Störung und entsprechend zu diagnostizieren. Schon dieser Vorgang lässt sich als soziale Konstruktion von Wirklichkeit charakterisieren, insbesondere, wenn es die diagnostizierte Krankheit gar nicht gibt oder sie im Einzelfall nicht vorliegt. Damit ist es jedoch zumeist nicht getan, denn die Diagnose bestimmt fortan in den meisten Fällen nachhaltig den gesellschaftlichen Umgang mit den solcherart diagnostizierten Personen und damit entscheidend deren künftige Lebenswirklichkeit (hierzu ausführlich Rosenhan 1973).

Doch auch ein Verhalten, das uns sinnlos vorkommt, kann für die Betroffenen sehr sinnvoll sein. Der Sinn solchen Verhaltens erschließt sich allerdings nicht aus unserem Sinn, den wir uns und für uns im Laufe unseres Lebens angeeignet haben und häufig, aber fälschlicherweise, zu einem „Sinn an sich“ zu verallgemeinern geneigt sind, sondern aus dem von den Betroffenen im Rahmen ihrer Lebensgeschichte unter gegebenen oder auch nicht gegebenen Bedingungen angeeigneten „Sinn für sich“. Dieser Sinn lässt sich nicht auf der bloßen Erscheinungsebene diagnostizieren, sondern nur entschlüsseln durch die Rekonstruktion der individuellen Biografie der Betroffenen, um ihn subjektlogisch aus ihrer Lebensgeschichte heraus zu verstehen.

Was psychiatrische Diagnosen im Extremfall bewirken können, zeigt die Geschichte einer Frau, die diese unter dem Pseudonym Vera Stein in mehreren Autobiografien dokumen-

tierten 1974 eine Psychologin und schilderten die Probleme mit ihrer damals 14-jährigen Tochter. Die Psychologin verstand das Mädchen auch nicht. „Nach einigen Test überwiegt sie uns mit dem Verdacht auf Hebephrenie in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie“ (Stein 2000, 10), schreibt Vera Stein. Sie war verzweifelt. „Ich hatte in der Psychologin den letzten Halt erhofft, doch sie schickte mich kurzerhand weg. ... Nun war ich wieder allein, allein mit meinem Problemberg und den eingeredeten Ängsten vom Vater. Alles wurde schlimmer, da nutzten selbst meine Phantasietiere nichts mehr. Schließlich ritzte ich mir mit einer Büroklammer Schrammen in Handrücken und Arme, nie tief und nie gefährlich, auch nie die Pulsadern“ (ebd). Das verstanden die Eltern erst recht nicht und der Professor in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in die Vera Stein überwiesen wurde, verstand es auch nicht. Er diagnostizierte „Schizophrenie“ und verfügte gegen ihren Willen die stationäre Einweisung. In der Tat erscheint Vera Steins Verhalten für Außenstehende unverständlich, verrückt, sinnlos. Für sie hatte es jedoch Sinn: „Der Schmerz half die großen Ängste durchzustehen. Ich spürte mich wieder“. Frau Stein hätte dringend Verständnis und Hilfen gebraucht, um ihre Ängste durchstehen und sich auch ohne Selbstverletzungen spüren zu können. Doch statt Verständnis bekam sie die Diagnose, die ihr unverständenes Verhalten scheinbar erklärte, und statt Hilfe zu erhalten wurde sie zwangsweise untergebracht, psychiatrisch behandelt und durch die Behandlung so schwer geschädigt, dass sie heute schwerbehindert ist. Auch ihre Behinderung ist mithin das Konstrukt psychiatrischer Behandlung.<sup>1</sup>

**Statt Aussonderung von Schülern  
Überwindung der  
lernbehindernden Bedingungen  
in unserem Schulsystem**

tiert hat: Sie litt als Heranwachsende unter dem autoritären Erziehungsstil ihrer Eltern, lehnte sich dagegen auf, wurde geschlagen, hatte Ängste. Ihre Eltern verstanden sie nicht,

**Sonderpädagogische  
Diagnostik**

Sonderpädagogik ist ihrem Selbstverständnis nach eine besondere Pädagogik, für besondere Schüle-

rinnen und Schüler, die bis 1994 als Behinderte bezeichnet wurden, seitdem gelten sie als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ohne dass sich damit inhaltlich irgend etwas geändert hatte.

Sonderpädagogischer Förderbedarf als schulbildungsbezogene Behinderung wird festgestellt, wenn ein Schulkind dadurch auffällig wird, dass es unter den Bedingungen des herrschenden nach Leistungs Gesichtspunkten selektierenden dreigliedrigen<sup>2</sup> „Regel“-schulsystems Schwierigkeiten hat, den an es gestellten Anforderungen nachzukommen oder wenn dieses bereits vor der Einschulung antizipiert wird.

Dann wird das Problem, das zwischen dem betroffenen Schüler oder der betroffenen Schülerin einerseits und der gesellschaftlichen Institution Schule andererseits besteht, in aller Regel in der Logik und aus der Perspektive der Schule als Problem der betroffenen Schüler definiert und durch ein vermeintlich wissenschaftlich abgesichertes psychologisch-sonderpädagogisches Verfahren z. B. als Lernbehinderung, Verhaltensstörung oder geistige Behinderung oder, so heißt es seit 1994, ohne, dass sich inhaltlich dadurch etwas geändert hätte, als Förderbedarf im Bereich Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder geistige Entwicklung, diagnostisch festgestellt.

Doch auch diese Diagnose ist letztlich ein Konstrukt. Aus der Perspektive der betroffenen Kinder und Jugendlichen nämlich wäre das Problem weit eher als Lehrbehinderung unseres herkömmlichen Schulsys-

tems zu erklären, unter der im Übrigen auch zahlreiche, vielleicht die meisten, derjenigen Schülerinnen und Schüler, zu leiden haben, die nicht solcherart auffällig werden und nicht zuletzt auch viele Lehrerinnen und Lehrer, und die maßgeblich auch zum vergleichsweise schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen in internationalen Schulvergleichsstudien beiträgt. Die praktische Konsequenz aus dieser Einsicht wäre allerdings nicht die Aussonderung der Schüler aus dem regulären und ihre Besonderung in einem Sonderbildungssystem, sondern eine radikale Veränderung des überkommenen Schulsystems mit dem Ziel der Überwindung seiner lernbehindernden Bedingungen in Richtung einer Schule für alle Kinder und Jugendliche eines regionalen Einzugsgebietes und einer dieser entsprechenden Allgemeinen Pädagogik, „in der

- alle Kinder und Schüler
- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘
- an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘
- spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995: 173f).

Ansätze für eine solche Pädagogik und ihrer didaktischen Operationalisierung liegen z. B. in dem von Georg Feuser entwickelten Entwurf einer kindzentrierten, basalen und all-

gemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik längst vor. Sie sind in Modellversuchen mehrfach und mit anerkanntem Erfolg für alle Beteiligten erprobt worden. Es kommt nun darauf an, das Konzept flächendeckend umzusetzen.

## Literatur:

Blech, Jörg (2003): Die Krankheitserfinder, Wie wir zu Patienten gemacht werden. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag

Bleuler, Eugen (1962): Das autistisch-undisziplinierte Denken in der Medizin und seine Überwindung. Berlin u. a.: Springer-Verlag (die erste Auflage erschien 1921)

Bleuler, Eugen (1979): Lehrbuch der Psychiatrie, neubearbeitet von Manfred Bleuler. Berlin u. a.: Springer-Verlag

Cartwright, Samuel (1851). Report on the Diseases and Physical Peculiarities of the Negro Race. In: New-Orleans Medical and Surgical Journal, Vol. VII (Mai 1851), 691-715

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

Pschyrembel, Willibald (61-841944): Klinisches Wörterbuch. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Rohrmann, Eckhard (2007): Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rosenhan, David L. (1973): On Being Sane in Insane Places. In: Science, Vol. 179, 250-258

Stein, Vera (2000): Menschenfalle Psychiatrie: Mit 14 Jahren weggesperrt. Der mutige Neustart einer von Ärzten als „irrsinnig“ abgestempelten Frau. Heidelberg: Karl F. Haug Verlag

<sup>1</sup> Am 16. Juni 2005 verurteilte der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGHM) die Bundesrepublik Deutschland zu einer Schadensersatzzahlung, weil sie Vera Stein nicht vor Menschenrechtsverletzungen geschützt hat. Zwangsunterbringung und -behandlung wurden nämlich ohne richterliche Genehmigung fortgesetzt, auch als Frau Stein schon volljährig war. Vermutlich ein Formfehler, denn angesichts der vorliegenden Diagnose wäre die Genehmigung mit hoher Wahrscheinlichkeit erteilt worden. Der EGHM urteilt nur gegen Staaten, nicht gegen Personen, dafür sind nationale Gerichte zuständig. Die hatten Frau Stein bereits höchst-richterlich abblitzen lassen. Die Täter jener Menschenrechtsverletzungen bleiben damit straf- und zivilrechtlich unbehelligt.

<sup>2</sup> Eigentlich ist unser Schulsystem nicht dreigliedrig, sondern fünfgliedrig, da auch die Schulen für Lernhilfe und geistig Behinderte integraler Bestandteil unseres Schulsystems sind. Die Grenzziehung in der vertikalen Dimension zwischen Regel- und Sonderschule unterhalb des Hauptschulniveaus ist völlig willkürlich und heute kaum noch zeitgemäß. Die Hauptschule ist weithin längst zu einer Restschule verkommen, in der all dieje Rossitta Wood Castle nigen zusammenkommen, die den Zugang zu einer höheren Schulform verpasst haben, ihre Pflichtschulzeit absitzen.

# Sucht lernen

## Erkenntnisse aus der Hirnforschung erklären Lernprozesse.

Jürgen Lamm

Bei jeder Interaktion zwischen Säugling bzw. Kleinkind und Umwelt reagieren tausende von Gehirnzellen. Bestehende Verbindungen zwischen ihnen werden intensiviert, neue ausgebildet.

Ähnliche Eindrücke, Wahrnehmungen und Erfahrungen „schleifen“ bestimmte Bahnen ein. Andere Verbindungen verlieren dagegen an Bedeutung und werden abgebaut.

Aufgrund dieser Prozesse reagieren Neuronen immer schneller, effizienter und besser.

Zugleich wird das Gehirn auf eine bestimmte Weise organisiert.

Die Veränderungen in dieser Struktur können sogar stark ausgeprägt sein, wenn bestimmte Lernerfahrungen sehr häufig gemacht werden.

Ab dem 10. Lebensjahr gewinnt das Prinzip des „Use it or loose it“ (Benutze es oder verliere es) eine über-

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/779.html>

ragende Bedeutung: das Gehirn wird optimiert.

Synapsen, die häufig gebraucht werden, bleiben erhalten; die anderen werden eliminiert.

Die Struktur des Gehirns spiegelt zunehmend die vorherrschenden Aktivi-

täten und Beschäftigungen der jeweiligen Person wider.

Während in den ersten zehn Lebensjahren das Lernen leicht und sehr schnell vonstatten geht, verlangt es in den folgenden Jahren immer mehr Anstrengung.

Je vielfältiger und breiter die in der Kindheit ausgeprägte Struktur des Gehirns ist, umso mehr Bereiche gibt es, in denen der

Jugendliche oder Erwachsene Fortschritte machen kann.

Deshalb können Wissenschaftler schon bei Acht- bis Zehnjährigen relativ verlässlich die weitere schulische Laufbahn voraussagen.

Katja, sieben Jahre, hat noch nie in ihrem Leben geschaukelt. Robin, drei Jahre, kann nicht rückwärts gehen. Einzelfälle? Katja und Robin sind zwei von vielen Kindern, die zu wenig Bewegung haben. Sie verbringen zu viel Zeit vor dem Fernseher, haben keine Spielplätze in der Nähe, keinen Hinterhof zum Toben.

Das einzige, was bei ihnen immer in Bewegung ist, sind die Augen.

<http://www.lzpb.nrw.de/multimedia/01967/index.html>

Bis zu 40% aller Kindergartenkinder zeigen mittlerweile motorische Auffälligkeiten und Koordinationsprobleme.

Doch Bewegung ist nicht nur für den Körper wichtig: ohne Körpergefühl kein Raumgefühl, und wer kein Raumgefühl hat, kann nicht abstrahieren - Grundvoraussetzung zum Beispiel für den Mathematikunterricht. Deshalb lautet die schulische Diagnose immer häufiger: Rechenschwäche.

Dr. Petra Freynik Leitung Kinder- und Jugendgesundheitsdienst St. A. 53 - 5

Auswertungen der Schuleingangsuntersuchungen für das Schuljahr

2004 / 2005 in der Stadt Essen.

Zum Schuljahr 2004/2005 wurden in Essen 5.414 Kinder untersucht.

Jedes 3. Kind benötigte wegen erstmalig festgestellter bzw. unzureichend versorgter gesundheitlicher Einschränkungen eine Überweisung zu den niedergelassenen Ärzten (Kin-

der, Augen, HNO, Orthopädie ...)

Bei fast 30 % der untersuchten Kinder waren zusätzliche weiterführende Maßnahmen erforderlich.

(Nachbetreuung durch den KJGD,

[http://www.essen.de/Deutsch/Gesundheit/Dokumente/Auswertungen\\_der\\_Schuleingangsuntersuchungen\\_Schuljahr2005\\_6.pdf](http://www.essen.de/Deutsch/Gesundheit/Dokumente/Auswertungen_der_Schuleingangsuntersuchungen_Schuljahr2005_6.pdf)

Fachberatungen wie ASD, Erziehungsberatungsstellen, Sprachambulanz, Kurmaßnahmen etc.)

68 % aller untersuchten Kinder sind motorisch fit in allen getesteten Bereichen.

Gut 10 % sind auffällig in allen Teilbereichen der Motorik.

Jedes 10. Kind weist umschriebene Auffälligkeiten im Bereich der Körperkoordination auf; kann nicht gut seitlich springen, rückwärts balancieren oder auf einem Bein stehen oder hüpfen.

12 % der untersuchten Kinder haben umschriebene Probleme in den Bereichen Fein-, Visuo-, Graphomotorik; sie können einfache Formen nicht kopieren oder Figuren rekonstruieren (z. B. fehlende Linien ergänzen).

**Prof.Dr.med Hinderk M. Emrich**  
**25-Jahres-Feier der Kliniken**  
**Essen 23. März 1999**

Im Mittelpunkt einer jeden psychobiologischen Theorie über die Entstehung von Sucht und Abhängigkeit steht die Feststellung, dass es emotionelle Bewertungen von Lebensereignissen gibt.

Zustände werden als "angenehm", als "positiv" oder als "unangenehm" bzw. "negativ" interpretiert und gelernt - ebenso die Erfolge der Lösungsversuche.

Chemische Substanzen, physikalische Reize und auch Verhaltensweisen, die abhängigkeitserzeugend wirken, haben deshalb Verstärkereigenschaften.

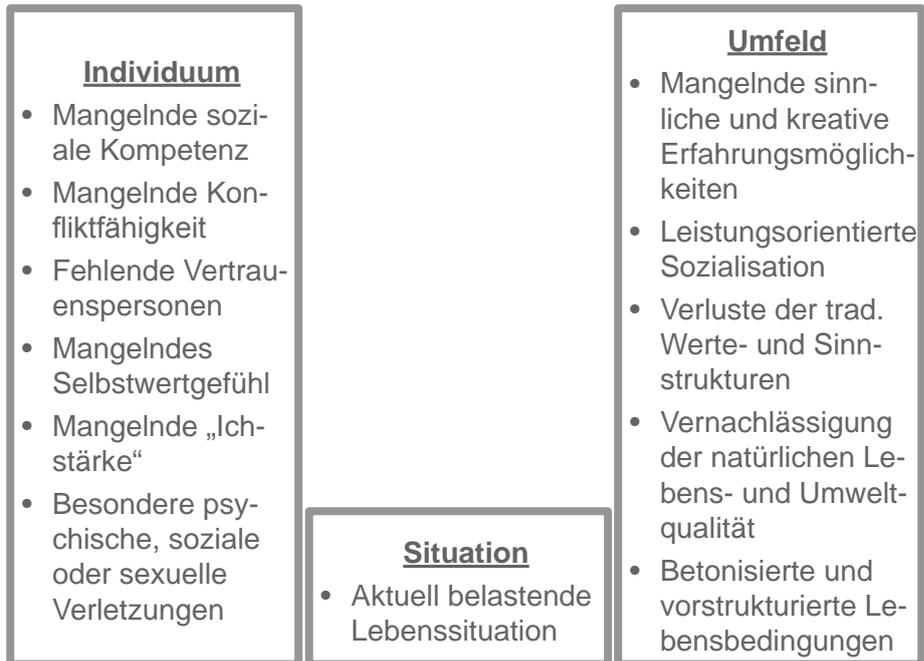
Die Aktivierung von Belohnersystemen im gesamten limbischen System führt zu derartigen angenehmen Gefühlszuständen, deren Erreichung den Zyklus zwischen Motivation, Suchtverhalten und Eintreffen des intendierten Ereignisses abschließt – ein sich selbst erhaltender Regelkreis.

In diesem Sinne lässt sich feststellen, dass durch Verwendung des Suchtmittels / oder des relevanten Verhaltens in einer Art kurzschlüssiger Weise die Belohnung "erschlichen" wird.

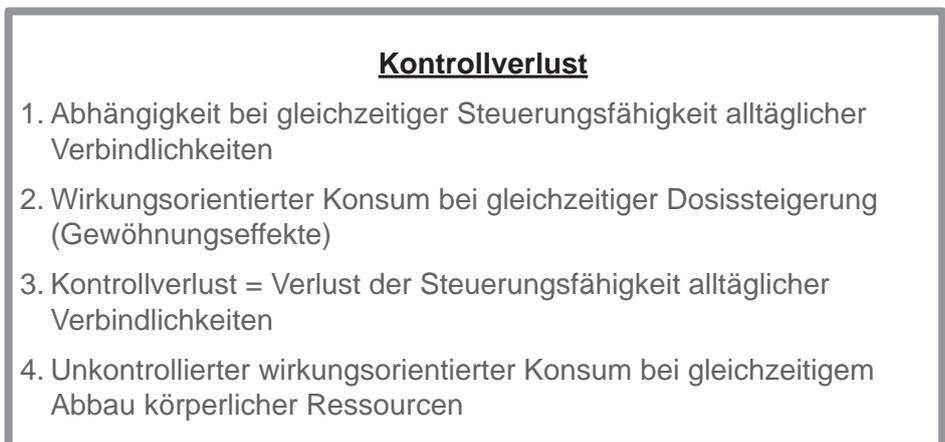
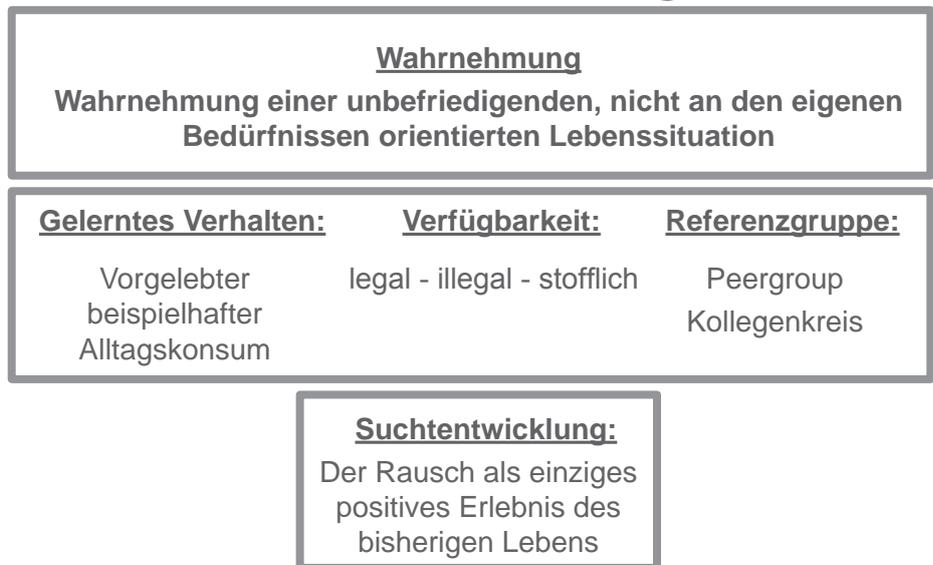
Führt diese Selbstmanipulation dazu, dass die mentalen Zustände nicht mehr seelischgeistig erarbeitet, sondern ausschließlich "erschlichen" werden, so kehrt sich dieses Verhältnis zwischen diesem Instrumentarium und dem Subjekt derart um, dass – wie beim Zauberlehrling – das Instrumentarium das Subjekt beherrscht.

Durch den Gewöhnungseffekt wird zudem eine kontinuierliche Dosissteigerung notwendig.

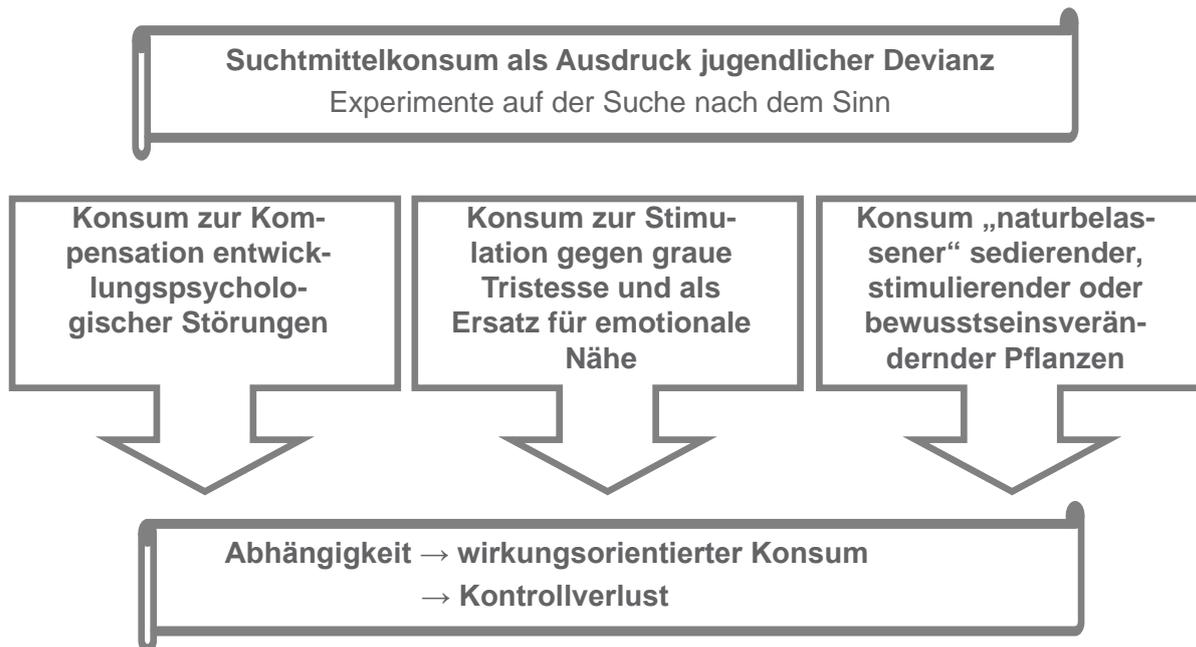
## Multifaktorieller Ansatz



## Suchtentwicklung



**Motivation für Suchtmittelkonsum**



Liegt der Grund für das kompensatorische / süchtige Verhalten in der frühen Jugend / Kindheit, so ist die Erfolgserwartung einer therapeutischen Intervention gering, im Mittel bei ca. 10 % im ersten therapeutischen „Anlauf“.

Liegt der Grund für das kompensatorische / süchtige Verhalten in einer (relativ kurz) zurückliegenden Lebenskrise, so ist die Erfolgserwartung einer therapeutischen Intervention im Mittel bei 70 % im ersten therapeutischen „Anlauf“.

Mit anderen Worten: eine angemessene Intervention im Rahmen des Unterrichts ist nicht möglich. Eine angemessene Begleitung einer therapeutischen Intervention ist im Unterricht sinnvoll und sollte in Absprache mit dem Therapeuten erfolgen.



Jürgen Lamm  
 Suchthilfe-direkt Essen gGmbH  
 Fachstelle Suchtprävention  
 Hoffnungstr. 24  
 45127 Essen  
 0201-8603-430  
 0201-8603-400 Fax  
 Lamm@suchthilfe-direkt.de

Jürgen Lamm lauscht der Frage eines Tagungsteilnehmers



# Unterricht an der Schule für

**Was Schüler und ihre Lehrer lebendig erhalten kann, wurde im Rahmen einer Studie an Schulen für Kranke beobachtet.**

*Professor Dr. phil. Christoph Ertle*

Zunächst: Danke an die veranstaltende Gesellschaft „Schule und Psychiatrie“ für die Einladung. Ich fühle mich geehrt hier berichten zu können: offenbar traut man mir zu, Wissenschaft als Wissenschaft für die Praxis zu betreiben und meine Überlegungen mit Ihnen teilen zu können. Im Übrigen hatte bereits vor 200 Jahren der Theologe und Pädagoge F.D.E. Schleiermacher die Ab-

hängigkeit der Theorie von der Praxis zur Maxime erhoben und ausdrücklich die „Dignität“, die Würde der Praxis, vor der Theorie in seinen Vorlesungen zur Pädagogik zum wesentlichen Bezugspunkt für Nachdenken über Erziehung gemacht. Am Praxisbezug im Alltag mit Kindern also hat sich wissenschaftliches Denken messen zu lassen.

Taugt dies auch, wenn Kinder gegen Unterricht revoltieren oder in Unlust erstarren? Auch bei Verweigerung angesichts besonderer didaktischer und pädagogischer Mühen? Welcher Spielraum bleibt dann der Lehrerschaft? Und erst recht, wenn Kinder und Jugendliche uns resigniert zurückschicken, Selbstzweifel sich breit machen? Kann es dennoch Wege geben, bei sich selbst Motivation neu zu entdecken, die etwas vom langen Atem eines Forschungsprozesses haben, in kindlichem Verhalten nicht nur Böses entdecken, sondern auch Herausforderung wahrnehmen, persönlich lohnend und suchen lässt, ob am Ende des Tunnels Licht für neue Anfänge sind? Wenn dies zutrifft, wie ist dies zustande gekommen? Hilft abwarten, bis die Schüler endlich wieder aufnahmebereit sind für unser Angebot, oder eher umgekehrt: bedarf es der Fähigkeit emp-

fänglich zu sein für das, was Kinder uns vermitteln wollen? Was wäre, wenn beides einander ergänzt? Vielleicht haben wir zu lernen, uns auf erste Schritte, kleine Lösungen zurück zu besinnen.

Ich vermute, dass die Erziehungswissenschaft, wie sich die Pädagogik heute nennt, den Praxisbezug als Forschungsgegenstand, oder wie

**Wissenschaftliches Denken hat sich am Praxisbezug im Alltag mit Kindern messen zu lassen.**

es Andreas Flitner vor Jahren schrieb, der Anspruch, eine „Wissenschaft

für die Praxis“ zu betreiben, weitgehend preisgegeben hat. In der Lehrerbildung ist sie zu einem Unternehmen der Vermeidung von Begegnung, wenn nicht von Flucht vor Konfrontation geworden. Im Bereich, den Sie und ich zu vertreten haben, geht es vor allem um Konfrontation mit chaotischen, destruktiven und depressiven Zustandsbildern. Ihre Jahrestagung kann als Wegzeichen verstanden werden, den Verlust Praxisbezug wahrzunehmen, Rätselhaftes im Schülerverhalten aufzugreifen und, wenn es gelingt, ihm produktiv zu begegnen. Vielleicht findet die Wissenschaft ihrerseits den Weg zurück und mein Beitrag diene dann dem Diskurs. Zugespitzt behaupte ich: die großen Themen einer Theorie vom jungen Menschen sind im Grunde heute kaum noch zu umgreifen, dies wird aber verleugnet – stattdessen verliert sich die Erziehungswissenschaft in sog. Grundlegungen, leblosen Systematiken oder sie untersucht winzige Fragestellungen bar jeden Praxisbezugs. Und die habhaften kleinen Dinge, Alltag vor Ort, „Schwarzbrot“,

Fallgeschichten, in denen Kinder und Lehrer aus Fleisch und Blut miteinander verhandeln, - darüber ist man erhaben. Mit der schmutzigen Praxis hat man nichts zu tun. Auf mich wirkt der Wissenschaftsbetrieb insgesamt verzweifelt aseptisch.

Meinen Beitrag gliedere ich in drei Schritte.

1. Ich versuche, meinen Standort zu umreißen, der aus der Beschäftigung mit sog. Problemkindern erwachsen ist, in den letzten Jahren vom Kapitel „Kranke Kinder und Jugendliche in der Schule“, „Kinder in besonderen Lebenslagen“ mitbestimmt.

2. Dabei ist mir die gegenseitige Abhängigkeit der Akteure Lehrer und Schüler von Handeln auf der Bühne Unterricht immer wichtiger geworden, insofern, als mich Kinder und Mitarbeiterinnen in zwei Projekten mit Formen von Forschung bekanntmachten, die mir bis dato in ihrer Brisanz nicht unmittelbar auf den Nägeln gebrannt hatten. Ich lernte den Schulalltag noch einmal neu sehen, aus der Perspektive der Mühen und der kreativen Anfänge, ganz unten. Nach Jahren der Hochschullehrerzeit habe ich die Begegnung nun ausschließlich mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen als Bereicherung dankbar erlebt.

3. Abschließend versuche ich, diese späten Lernwege in einigen Linien nachzuzeichnen. Dabei hat mich das Rätselhafte, auch oft Ärgerliche im kindlichen Verhalten, wach und lebendig gemacht.

## **Standortbestimmung**

Nach Abschluss zweier Forschungsvorhaben in den Jahren 1994 – 2000 und 2003 – 2007, das letztere von

# Kranke als Forschungsvorhaben

den mitarbeitenden Kolleginnen aus 7 Schulen für Kranke mit Erwartungen nach Verbesserung der Schulpraxis in die Hand genommen, vom Drittmittelgeber Robert Bosch Stiftung auf interdisziplinäre Kooperation von Sonderpädagogik und Kinderheilkunde und konkrete Produkte im Projekt „Interklinische Schule“ für die Praxis verpflichtet, war Bilanz zu ziehen.

Beide Vorhaben, dem „Unterricht unter Bedingungen von Krankheit“ gewidmet, einmal zugeschnitten auf Unterricht innerhalb der Institution Klinik, zum anderen auf Schüler, die chronisch krank sind und nach Entlassung aus klinischer Behandlung in die allgemeine Schule zurückgekehrt waren. In beiden Projekten regiert die Ausnahme gegenüber der Regel den Alltag. Unterricht in einer Schule verbunden auf ganz unterschiedliche Weise mit der großen Institution und dann auch Lehrerdasein am fremden Ort, ambivalent empfangen, teils erwünscht, gesucht, auch beneidet – vorhersehbar waren die Erwartungen nie genau. Rätselhaftes als Norm, Bedrohliches als Alltag oder ein Hoffnungsschimmer für ein Leben mit jungen Menschen, das nicht der Resignation anheimfällt? Eine Vielfalt ohne Ende also.

- Welche Fragen warteten bei Projektbeginn auf Bearbeitung,
- welche Antworten konnten schließlich vorgelegt werden, was blieb ungelöst,
- was taugt davon für eine verbesserte Praxis,
- gab es „ungewollte Nebenwirkungen“, die sich entlang der Arbeit entwickelten, fortwirken und den Forschungsprozess wachhalten?
- Gibt es Zeichen über anhaltende Veränderungen im Selbstverständnis dieses Lehrerbereichs? Was hat es mit der

ergänzenden Sicht von Medizin und Pädagogik auf sich?

- Was können die beiden Vorhaben zu einer theoretischen Begründung der Angebote in Ausbildung und Fortbildung der Lehrer beitragen?
- Bisher sind SCHUPS - Tagungen, ähnlich wie solche von HOPE, Ausdruck engagierter Initiative der Kollegenschaft. Und sie sind bis heute Ausdruck von Verzicht der Kultusverwaltungen, mehr noch der Lehrerbildung, sich hier mit begründeten Konzepten zu Wort zu melden.
- Wie könnte ein systematischer Ansatz aussehen? Wo hätte eine Pädagogik bei auffälligen Kindern, bei Krankheit mit ihren didaktischen und pädagogischen Anteilen einen Ort in der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung? Verharrt die Erziehungswissenschaft in Selbstbespiegelung und bleibt dem Vorwurf ausgesetzt, sie sei überflüssig, weil widersprüchliche Kinder, kranke Kinder und auffällige Kinder für sie randständig sind, Verbesserung deshalb nur aus Tipps und Erfahrung von Klassentür zu Klassentür zu erwarten ist?

Am Ende fand ich mich auf dem Boden einer Praxis wieder, wie sie spannender nicht hätte sein können, so, dass ich mich gerade den kleinen Episoden aus dem Schulalltag mit neuem Interesse zuwenden und fragen wollte, weshalb Lehrerin und Lehrer so und nicht anders, Kinder so und nicht anders reagieren und handeln. Unter Episoden verstehe ich

sichtbare und über Zuhören zugängliche, mich beschäftigende Szenen und Dialoge im Unterricht, das, was ich jetzt im Moment wahrnehmen kann und was mir als bedeutsam erscheint. Und ich fand zunehmend Interesse daran, eigenes Wissen und Lebenserfahrung immer wieder ruhen zu lassen. Ich wollte Beobachtungen aus eigenem Handeln erfassen, erkennen, ob sie sich verändern,

**Mein Nichtwissen und mein Interesse auch an verborgenem Sinn, nur langfristig zu erschließenden Motivationen für das Handeln mit Kindern sind für mich Elemente von Forschung.**

unter welchen Bedingungen dies geschieht und was dies je-

weils für mich und für die Kinder bedeutet. Man kann auch fragen: wie ich mir selbst dabei vorkomme, und das frage ich dann auch ohne Scheu die Schüler.

Mir ist klar, dass eine solche Annäherung an Praxis strittig ist. Die Erziehungswissenschaft geht, wie skizziert, weitgehend andere Wege. Mein Nichtwissen und mein Interesse auch an verborgenem Sinn, nur langfristig zu erschließenden Motivationen für das Handeln mit Kindern sind für mich Elemente von Forschung. Dies auf dem Hintergrund meiner Vermutung, dass Unterricht mit Staunen u.U. über Verrücktes einhergeht, aus Staunen vielleicht Handeln werden kann.

Allerdings: ich begann Fragen ruhen zu lassen, wie dies biographisch bei einzelnen Kindern begründet sein mag, nicht, weil das unwesentlich ist, im Gegenteil, sondern weil sie für aktuelle Handlungsfähigkeit oder gar Veränderung nichts bringen und deshalb eher langweilig sind. Meist werden sie eingebaut wie Versatzstücke aus anderen Disziplinen (z. B. Psychologie und Soziologie), und verführen zur Vorstellung, man könne mit ihrer Hilfe auf passende Lö-

sungen zusteuern. Hier holen die Pädagogen mit der einen Hand untaugliche Hilfsmittel herein und mit der anderen Hand streuen sie sich selbst Sand in die Augen. Meist sind die Enttäuschungen am Ende entsprechend. Meine Skepsis gegenüber dem Sinn von schnellem Zugriff auf Biographien wird gestützt, wenn die Ambivalenz im kindlichen Verhalten wirklich aufgenommen und gehalten werden kann. Dies mag deshalb ärgerlich sein, weil es ständig zum Umdenken zwingt. Wir machen doch ständig die Erfahrung, wie rasch und scheinbar unmotiviert sich Kinder ändern können.

Zu den Versatzstücken zähle ich die angeblichen Zusammenhänge von familiärem Hintergrund bei sozialer Devianz, die sog. Vater- oder Mutterprobleme einzelner Schüler, die dann in simplen Weil-Dann-Erklärungen gipfeln, während die Fülle an winzigen Beobachtungen, die längst in den Lehrern versammelt sind, selbstverachtend liegen bleiben. Lehrer sind einfühlsame Menschen, die mit ihren Seelenkräften und deren Arbeitsergebnissen vielfach fahrlässig umgehen, ihr wertvolles Pfund nutzen sie allenfalls in ersten Schritten. Forschen in

**Forschen, im Sinne von hellwach gegenüber den Impulsen der Kinder, weil sie zeigen, wie es weitergehen könnte, ist angesagt.**

dem hier vorgetragenen Sinn ist zu verstehen als Verzicht auf alsbaldige Veränderung, nicht gänzlich, gewiss, aber abhängig auch von den Impulsen der Kinder, ihnen gegenüber allerdings hellwach, weil sie zeigen, wie es weitergehen könnte. Kein anderer Beruf hat solchen Anteil am Leben der nächsten Generation, in einer Vielfalt, die einmalig ist, an die Grenzen des Lebens geht, konfliktreich ist und kreatives Handeln ständig neu fordert.

Zunehmend beschäftigt mich, ob und was Handeln von Kindern mit mir selbst zu tun haben könnte und was ich dabei erlebe; wie Kinder mich stimmen, manchmal auch be-

stimmen, oder anders ausgedrückt, was ich dabei erlebe, wie es mir dabei ergeht, wenn ich zu unterrichten habe. Ich musste lernen, dass ich die Lebensläufe von Kindern nicht ändern kann, auch wenn mich das Elend wütend und depressiv macht,

**Den Motiven für Schulversagen nachzuspüren - auch oder gerade ohne genaue Kenntnis der Schülerbiographie-, kann Ohnmachtssituationen wenden und wieder lebendig machen.**

dennoch mit ihnen auf Suche nach Motiven für ihr Handeln gehe. Dazu ist genaues Wissen über Biographie vor Handeln nicht von Nöten. So gesehen erlebe ich Nichtwissen auch als Entlastung, ich bedauere meine Ratlosigkeit manches Mal auch, beginne mich aber von meinen Allmachtvorstellungen zu lösen. Unter dem Aspekt, den Motiven für Schulversagen nachzuspüren, können sich Ohnmachtssituationen wenden und mich wieder lebendig machen. „Mir ist es nicht egal, ob ihr Schulerfolg habt“, sage ich zu Kindern einer Schule für Erziehungshilfe. Es gab Situationen, in denen ich bekennen musste: „Mir ist klar, ich komme ohne Euch mit meinem Unterricht nicht weiter.“

## Lehrerhandeln und Schülerhandeln

Bei den Mitarbeiterinnen im Projekt bin ich in die Schule gegangen, anders als zuvor an der Hochschule oder gar als Volksschullehrer vor 50 Jahren. Nun war ich noch einmal Teilnehmer an langjährigen Berufserfahrungen wie zuvor bei den Ausbildungslehrern in Reutlingen, Tübingen und Stuttgart. Mir sind Verhaltensbeschreibungen von Schülern wichtig, so, wie sie im Projekt „Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Schulen“ von Kolleginnen aus der Arbeitsgruppe mit

Lehrerinnen ehemaliger Schülerpatienten vorgelegt worden sind: Beschreibungen von Umgangsformen, die aus dem Repertoire „antisozialer Tendenz“ im Sinne Bernfelds und der Verweigerung von Lernverhalten resultieren. Und mir ist wichtig geworden, wie sich Verhaltensbeschreibungen entlang von Unterricht verändern - Im

letzten Projektbericht ist darüber ausführlich nachzulesen.

Doch frage ich auch, was Schülerverhalten und Lehrerhandeln, was Lehrerverhalten und kindliches Handeln in ihrem gegenseitigen Zusammenspiel bedeuten können. Damit kommt eine ergänzende Optik ins Spiel. Was möchten Kinder mit ihrem Handeln mir mitteilen? Kann das zu einer gemeinsamen Frage werden, an der man arbeiten kann, auch über längere Zeit und die immer wieder aufgegriffen werden will? (z.B. „Ich bin immer noch dabei, herauszufinden, weshalb Lisa meint, Lesen sei unnötig“) Wie könnten die privaten Theorien des Lehrers (man kann auch sagen, seine Vermutungen) lauten – man mag auch von Erfahrungen, Überzeugungen sprechen -, was kann Dranbleiben am Konflikt wachhalten? Wie mag es zugehen, die Aufgabe zu unterrichten als zeitliches Kontinuum mit der Verpflichtung auf Angebote hier und jetzt zugleich auf ein Freigeben bei ungewisser zeitlicher Vorgabe zu beziehen?

Es ist zunächst ein Unterschied, ob ich Kinder mit einer absehbaren Dauer als „meine Kinder“ betrachten kann, oder unter Rahmenbedingungen arbeite, die mit einem Provisorium zu tun haben. Und zugleich: natürlich kann Unterricht niemals Provisorium sein, weil es um junge Menschen geht. Aber Klinikschulunterricht hat provisorischen Charakter, weil seine Schüler als Patienten unterrichtet werden, wobei die meisten

auch wieder auf baldige Entlassung zugehen. Aus diesem doppelten Bezug von Bildungsauftrag und Provisorium kommen wir nicht heraus. Ich lasse dabei zunächst die Seite der Unterrichtsinhalte und ihre oft situativ und lebensgeschichtlich notwendig gewordenen Wechsel, die den Unterricht am Krankenbett prägen, zunächst liegen.

**Klinikschulen**  
„Kernzellen für Entdeckungsreisen zu sich selbst“

Dennoch, ich wage die Hypothese, dass gerade der Klinikschulunterricht mit seinen oft kurzen zeitlichen Sequenzen Provisorium und emotionale Nähe, knappe Lebenszeit und Erlebnisnähe, ganz dicht zusammenführt. Und weiterführend: die regelhaft vergleichsweise kurze Zeitspanne in der Klinikschule macht den Forschungsprozess umso bedeutsamer, weil inzwischen bekannt ist, dass Kinder vergleichbare Zuwendung in ihrem bisherigen Schülerleben nie erlebt haben. Oder wie es ein 14 – Jähriger ausdrückte: „Hier komme ich endlich mal dran, hier kann ich sagen, was mich interessiert, hier bin ich endlich wichtig. Zu Hause schnappen mir die Guten immer alles weg“. So gesehen sind Klinikschulen Kernzellen für Entdeckungsreisen zu sich selbst.

### Eigene Lernwege

Langsam nahm ich Abschied von der Pflicht, um jeden Preis bestimmtes Wissen beibringen zu müssen. Gewiss geht Lehrerbildung und Fortbildung nicht ohne Wissen. Doch was ist entbehrlich? Solches, von dem nicht klar geworden ist, wozu es jetzt gebraucht wird, wohl aber zum Nachdenken, als Anregungen für eigene Vorstellungen, wie es in den Phantasien von Kindern zugehen mag, was sie konkret damit anfangen können. Zugleich dämmerte auch, weshalb Lernangebote zum Verarmen beitragen können, und Lehren ein Beruf wird, der die letzten Spuren von Freu-

de, Spannung und Wachheit zerstört. Wir Hochschullehrer meinten, Berge von Wissen auftürmen zu müssen, wollten die Menschheit besser machen – vermutlich hätten wir unseren Beruf auch gar nicht ausüben können, wenn wir keine Ideale gehabt hätten. Aber wie mit solchen Vorstellungen umgehen? Es gibt die Utopie, über Wissensvermehrung heilen zu können – und wenn dieser Höhenflug gestört wird, kann uns der Eifer packen und aus dem Wunsch nach Veränderung wird Gedränge.

### Zu den Inhalten

Die Bezeichnungen der abgeschlossenen Projekte markieren die äußeren und inneren Bühnen, auf denen gespielt wurde: „Schüler im Klinikum“ (1994 – 2001) folgte „Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Schulen“ „Projekt Interklinikschule“ (2003–2007) nach. Während es sich im ersten Vorhaben um eine Bestandsaufnahme pädagogischer und didaktischer Praxis in einem wenig verbreiteten, den hier versammelten Kolleginnen und Kollegen bestens vertrauten Feld handelte, glich das zweite einer Expedition in unbekanntes Gelände. Nicht die Analyse einer Schulart stand im Mittelpunkt, sondern das Zusammenspiel von Lehrern aus einer etablierten, wenig bekannten Schule (eben der Schule für Kranke) mit Lehrern aus allen Schularten und Schülern aller Altersstufen und Krankheitsbilder regierte das Nachdenken.

Die Aufgabe war gestellt, Voraussetzungen für Unterrichten mit chronisch kranken Kindern zu erfassen, Unterschiede zu benennen und auf ihre Wirkungen zu prüfen. Vor allem sollte nach Möglichkeiten von Handeln gesucht werden, das Rückkehr und künftiges erfolgreiches Leben in der Schule förderlich macht. Insofern war das Vorhaben mit keiner Institution gängiger Lehrerbildung oder Lehr-

erfortbildung zu verknüpfen, überall lag es quer zu den Strukturen; im Projekt ernteten wir bei einigen Kultusverwaltungen der Länder Unverständnis und Rechtfertigungen. Der Abschlussbericht über das zweite Projekt enthält u.a. eine Zusammenfassung und kritischen Kommentar zu den einzelnen Schreiben.

Bei einigen Mitarbeiterinnen im Projekt überwogen anfängliche Zweifel, ob sie sich als Lehrerinnen auf ein Vorhaben mit Forschungsauftrag einlassen sollten - dies entspräche nicht ihrem Bildungsauftrag. Die Motivation zur Mitarbeit entwickelte sich in den 7 Schulen unterschiedlich: Ideen lagen in den Köpfen bereit, vielleicht mussten nur aktuelle Anlässe vorbeigebracht werden, die blitzartig erhellend schienen. Ich sehe solche Kreativität als Ergebnis einer Aufhebung von Grenzen vertrauter, z.T. unfruchtbar gewordener Überzeugungen. Mit vielem hatte man sich eingerichtet, - und damit ließ sich mehr oder weniger passabel leben. So gesehen mussten die Projektmitarbeiter bereit sein, vertraute Erfahrung aufzugeben.

**Das Projekt:**  
**Bereit sein,**  
**Vertrautes aufzugeben**

Insofern erging es ihnen wie dem Projektleiter. Dieser

konnte kein verbindliches methodisches Vorgehen vorweisen, sondern beabsichtigte dort anzufangen, wo man mit allgemeinen Schulen schon zuvor Erfahrungen gemacht hatte. Dabei interessierte, an welchen Stellen die Kolleginnen sich für erfolgversprechende Ziele einsetzen wollten. Diese galt es näher kennenzulernen und erste Schritte zu begleiten.

Mein Anteil lag also weniger im Aufzeigen neuer Ziele, mich beschäftigte, herauszufinden, wie sich die Kolleginnen eigenen Veränderungen inhaltlich und methodisch näherten. Und diese Schritte wurden bei den Besuchen vor Ort vertieft, ggfs. Änderungen erwogen. Erst aus dem Rückblick konnten wir besser erken-

nen, wie nahe die Strukturen von Könnenserfahrung und deren Erweiterung bei den Schülern und bei den Kolleginnen miteinander verwandt waren: nur zögernd konnten die Kolleginnen sich selbst zugestehen, dass sie es sind, die nicht nur auf Problemen hocken, sondern selbst Fragen entwickeln, Lösungen ins Auge fassen und prüfen, ob diese für sie persönlich relevant sind. Erst allmählich wurde der Projektleiter aus seiner projizierten Allmacht entlassen.

Im Laufe des Projektes verlagerte sich die Ausrichtung (auf Wunsch einzelner Kinderkliniken in Dresden, Freiburg Freital, Herdecke und Tübingen) auf Krankheitsbilder der allgemeinen Pädiatrie hin zu mehr psychisch auffälligen Kindern.

Nunmehr war bezogen auf die Institution zu fragen, ob und ggfs. auf welche Weise die allgemeine Schule ihr Handeln mit kranken und auffälligen Schüler in ihren Bezugsrahmen einfügen kann und wie dieses unter den Bedingungen interschulischer Kooperation zustande kommen könnte. Während über Unterricht mit Kindern und Jugendlichen in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie eine Reihe von Erkenntnissen zum Umgang mit den z.T. bizarren, z.T. depressiven Krankheitsbildern vorliegen, die sich zur Prüfung an vergleichbaren Einrichtungen anbieten, stellen sich die Ergebnisse aus dem Unterricht mit chronisch kranken Kindern und Jugendlichen etwas anders dar.

Sie tendieren zunächst weitgehend in Richtung sog. "normalen" Unterrichts. So etwa gibt es Kollegien, die sich zutrauen, einzelnen Schülerpatienten einer Jugendpsychiatrie mit besonderen Neigungen und Fähigkeiten Lernräume anzubieten. Dies geschieht über Ausloten von Neigung, Inhalten, Interessen von Lehrkräften und dies auf dem Hintergrund persönlicher Gleichung, so etwa „Stimmt die Chemie“? Eine Variante: die betreffende Klinikschule ermuntert ihre Schüler, mögliche Bereitschaft von Gymnasialkollegen selbst zu erkunden. Sie

bietet aber auch Rückzugsmöglichkeiten an – eine Klinikschule lässt Atemholen zu, Teilnahme an einzelnen Fachstunden, zeitlich zunächst mit open end. Unter Gesichtspunkten von Forschung ist auch zu sehen, welche Formen eine Schulklasse für die fortbestehende Präsenz eines abwesenden Mitschülers ersinnt. In einer ersten Untersuchung wurde der Diskussionsstand aufgearbeitet: nicht die Häufigkeit von Telefon-, Mail – oder SMS – Mitteilungen zwischen Mitschülern und Klinikschüler hielten die Erinnerung wach, sondern einzelne Besuche, kurze, regelmäßige Berichte im Plenum Klasse darüber und das Fortbestehen seines Sitzplatzes. Auch hier erwies sich Erproben und Ergründen der Motivation, verknüpft mit den Empfindungen des kranken Mitschülers als Kompass. Erst in jüngster Zeit breiter ausgearbeitet sind in Baden – Württemberg unterschiedliche Modelle von Kooperation zwischen Einrichtungen für kranke Kinder und Jugendliche und den allgemeinen Schulen. Offenbar ist man damit einer Organisationsform auf der Spur, die dazu ermuntert, kranken Kindern in einer für sie akzeptablen Qualität ergänzende und stützende Angebote zu machen und die gleichzeitig den Kollegien allgemeiner Schulen eine Relativierung ihres Einflusses als entlastend erleben lässt. Allerdings ist man bei der Strukturanalyse für die beträchtliche Nachfrage dieser Kooperation nach meinem Eindruck erst am Anfang. Die große Zahl von Teilnehmern bei entsprechenden Fortbildungsangeboten im Frühjahr 2008 ist jedenfalls ermutigend.

Das Projekt kann als Zumutung und Last oder als Herausforderung und Pool für neue Ideen verstanden werden. Die Gefühle waren anfangs gemischt, tendenziell voller Ungeduld, weil der Alltag auf Veränderung drängte. Entlastung stellte sich ein, als die einzelnen es fassen konnten, dass es um Kultivierung bestehender Erfahrungen ging. Es ist nicht Aufgabe der Projektleitung gewesen, partout Neues zu vermitteln, ande-

rerseits mussten wir unsere Erwartungen dämpfen, weil die Schulen uns die Praxis unter die Nase hielten. Wir hatten darauf zu achten, aus den Einzelerfahrungen weiterreichende Ergebnisse für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung zu gewinnen. Um aber den Mitarbeitern vor Ort Spielraum gegenüber den Schulen draußen zu geben, damit den Lehrern an den allgemeinen Schulen wiederum Spielraum ihren chronisch kranken Kindern gegenüber ihrerseits gegeben wird – in einer Art von Impulskette – lernten wir zuzuhören und den Überlegungen der Kollegen an den 7 Schulen nachzuspüren. Noch einmal liegt die Parallele zum Forschungsprozess bei Lernanfängern nahe.

Mustert man Verlauf und Ergebnisse abschließend durch, so dominierte am Anfang Zuhören und innere Strukturbildung gegenüber Anweisungen – es dominierte die Pflicht zu erfassen und in einen Zusammenhang zu stellen, was in der Praxis ersonnen worden war. Im Prinzip war dies nichts anderes, als die schwierige und zugleich weiterführende Balance von aktiv und passiv.

Und die Erfahrungen aus dem Verkehr zwischen Klinikschule und allgemeiner Schule zu Projektbeginn? Was hatte sich bewährt und weshalb war das so? Der Hochschullehrer stand nicht mehr Studierenden des Lehramtes gegenüber, sondern Kolleginnen und Kollegen mit reicher Praxiserfahrung. Er lernte auf Zusammenhänge zu achten, die ihm neu waren. Und er staunte angesichts des weiten Netzes, in das die Schule für Kranke eingebunden ist und welche Lösungen bisher gefunden worden waren. Und schließlich trat ihm die Schule für Kranke nun neu vor Augen, sozusagen von außen – dennoch, keine der Kolleginnen im Projekt löste sich aus ihrer Identität des Kliniklehrers, wohl aber konnte sie auf Zeit in den Handlungsrahmen der allgemeinen Schule eintreten, für begrenzte Zeit, und dies über Schuljahre, immer wieder in zwei Welten leben, vielleicht die doppelte Perspektive auch als ge-

winnbringend erleben.

## Zusammenfassung

Unterricht als Forschungsvorhaben lebt nicht von den Abkömmlingen einer trockenen Theorie, sondern macht sich auf den Weg zu Kindern, die mit Konflikten leben. Vielleicht lassen sich am Ende Elemente einer Theorie umreißen. Diese Theorie hat viel mit zunehmend intensiver Wahrnehmung gegenüber eigenen Empfindungen zu tun.

Forschung lebt nicht von einem Zugang auf biographische Details, sondern sie versucht zu erfassen, wie sich die biographische Situation im Unterricht abbildet: verweigernd, hilfessuchend, selbstherrlich, andere entwertend. Dies kann morgen ganz anders sein. Solche Offenheit schützt vor falscher Sicherheit. Die Frage nach der Biographie von Kindern und ihren Auswirkungen auf die Praxis steht nicht am Anfang, sondern vielleicht am Ende von Handeln.

Ich sehe dies als Entlastung an, weil Kinder und junge Menschen nach immer neuen Ausprägungen ihrer seelischen Struktur suchen und diese agieren, bzw. ausführen. Was spricht dagegen, dem zu folgen? Forschung bedeutet in diesem Zusammenhang Interesse an den merkwürdigen Wegen kindlicher Seelen wachzuhalten, Spaß am Entschlüsseln zu kultivieren.

Forschen in diesem Sinn wendet sich zwar zunächst meist an einen einzelnen auffälligen Schüler. Das Projekt hat aber auch die Erkenntnis erbracht, dass entschiedene Zuwendung und die ausgesprochene Würdigung rätselhaften Versagens auch Mitschüler wach macht. Bei Lernverweigerern ist die Gruppe fast immer mit dem einzelnen identifiziert. Kinder haben dafür bessere Ohren als wir vermuten.

Man braucht sich kein X für ein U vorzumachen. Meist bedarf der Prozess der Forschung längerfristiger Konstanz daran zu arbeiten. Eine mögliche Begründung sehe ich einerseits in der schwierigen Lebenssituation einzelner Kinder, andererseits genauso in der ernsthaften Zuwendung



Professor Ertle nach seinem Vortrag in Essen im Gespräch mit Gastgeber Hermann Frey

an ihre Leistungsbereitschaft. Sie ist möglicherweise bis dato noch nie angesprochen worden. Ich würdige ein Kind, wenn ich seine Weigerung als ein schwierig zu lösendes Rätsel betrachte. In der Regel fällt Weigerung der Verurteilung anheim, dann ist die Moral an die Stelle der Forschung gerückt.

Die Klinikschule in ihrer Vielfalt ist zunächst für alle Schülerpatienten zuständig – dies allein ist bereits eine Aufgabe, die von einem meist unsichtbaren Forschungsgedanken lebt. Das Projekt lehrte mich zu sehen, wie Grund- und Förderschüler mit Gymnasiasten gemeinsam unterrichtet werden – für manche eine Horrorvorstellung, für andere ein spannendes Vorhaben.

Klinikschulen arbeiten regelhaft darauf hin, dass ihre Schüler baldmöglichst gehen, schließlich hat sie eine gesundheitsfördernde Funktion. Was zählt ist der Tag, ein Kontinuum mag es geben, es ist eher nicht die Regel.

Sie ist, unter bestimmten Bedingungen gelesen, noch einmal eine integrierte Gesamtschule und doch auch wieder nicht, weil sie ihr zwar in der Vielfalt nahesteht, nicht aber im Kontinuum. Doch dieses Element ist ohne Forschung nicht denkbar.

## Literaturangaben

Bonnet, Eckhard/ Bonnet, Ragnild: *Komplementäre Heilkunde für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*, Wien 2007. Dieses Buch ist nicht pädagogisch einschlägig, aber es kann für mich wie kein zweites pädagogisches Denken um kinderärztlich – praktische Überlegungen ergänzen. Es enthält an vielen Stellen wissenswerte Hinweise für den interdisziplinären Dialog und praktischen Alltag von Kinderheilkunde und Erziehung

Ertle, Christoph: „... und verhaltensgestört ist er auch noch!“ In: Hiller, G.G./ Nestle, W.(Hrsgg.) *Ausgehaltene Enttäuschungen, Geschichten aus den Arbeitsfeldern der Lernbehindertenpädagogik*, Langenau - Ulm 1997, S.26 ff.

Ertle, Christoph: „Du kannst mein Haus anmalen.“ *Anfänger und Anfänge – oder: Vom Recht, unwissend zu sein*. In: Hiller, G.G.(Hrsg.) *Inanspruchnahme. Wenn Kinder und Jugendliche die Initiative ergreifen. Erzählungen aus den Praxisfeldern der Pädagogik*. Langenau –Ulm 2003, S. 18.ff.

Ertle, Christoph/ Hoanzl, Martina (Hrsgg.): *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen*, Bad Heilbrunn 2002

Flitner, Andreas: *Eine Wissenschaft für die Praxis*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg.24, 1978, S.182 ff.

# Diversität in der Schule

## Vielfalt Lernen am Beispiel von „Selbstinszenierung“

Thea Stroot

Über Diversitätsorientierung und individuelle Förderung in Schule und Unterricht nachzudenken, erscheint vordergründig angesichts der von Bellenberg, Böttcher und Klemm für das Schuljahr 1998/99 erhobenen Daten als ebenso selbstverständlich wie notwendig:

*„Im Schuljahr 1998/99 wurden in über 52.000 Filialen (in 42.357 allgemein- sowie 9.727 berufsbildenden Schulen) fast 13 Millionen Schülerinnen und Schüler (10,1 in allgemein sowie 2,6 in berufsbildenden Schulen) von insgesamt etwa 873.000 voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern (729.000 in allgemein sowie 144.000 in berufsbildenden Schulen) mit wöchentlich etwa 16,8 Millionen Stunden (14,4 in allgemein- sowie 2,4 in berufsbildenden Schulen)“ (Bellenberg u.a. 2001) unterrichtet.*

Ebenso deutlich tritt aber angesichts dieser Zahlen die Problematik der Umsetzung des 2006 im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verankerten Rechts auf individuelle Förderung in den Vordergrund:

*„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (Schulgesetz NRW 2006, § 1).*

„Individuelle Förderung“ gilt als Antwort auf Missstände, die sich vor allem aus einer als zu groß wahrgenommenen Heterogenität ergeben, sie ist aber in erster Linie ein formales Recht der Lernenden, innerhalb der bestehenden Strukturen anders als vorher gefördert zu werden. Damit sollen zugleich Strukturen für eine Leistungssteigerung geschaffen wie auch für mehr Durchlässigkeit im gegliederten Schulsystem und so für Chancengleichheit gesorgt werden. Die bildungspolitische Bedeutung dieser nicht nur in Nordrhein-Westfalen vorgenommenen Schulgesetzänderungen ist zum einen im Kontext von Reaktionen auf PISA und Co, d.h. auf dem Hintergrund von Bildungsvergleichsstudien und Standardisierungen, zum anderen aber auch in der seit Jahren geführten Debatte um Vielfalt, Diversität und Inklusion in den unterschiedlichsten Bereichen von Schule zu suchen (Prenzel 1993; Booth u.a. 2003; Stroot 2007). Insgesamt zeigen sich Schul- und Unterrichtsentwicklung heute als weitaus vielfältiger, d.h. an Diversität und Inklusion orientiert, als es noch vor einigen Jahren anzunehmen war. Eine Diversitätsorientierung in der Unterrichtsentwicklung bezieht sich vielfach auf eine veränderte Lernkultur, auf gemeinsames und individuelles Lernen sowie auf eine veränderte Team- und Individualkultur im und für den Unterricht. Dies möchte ich in diesem Beitrag am Beispiel eines von mir entwickelten Grundkonzepts zum Politischen Lernen in der Sekundarstufe II darstellen.

### **„Selbstinszenierung“ als Themenfeld für diversitätsorientiertes Lernen zum Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus**

Den Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus mit einer Perspektive zu betrachten, die über „Selbstinszenierungen“ den Blick auf habituelle Formen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen richten lässt, ist der Versuch, im Rahmen eines Kurses der politischen Bildung ein Herangehen an den Nationalsozialismus zu erproben, das den Lernenden eigene Schwerpunktsetzungen innerhalb des Oberthemas ermöglicht.

Die Kurssequenz „Selbstinszenierungen“ in der hier vorgestellten Form ist ein Beispiel aus dem Bereich der Politischen Bildung am Bielefelder Oberstufen-Kolleg des Ausbildungsjahres 2005/2006. Am Oberstufen-Kolleg werden Konzepte für die Sekundarstufe II entwickelt und erprobt, die die Orientierung an Kernkompetenzen sowie selbstständiges Lernen in heterogenen und fächerübergreifenden Gruppen betonen. Mit einem eigenen Curriculum sind Leitideen und Kernelemente entwickelt worden, die auf den Erwerb von Kompetenzen zielen, die politische Mündigkeit ermöglichen sollen (Arbeitsgruppe Politische Bildung 2004). Das Curriculum ist ausgerichtet auf politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungskompetenz und methodische Fähigkeiten. Damit ist es an Bildungsstandards ausgerichtet, die nicht nur an kogni-

tiven Wissensinhalten orientiert sind, sondern immer auch Werte, Motive, Einstellungen und Handlungsanforderungen einbeziehen (Klieme u.a. 2003). Dieses über Konzepte selbstständigen Lernens (Huber 2000) zu erreichen, die eine „eigene Wahl“ (a.a.O., S. 22) beinhalten, ist Ziel des fächerübergreifenden, forschenden Lernens in der politischen Bildung am Oberstufen-Kolleg.

## Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus

Der Kurs „Selbstinszenierungen“ wurde von mir als zweisemestrige Kurseinheit zum Oberthema „Strukturelle Ungleichheit“ konzipiert. Der theoretische Zugang erfolgt über einen soziologischen Ansatz, das Habituskonzept von Pierre Bourdieu. Die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1988) sollen an den gesellschaftlichen Strukturkategorien gender, class und race in einer Weise erarbeitet werden, die den Lernenden von vornherein individuelle Zugänge eröffnen. Damit ist sowohl die Exemplarität von sozialwissenschaftlichen Themen- und Fragestellungen sichtbar als auch eine je spezifische bzw. diversitätsorientierte Betrachtung von politischen Gefügen wie dem nationalsozialistischen Deutschland möglich.

Der erste Teil der Kurseinheit wurde in Absprache mit den Lernenden als Erarbeitungsphase für eine von der Landeszentrale für Politische Bildung in Auftrag gegebenen Ausstellung zum Thema „Jugend und Nationalsozialismus“ konzipiert und nach den bereits angeführten Prinzipien des Lernens am Oberstufen-Kolleg von mir in Zusammenarbeit mit Michael Falkenstein und Angela Kahre, einem Künstler und einer Kunstpädagogin, geleitet.

Dieser Teil der Sequenz ist hinsichtlich der Selbsteinschätzung zur individuellen Kompetenzent-

wicklung evaluiert worden. Einige Äußerungen werden den einzelnen Kursphasen des ersten Semesters im Folgenden als Zitate zugeordnet.

Zunächst die Phasen der zweisemestrigen Kurseinheit im Überblick:

1. Phase „Einstieg ins Thema“: Zeitungsartikel zu „Inszenierungen“; Entwicklung einer ersten Definition von „Selbstinszenierung“; erste Übertragung auf Kenntnisse zum Thema „Nationalsozialismus“; Entwicklung von individuellen Schwerpunktfeldern zum Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus.
2. Phase „Individuelle Schwerpunkte“: Thematische Einarbeitung und erste Recherchen; Kurzpräsentation im Plenum; Bestätigung oder Neuwahl des Schwerpunktes; Präsentation der Ergebnisse im Plenum.
3. Phase „Theoretische Fundierung“: Selbstinszenierung als Habituskonstrukt.
4. Phase „Produkterstellung“; Präsentation der Ergebnisse im Plenum

### 1. Phase: Einstieg ins Thema

Mit zwei aktuellen Zeitungsartikeln zu Rechtsextremismus in NRW und Modellvermarktung (Pauler 2005 und Wright 2005) stand eine erste Annäherung an das Kursthema und die Erarbeitung einer eigenen Definition von „Selbstinszenierung“ im Mittelpunkt. Diese wurde dann in einem ersten Schritt auf den Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus übertragen und mit Hilfe von

eigenen Fragestellungen verfolgt:

*„Welche Rolle hatten Eltern in der Erziehung? Welche Rolle hatte der BDM / die HJ? Inwiefern hat die Politik ins Privatleben hineingespielt?“ (Kollegiatin A).*

Mit diesen und ähnlichen Fragen stiegen die Lernenden in ihre individuellen Arbeitsphasen ein.

### 2. Phase: Individuelle Schwerpunkte

In Gruppen und auch allein wählten die Lernenden einen thematischen Bereich, der ihr Interesse an „Selbstinszenierungen“ im Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus skizzieren half. Diese im Kursverlauf früh angesetzte Wahl war für Einzelne auch schwierig, da sie dazu eine wenn auch vage Vorstellung zum Thema entwickeln mussten; entsprechend wurde dieser Prozess besonders intensiv bei denjenigen beraten, die unsicher waren vor allem hinsichtlich der Relevanz des anvisierten Themenfeldes. Unsere Beratung bezog sich entsprechend auf ein erstes „Bild“ von Selbstinszenierungen und auf die Schärfung des eigenen Erkenntnisinteresses.

Im weiteren Verlauf erarbeiteten die Lernenden Grundinformationen zu ihren Themenfeldern. Dazu gehörte eine Recherche über die Bibliothek, das Internet und Zeitungen sowie auch über Kurzinterviews mit PassantInnen in der Bielefelder Innenstadt und den eigenen Großeltern. Die Arbeitsphase wurde mit der Präsentation des Themas im Plenum abgeschlossen, erste Bezüge zu den gemeinsam entwickelten Fragen wurden sichtbar, Ergebnisse und offene Punkte formuliert.

Die KollegiatInnen entschieden sich für die Bearbeitung der folgenden Themenfelder:

- Gestaltung einer Jugendzeitschrift: Foto-Love-Story
- Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädel
- Jugendfilme im Nationalsozialismus
- Musik im Nationalsozialismus
- Alltag im Nationalsozialismus.

Die Breite der gewählten Themenfelder ist typisch für offene Unterrichtsformen und wird in den meisten Fällen von den Lernenden, die an eine thematische Vorstrukturierung durch Lehrende gewöhnt sind, nicht erwartet.

*„Auf jeden Fall hat sich mein Kenntnisstand zum Thema ‚Nationalsozialismus‘ allgemein erweitert und hinsichtlich meines eigenen Themas und der Vorträge und Produkte der anderen Gruppen intensiviert“ (Kollegiatin F).*

In den Gruppen erfolgten Abstimmungen zur Recherche, zur Bearbeitung sowie zur Präsentation der Ergebnisse. Vor allem die Präsentation ist von vielen Lernenden als wichtiger Schritt in ihrer Kompetenzentwicklung gesehen worden, da diese im Vorfeld auch die Strukturierung ihrer eigenen Arbeitsschritte und dann die Leitung der jeweiligen Kurssitzung beinhaltete. Wichtig war für viele KollegiatInnen das

*„selbstständige und eigenständige Arbeiten und Lernen, (die) Organisation des Arbeitsprozesses (und die) Einteilung der Arbeitsschritte“ (Kollegiatin E).*

Im weiteren Verlauf der Sequenz wurden die jeweils entwickelten Ergebnisse sowie Fragen in den Blick genommen und im Sinne einer theoretischen Fundierung sowohl verallgemeinert als auch den spezifischen Interessen der Lernenden wieder zugänglich gemacht.

### 3. Phase: Theoretische Fundierung

In der folgenden Arbeitsphase eine erste Konzentration von „Selbstinszenierungen“ und „Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus“ auf wesentliche Aspekte sozialer Ungleichheit, um sie für Bourdieus Habituskonzept zu öffnen. Sein Konzept von Kultur, Ökonomie und den sozialen Gefügen sollte „Selbstinszenierungen“ als Habituskonstrukte erschließen helfen. Dieser Ansatz wurde gemeinsam im Plenum erarbeitet und so eine verbindende Klammer für die thematischen Interessen. Ausgewählt wurde ein Sekundärtext zum Habituskonzept (Treibel 1994) verbunden mit der Option, sich bei Interesse in einer späteren Phase intensiver mit Originaltexten zu befassen. Diese Phase zielte vor allem auf die Entwicklung methodischer Kompetenzen (Texterschließung und -analyse, Transferkompetenzen), aber auch auf politische Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz.

*„Außerdem las ich zum ersten Mal einen soziologischen Text. Ich hätte mich gerne mehr mit solchen Texten beschäftigt“ (Kollegiatin B).*

Der Transfer der hier gewonnenen Erkenntnisse auf die Zeit des Nationalsozialismus war u.a. auch Thema eines Interviews der Gruppe mit einer Zeitzeugin, das

von einem Kollegiaten vorbereitet und geleitet wurde; in der gemeinsamen Auswertung dieses Interviews stellt er vor allem die Schwierigkeit heraus, ein solches fast zweistündiges Interview zu führen und betont in seiner Rückmeldung:

*„Ich habe gelernt, wie man einen Zeitzeugen, d.h. eine Zeitzeugin, professionell interviewt“ (Kollegiat C).*

### 4. Phase: Produkterstellung

Nach der theoretischen Fundierung zielte die folgende Phase auf die Erstellung konkreter Produkte, mit denen ihre Auseinandersetzung zum Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus im Rahmen dieser Ausstellung dokumentiert wird. Produkte sind eine Foto-Love-Story, eine Internetseite zum Thema „Musik im Nationalsozialismus“ ein Film zum gesamten Projekt mit dem Schwerpunkt „Film im Nationalsozialismus“, zwei (fiktive) Filmplakate, eine Gegenüberstellung des Alltags in der NS-Zeit und heute sowie zwei Hausarbeiten, eine zum Bund Deutscher Mädel und eine zum Thema „Film im Nationalsozialismus“. Ergebnisse und offen gebliebene Fragen mussten in diesen Produkten zusammenfließen, die – so das Konzept der Ausstellung – von anderen Gruppen auch weiter entwickelt werden können. Das war zugleich erleichternd und nahm den Druck eines Perfektionismus, stellte aber auch neue Anforderungen, sodass sich diese Phase als besonders wichtig für fast alle KollegiatInnen zeigte:

*„Man hat uns sehr viel Freiraum gelassen, es war schwierig, aber dass das dann geklappt hat, bringt mir auch in Zukunft sehr viel“ (Kollegiatin A).*

*„Ich hätte gerne noch mehr positive Erfahrungen gemacht im Bezug auf Gruppenarbeit“ (Kollegiatin D).*

Mit der Erstellung der Produkte waren die Lernenden gefordert, Forschungsergebnisse sowie eigene Vorstellungen zu Selbstinszenierungen im Alltag von Jugendlichen im Nationalsozialismus zu schärfen, sie mit dem Theorieansatz zum Habituskonzept in Verbindung zu bringen und entsprechende Konkretisierungen des Themas in unterschiedlichen Gebieten umzusetzen.

*„Durch meinen ausgiebigen Geschichtsunterricht in der Mittelstufe hatte ich schon eine Menge Vorkenntnisse. Allerdings habe ich mich da eher mit Daten und Ereignissen befasst. Die Sichtweise auf Selbstinszenierung der Jugendlichen war sehr interessant und hat mir viele neue, vor allen Dingen soziologische Kenntnisse gebracht“ (Kollegiatin B).*

Die Produkte ermöglichten den Lernenden eine Überprüfung und Einordnung von Wissen und neuen Ansätzen, des Bourdieuschen Habituskonzeptes beispielsweise, sowie eigener Kompetenzen.

*„Ich habe meine technischen Kompetenzen erweitert, durch das Arbeiten mit dem PC und Internet, und mein eigenständiges Arbeiten hat sich auch verbessert“ (Kollegiat G).*

*„Da man sehr viele Freiheiten hatte, entwickelte man ein Produkt mit viel mehr Herz (und Liebe), als wenn man dazu verpflichtet ist und jede Woche weiter sein muss“ (Kollegiat C; Unterstreichungen im Original).*

## Diversität und Kompetenzentwicklung

Innerhalb schulischer Lerngelegenheiten einen Beitrag für eine „wachsende“ Ausstellung zu erarbeiten, ist ein Unterfangen, das an Grenzen stoßen kann, aber vor allem Lernprozesse in einen veränderten Kontext stellt. Es erfordert nach meinen Erfahrungen sowohl Raum für eine individuelle Wahl und Vertiefung als auch eine theoretische und praktische Verschränkung der so entstehenden Vielfalt von Ansätzen und Ergebnissen. Solche Prozesse konfrontieren die Lernenden mit sehr unterschiedlichen Anforderungsbereichen und -graden, die sich in den Leistungsnachweisen und hier vor allem in den Produkten spiegeln. Genau dieses war in dieser Sequenz der interessante Punkt: Sich auf Wissen und Erfahrungen im Geschichtsunterricht zu besinnen und eine neue Perspektive über ein soziologisches Konstrukt „Selbstinszenierung“ innerhalb eines scheinbar bekannten, d.h. schulisch in der Sekundarstufe I verankerten Kontextes zu entfalten und diese produktorientiert darzustellen. Die Beteiligung an einer Ausstellung zum Thema „Jugend im Nationalsozialismus“ setzte einen veränderten Fokus (über „Alltag“ und „Selbstinszenierungen“) und selbstständige Arbeitsweisen voraus, um dem selbst formulierten Anspruch, mehrere Produkte zu präsentieren, gerecht zu werden.

*„Ich finde die Leistungen im Kurs richtig gut. Es hat Spaß gemacht daran zu arbeiten und zu sehen, was jede einzelne Gruppe geleistet hat“ (Kollegiatin D).*

## Literatur

Arbeitsgruppe Politische Bildung/Asdonk, J./Bessen, J./Hermsen, H./Horst, U.; Holzer, B./Krämer, N./Pütz, H.G./Rengstorf, F./Stroot, T. (2004): Rahmencurriculum Politische Bildung am Oberstufen-Kolleg. Internes Curriculum. Bielefeld.

Bellenberg, Gabriele/Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (2001): Schule und Unterricht. In: Böttcher, W. u.a. (Hg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Weinheim u.a.

Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Halle-Wittenberg.

Bourdieu, P. (1988): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt / Main.

Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Huber, L. (2000): Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Soest.

Pauler, H. (2005): NRW bestraft Rechts-extreme. Die Taz, 31. August 2005.

Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.

Stroot, T. (2007): Vom Diversitäts-Management zu „Learning Diversity“. In: Boller, S.; Rosowski, E.; Stroot, T. (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel (52 – 64).

Treibel, A. (1994): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Lektion X: Kultur, Ökonomie und der Habitus der Menschen (Bourdieu). Opladen

Wright, S. (2005): Mein Onkel ist Medienfachmann. Die Taz, 23. August 2005.

# Gesellschaftliche Veränderungen

## Erziehung und Bildung in einer beschäftigungsärmer werdenden Gesellschaft: Schlüsselqualifikationen für die Zukunft unserer Kinder im Wirtschaftsstandort Deutschland

Prof. Dr. Peter Struck

Immer häufiger beklagen Ausbildungsleiter - zumal von Großbetrieben, die im internationalen Wettbewerb bestehen müssen -, dass sie mit den Schulabschlusszeugnissen ihrer Bewerber nicht mehr viel anfangen könnten. Sie würden nur noch auf die Noten der Fächer Deutsch, Mathe, Englisch oder Physik gucken, und dann müssten sie zwei- oder dreitägige Aufnahmeprüfungen machen, um festzustellen, was die Bewerber an Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Erkundungskompetenz, Handlungskompetenz, Konfliktfähigkeit, Kreativität und Flexibilität drauf haben, die ja in Zeugnissen nicht vermerkt sind, auch weil in Abschlusszeugnissen keine Texte stehen dürfen. In einigen Bundesländern sind wie in Sachsen in den Abschlusszeugnissen vorausgehenden Zeugnissen „Kopfnoten“ wie „Fleiß“, „Ordnung“, „Mitarbeit“ und „Betragen“ vermerkt oder wie im Saarland Kommentare zu „Benimm-Bausteinen“, also zu Tugenden, die eher in frühere gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse passten als in einen internationalen bzw. „globalisierten“ Wissenschafts-, Wirtschafts- und Kulturstandort des Jahres 2005.

Norwegen benotet „Höflichkeit“ in den Schulen. Aber Höflichkeit, Benehmen, Fleiß, Ordnung und Betragen sind Begriffe, die mehr den Anpassungsgrad eines Untertanen in einem Obrigkeitsstaat widerspiegeln; sie stehen mehr für äußere

Tugenden als für innere Werte bzw. innere Kompetenzen.

Wenn das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin nach dem deutschen „PISA-Schock“ den Schulen vorwirft, sie würden mit dem heute immer noch vorherrschenden „fragend-entwickelnden Unterricht“ eine „Osterhasenpädagogik“ betreiben,

**Sind Kopfnoten zur Förderung und Beurteilung von Schlüsselqualifikationen geeignet?**

mit der der Lehrer am Beginn der Stunde die Lernziele versteckt, die nun von allen Schülern im Gleichschritt voranschreitend gegen Ende der Stunde gefunden werden sollen, dann steht diese Methode für eine „Unterrichtsvollzugsanstalt“, in der „Belehrer“ „Belehrte“ mit unflexibel zur Verfügung stehendem Wissen vollzustopfen gedenken, das dann zwar abfragbar ist, aber in ungewohnt neuen Lebenssituationen nicht weiterführend eingesetzt werden kann.

Dass Deutschland im internationalen Vergleich nicht nur einen unteren Mittelplatz bei Lesekompetenz, bei mathematischen und bei naturwissenschaftlichen Kompetenzen belegt, sondern dass zumal in Deutschland auch eine besonders starke Gruppe schwacher Schüler diagnostiziert wird, dass unsere 15-Jährigen, die man bei PISA vermessen hat, schulisch mehr oder weniger genau das widerspiegeln, was ihre familiäre Herkunft, nicht aber ihr IQ hergibt, und dass in Deutschland die Jungen deutlich schlechter abschnei-

den als die Mädchen, in Finnland, dem zweimaligen PISA-Weltmeister, und in Schweden, dem Sieger über alle 15 internationalen Studien der letzten 25 Jahre hinweg, in der Gesamtpopulation die Jungen aber ebenso gut sind wie die Mädchen, macht uns mittlerweile überdeutlich, dass wir das häusliche, schulische und betriebliche Lernen ganz anders organisieren müssen als bisher.

Nicht die Parteien, die Lehrerverbände, die Kirchen, die Kammern oder die einzelnen Bundesländer sagen uns mit ihren bisherigen ideologischen Präferenzen, wie wir Lernen organisieren müssen, sondern die Hirnforscher und die Lernpsychologen.

Die deutsche Schule war jahrhundertlang die reformfreudigste und die beste der Welt, denn sie war eine Halbtagsschule mit der nachmittäglichen Ergänzung der Hausaufgaben. Das gab ganz viel an Lernen: Vormittags wurde der Schüler in großen Gruppen belehrt, nachmittags musste er allein und selbstständig Probleme lösen, üben und anwenden. Wenn Deutschland bei PISA nach oben kommen will, muss also entweder der Anteil der Hausaufgaben verdoppelt werden, oder die Hausaufgaben müssen in eine Ganztagschule, die ja international gesehen Standard ist, integriert werden.

Was die Entwicklung Richtung Ganztagschule angeht, hat Deutschland mittlerweile mit dem Vier-Milliarden-Euro-Zuschuss vom Bund den „Fuß in der Tür“.

# erfordern Schulreformen

Aber ändern muss sich auf dem Weg in die internationale Wettbewerbsfähigkeit vor allem die Lernkultur. Und da können wir viel von Finnland und Schweden sowie Kanada im Sinne eines Paradigmenwechsels lernen. Neben einer ganz anderen Lehrerbildung, die nicht mehr länger nur Lehrer für Fächer und Schulformen, sondern auch Klassenlehrer schafft, die den Eltern bei der Erziehung zu helfen vermögen, brauchen wir auch die Umsetzung der Erkenntnisse von Hirnforschern und Lernpsychologen, die sich zu 15 Geboten des Lernens bündeln lassen:

- Mit dem Lernen muss früher und ganz langsam begonnen werden, und das Tempo muss dann stärker als bisher gesteigert werden. Junge Menschen sollten mit fünf Jahren eingeschult werden und am Ende der Klasse 12 die Hochschulreife erwerben. „Auf den Anfang kommt es an“ sagen die Skandinavier. Die besten Lehrer müssen in die Vorschule und in die ersten Klassen. Zur Zeit überfordern wir die Erst- und Zweitklässler, und ab Klasse 3 bis zum Abitur unterfordern wir.

- Kinder lernen besser, wenn

sie selbst lernen, als wenn man sie belehrt. Wir müssen also unsere Belehrungsanstalten zu Lernwerkstätten umbauen.

- Kinder lernen besser durch Handeln und Sprechen als durch Zuhören, also müssen sie mehr über Materialien und über Reden als bislang lernen dürfen.

- Wir brauchen eine andere Fehlerkultur beim Lernen. Die Art und Weise, wie Kinder lernen, ist die über Um- und Irrwege. Sie jahrelang mit roter Tinte, schlechten Noten, erhobenen Zeigefingern und bösen Gesichtern durch die Schule zu begleiten, ist also kontraproduktiv. Kleine Kinder lernen besser ohne Noten, ältere Jugendliche aber besser mit Noten. Wenn Schulanfänger zuerst lernen, sich selbst einschätzen zu können und ihre Gefühle angemessen zum Ausdruck zu bringen, brauchen sie noch keine Noten.

- Zu zweit ein Problem zu lösen gibt mehr an Lernen als allein, zu viert oder zu 27. Die Partnerarbeit ist also der Einzelarbeit, der Kleingruppenarbeit und der Arbeit im Klassenverband überlegen (von vielen Ausnahmen abgesehen).

- Was Schüler lernen sollen, lernen sie vor allem dadurch, dass sie es anderen zu erklären haben.

- Kinder lernen mehr von Gleich- oder Ähnlichaltrigen als von noch so guten Erwachsenen.

- Kinder lernen in jahrgangsübergreifenden Lernfamilien mehr als bei Unterbringung nach Geburtsjahrgängen.

- Erst muss der Lehrer Respekt vor dem Kind haben, dann erhält er von ihm Respekt zurück.

- Kinder brauchen viel Reso-

## Die 15 Gebote des Lernens

1. Langsam starten und dann Gas geben!
2. Selbstlernen statt Belehren (Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt)
3. Lernen durch Sprechen und Handeln (statt durch Zuhören)
4. Lernen mit neuer Fehlerkultur
5. Partnerarbeit
6. Schüler erklären selbst, sprechen selbst aus, was sie lernen sollen
7. Lernen von Gleichaltrigen: Die besten Lehrer sind andere Schüler
8. Jahrgangsübergreifenden Lernfamilien
9. Kinder nicht beschämen! Lernen mit Respekt
10. Üben und Anwenden
11. Lehrer als Lernberater / Coaches
12. Lehrer im Team sind effizienter als der einsame Lehrer
13. Der gelassene Lehrer
14. Kinder brauchen Resonanz
15. Lernen mit Präsentieren (Portfolios)

nanz beim Lernen, und zwar auch von Mitschülern und Eltern, nicht nur in Form einer roten Drei vom Lehrer.

- Was Kinder lernen sollen, müssen sie häufig üben und anwenden können. Die Lehrpläne müssen also so dünn wie in Finnland oder in den Niederlanden werden, damit Zeit für Üben und Anwenden gewonnen wird.

- Lernen braucht Zeit, deshalb reichen Halbtagsschulen für unsere komplexe, komplizierte und immer wissensstärkere Welt nicht mehr.

- Lehrer sind effizienter und sie halten besser und länger durch, wenn sie nicht mehr Be-Lehrer,

sondern Lernberater oder Coaches sind.

- Einsame Lehrer bringen nicht so viel zustande wie Lehrer im Team. Wenn zwei Lehrkräfte zusammen zwei Klassen führen oder eine Gruppe von Lehrern eine Klassenstufe und wenn Lehrer wie in Skandinavien 35 Zeitstunden in der Schule verbringen, von denen nur ein Teil Unterricht ist, dann ist damit auch kostenlose Supervision und Lehrerfortbildung verbunden.

- Gelassene Lehrer erreichen mehr als strenge oder gestresste.

- Portfolios, in denen Schüler über Jahre ihre Werke, ihre Selbsteinschätzungen und die Resonanz

ihrer Mitschüler, Eltern und Lehrer sammeln, sind ergiebiger als bloße Notenzeugnisse.

- Klassen müssen zu Lernfamilien mit Werkstattcharakter gewandelt werden und Schulen zu Lerndörfern, die Lebensmittelpunkte der jungen Menschen sind, was Halbtagsschulen nie sein können.

- Neben Fachlehrern, die Fächer beherrschen, brauchen Schulen zunehmend Klassenlehrer, die auch etwas von Ernährung, Bewegung, Spiel, Verhaltens- und Lernstörungen, Gewalt- und Suchtprävention, Medienerziehung und Elternschaftlernen im Sinne einer zugehenden Pädagogik verstehen, zumal da mittlerweile etwa 30 Prozent der deutschen Eltern Angst vor Erziehung haben und etwa 60 Prozent der deutschen Kinder nicht mehr hinlänglich erzogen in die Schule kommen. Die altbewährte Arbeitsteilung, mit der die Familie erzieht und die Schule bildet, funktioniert bei immer mehr Kindern nicht mehr, so dass die Schule ihren klassischen Bildungsauftrag mit einem breiteren erzieherischen Rahmen anreichern muss. In dem Maße, wie sie auch langfristig nicht wird die Erziehung des Elternhauses übernehmen können, nicht wird Reparaturbetrieb der Gesellschaft werden dürfen, muss sie gegenläufig wenigstens den Eltern bei der Erziehung zu helfen vermögen, damit ihre Bildung gelingt.

Würde man Schule in diesem Sinne organisieren, könnten auch die Jungen wieder mit den Mädchen Schritt halten.

*Prof. Dr. Peter Struck ist Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg. Im Primus Verlag ist sein Buch „Die 15 Gebote des Lernens“ erschienen.*



Professor Struck erläutert in Essen die 15 Lerngebote

# Nah dran? Weit weg?

## Amokläufe von Schülern in der Reflexion einer Schule in der Jugendpsychiatrie

Wolfgang Oelsner

Erfurt 2002, Emsdetten 2006, Winnenden 2009. Nach dem Schock über Amokläufe von Jugendlichen setzen stets heftige Diskussionen über den Zustand der Jugend und um die Sicherheit an Schulen ein. Kollegien der Schulen für Kranke (SfK), die in jugendpsychiatrischen Kliniken (KJP) arbeiten, werden hier in einem besonderen Spannungsfeld angesprochen.

Die SfK in der KJP unterrichtet genau an jenem Ort, an dem man Jugendliche mit fehl entwickelter Persönlichkeit untergebracht und behandelt sehen möchte. Neben der Wissensvermittlung setzt sie um, was hinsichtlich Prävention und Therapie propagiert wird:

- Aufbau und Intensivierung von Beziehung
- Soziale Integration
- Vermittlung von Erfolgserlebnissen
- Vermeidung und Aufarbeiten von Kränkungen
- Vermittlung von Ausbildungs- und Lebensperspektiven
- Austausch von destruktiven Lösungsstrategien gegen konstruktive
- Auflösung wahnhafter Verarbeitungsformen durch soziokulturell anerkannte Realitätsfelder

Nach einer Tat wird ein Täterprofil gezeichnet. Mangelndes Selbstwertgefühl, soziale Isolation, Einnisten in Scheinwelten, Erfolglosigkeit, Gewaltphantasien, hoher Konsum aggressiver Medienspiele gehören dazu. An Mitmenschen, die in diesen Mosaiksteinen nicht das Ganze erkannten, ergehen Schuldvorwürfe. Erst recht, wenn sich für die mediale Dämonisierung des Täters im Nachhinein noch martialisches Zeichnungen, mörderische Grö-

ßenphantasien und Racheäußerungen finden lassen.

So zutreffend die Einzelmerkmale Bestandteil von Täterprofilen sind, so diffus sind sie, um daraus im Vorfeld klare Prognosen zu treffen. Schon in Grundschulen wird täglich geballert, wird anderen der Hals umgedreht, die Welt in Flammen gelegt, sich zum Herrscher aufgeschwungen – im Spiel. Es gehört ja gerade zum Erziehungsauftrag, Kinder zu befähigen, Affekte nicht auszuagieren, sondern sie mittels Wort und Kultur zu symbolisieren.

Es gibt kein objektivierendes Skalennetzwerk, das uns Pädagogen immer eindeutig sagt, bei welchem Grad von Unentwickeltheit in der Symbolisierungsfähigkeit jemand aus dem Verkehr gezogen gehört. Hier Entwicklungsprozesse nachholen zu lassen, ist ja auch ein Auftrag unserer Spezialschulen. Und den erledigen wir nachweislich nicht erfolglos.

Auch nach dem Amoklauf von Winnenden war ein Täterprofil zu lesen, das Merkmale unserer Klientel beschreibt. Das beklemmt. Tückischerweise wird das Spannungsfeld umso brisanter, je fortschrittlicher eine SfK ausgebaut ist. Etwa, wenn sie ein separates Gebäude mit eigenen Zugangswegen unterhält und sich aus Gründen der Enthospitalisierung und Realitätserprobung zur Nachbarschaft hin öffnet. Will sie ein Schulleben pflegen und Aktionen machen, bedingt dies auch Freizügigkeit. Freizügigkeit beinhaltet Risiken.

Potentielle Tätermerkmale zum Ausschlusskriterium des SfK-Schullebens zu machen, hieße, sich einem breiten Indikationsfeld der Jugendpsychiatrie zu verweigern. Denn als komorbide Auffälligkeiten gehören manche Persönlichkeitsdefizite von Amokläufern

auch zu anderen, ungefährlicheren Symptomkomplexen. Mehr noch: sie sind geradezu Charakteristika für Durchgangsphasen jugendlicher Entwicklungen. Mit den Störungsbildern an unserer Schulform liegen wir somit - zugespitzt - in einem Spannungsfeld, das durchaus für alle Lehranstalten gilt.

Hilfe für Gefährdete und Gefährdung der Helfer liegen oft nahe beieinander. Jugendliche mit potentiell Täterprofil pauschal der Einrichtung zu verweisen, löst nichts. Damit entfele nicht nur die Hilfe. Die Kränkung durch den Verweis erhöhte zugleich ihre Gefährlichkeit. Denn Rache und narzisstische Rehabilitation sind auch Tatmotive des Amoklaufs. „Wie konnte die Schule gerade diesen vom Unterricht ausschließen? Perspektivlosigkeit trieb ihn zur Verzweiflungstat!“ So lauteten mögliche Vorwürfe. Ginge hingegen von einem präsenten Schüler eine Gewalttat aus, käme der Vorwurf: „Wie konnte man diese tickende Zeitbombe nur am Schulleben teilnehmen lassen?“

Wenn eine Entscheidung nach einer Seite hin immer ein Risiko bedeutet, steckt man in einem Dilemma. Ein solches kann durch fachprofessionelle Vernetzung abgefedert werden. Auflösen lässt es sich nicht. Nur aushalten. Mit hoher Sensibilität, Umsicht und Verantwortung.

Dass Amokläufe bislang an Regelschulen stattfanden, ist keine Garantie, dass Klinikschulen davon ausgenommen bleiben. Die Tatsache kann uns aber ermutigen, den täglichen Entscheidungsdruck zuversichtlich auszuhalten und weiterhin darauf zu setzen, dass Orte der Beziehungsarbeit und Vertrauensbildung nicht das erste Ziel von Zerstörung sein werden.

# Herausforderung Alltag

## Praxishandbuch für pädagogische Arbeit mit psychisch kranken Jugendlichen

Monika Ahrens

„In der stationären Jugendhilfe werden zunehmend mehr Jugendliche mit psychischen Störungen betreut. Orientierungshilfen für Pädagogen gibt es jedoch kaum. Ob Schizophrenie, Drogenmissbrauch oder Bulimie – dieses leicht verständliche Handbuch macht Praktiker mit den wichtigsten Störungen und bewährten pädagogischen Interventionsmöglichkeiten vertraut. Ein umfangreiches Glossar ergänzt das Nachschlagewerk.“

In der Einführung zu diesem Buch von Martin Baierl heißt es:

„Etwa ein Fünftel der Jugendlichen in Deutschland ist von psychischen Störungen betroffen. Diese beginnen teilweise bereits in

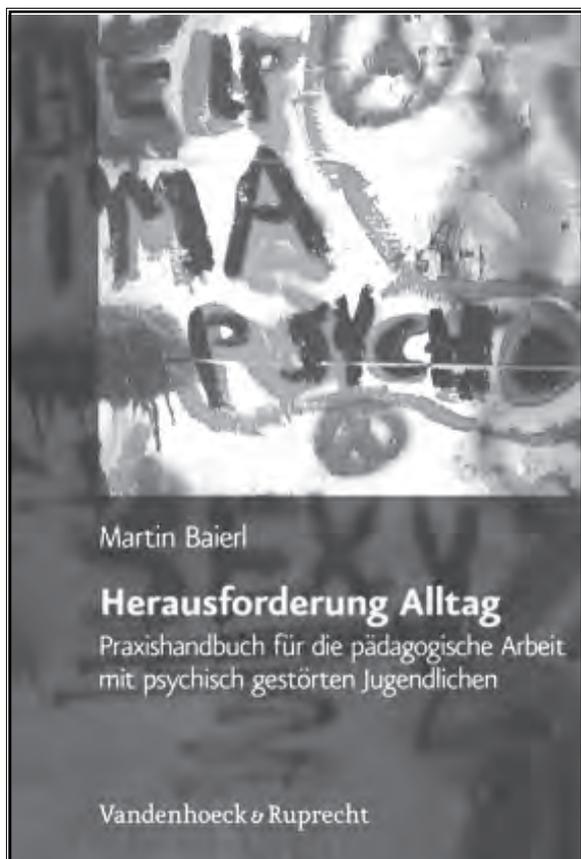
der Kindheit, andere manifestieren sich überwiegend in oder nach der Pubertät. Viele stationäre Jugendhilfeeinrichtungen berichten, dass mittlerweile bei 50 – 100 % der von ihnen betreuten Jugendlichen zumindest eine psychische Störung diagnostiziert worden ist.“ ...

„Dieses Buch richtet sich in erster Linie an Pädagogen, die in ihrer täglichen Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen umgehen. Der Begriff „Pädagoge“ steht hier für alle mit Erziehungsaufgaben betrauten professionellen Helfer – unabhängig von deren Ausbildung oder Arbeitsauftrag.“ ...

„Die Hauptbezugspersonen von Kindern und Jugendlichen sind jedoch deren Eltern und das Auftre-

ten einer psychischen Störung ändert daran nur wenig. Viele Vorgehensweisen sind so beschrieben, dass sie – manchmal mit kleinen Abwandlungen – auch im Familienrahmen umsetzbar sind.“ ...

In dem vorliegenden Buch fließen „Erfahrungen aus vielen Fachbereichen der Psychologie, Psychiatrie und der Pädagogik in die Beschreibung einer Alltagspädagogik für Jugendliche mit psychischen Störungen ein. Ein schnelles Einarbeiten in diese Thematik soll dadurch ebenso ermöglicht werden wie das Nachschlagen in speziellen Situationen. So soll dieses Buch Praktikern Möglichkeiten zeigen, mit einer Klientel umzugehen, die ihren Alltag voraussichtlich immer mehr bestimmen wird.“



### Der Autor

*Martin Baierl, Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut, verfügt über jahrelange Erfahrung in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit Jugendlichen. Er ist in der LWL-Klinik Hamm für Kinder- und Jugendpsychiatrie tätig.*

*Martin Baierl*

*Herausforderung Alltag*

*Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen*

*Göttingen 2008, 448 S., 39,90€, ISBN 978-3-525-49134-8*

# Kapitäne auf dem Baldeneysee

**Wasserwandern mit dem Kanu: Ein beliebtes Unterrichtsangebot der Ruhrlandschule in Essen**

*Josef Holtkamp*

Seit über zehn Jahren schon erfreut sich das Kanufahren als zusätzliches Angebot unserer Schule besonderer Beliebtheit. Den Reiz dieses Wassersports konnten auch Teilnehmer der SchuPs-Tagung 2008 in Essen erleben, die an dem Workshop auf dem Baldeneysee teilnahmen (siehe Bilder).

Mit Beginn des Frühjahres, wenn die Wetterverhältnisse es zulassen, beginnt die Saison. Mit den schuleigenen Kajaks werden die Kinder und Jugendlichen unter der Anleitung von geschulten Lehrern der Ruhrlandschule an das Kanuerlebnis herangeführt. Der heimische Baldeneysee bietet hierfür ein ideales Revier, das nicht nur die wassersportspezifischen Bedingungen erfüllt, sondern darüber hinaus noch einen ganz besonders beeindruckenden Naturraum darstellt.

Hier zeigt sich jedes Mal erneut, mit wie viel Freude gerade die psychisch kranken Schülerinnen und Schüler bei der Sache sind. Die sonst durch starke emotionale Belastungen wie Ängste und Depressionen oder andersartige psychische Krankheiten bestimmten Tagesabläufe der Kinder und Jugendlichen werden beim Kanufahren



in positivem Sinne unterbrochen. Auf dem Wasser ist stets zu beobachten, dass die jungen Patientinnen und Patienten wieder Spaß erleben und sich über die neuen sportlichen Erfahrungen freuen. Entsprechende Erfolgserlebnisse stellen sich dabei in der Regel ziemlich schnell ein. Auf der anderen Seite wächst hierbei die Einsicht, dass es notwendig ist, sich auch schwierigen Situationen persönlich zu stellen. Es muss in diesem Zusammenhang besonders erwähnt werden, dass der

persönliche Gewinn an Selbstbewusstsein auf Seiten der Schülerinnen und Schüler von eminent wichtiger Bedeutung ist und im Fokus unserer Schulform von geradezu therapeutischem Wert.

Dass das Kanufahren als zusätzliches unterrichtliches Angebot der Ruhrlandschule besonders lohnenswert ist, bestätigt nicht nur die ungebrochene Beliebtheit bei den Schülern, sondern dies zeigen auch die positiven Rückmeldungen von Ärzten und Therapeuten.



# Konfrontative Pädagogik

## Paradigmenwechsel im Umgang mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen in Theorie und Praxis

Volker Isbruch-Sufryd

### Rahmenbedingungen

Im Rahmen der SchuPs-Tagung in Essen sollte dieser Workshop einen kurzen Einblick in die konfrontative Pädagogik in verschiedenen Kontexten geben. Neben dem theoretischen Hintergrund (Herkunft des Begriffs, Ziele und Kennzeichen der konfrontativen Pädagogik, Formen der Umsetzung) sollten anhand von verschiedenen Praxisbeispielen Möglichkeiten der Umsetzung erfahren und erläutert werden.

Ursprünglich war der Workshop für etwa 15 Teilnehmer ausgelegt, die tatsächliche Anzahl von über 30 Personen engte zwar die Möglichkeiten der praktischen Erfahrung etwas ein, zeigte aber auch das deutliche Interesse am Thema.

### Theorie

#### Einordnung:

Anhand eines Zeitungskommentars sollte deutlich gemacht werden, dass die Polarisierung in der gesellschaftlichen Diskussion zwischen „harter Hand“ und „Kuschelpädagogik“ die Parameter „Wärme/Zuneigung“ und „Lenkung“ durcheinander bringt und somit wenig hilfreich ist. Die konfrontative Pädagogik (KP) ist dagegen gekennzeichnet sowohl von einem hohen Maße an Wärme und Zuneigung, als auch einem hohen Maße an Lenkung, ist somit also dem autoritativen Erziehungsstil zuzuordnen.

#### Herkunft:

Die KP wurde zunächst in der Glenn Mills School in den USA im Umgang mit straffällig gewordenen Jugendlichen angewendet. Vor allem Jens Weidner, Rainer Gall u. a. übertrugen

die von ihnen selbst gemachten Erfahrungen nach Deutschland und entwickelten eigene Systeme.

### Grundgedanken und Ziele der KP:

- Regeln sind zum Einhalten da, sonst gäbe es sie nicht.
- Auf das Nichtbeachten oder Brechen von Regeln erfolgt Konfrontation, d. h. die Person wird auf ihre Tat hingewiesen mit dem **Ziel der Verhaltensänderung**.
- weitere Ziele der KP: Konfrontation mit der Opferperspektive, Förderung von prosozialem Verhalten allgemein sowie der Entwicklung und Förderung (kommunikativer) Handlungskompetenzen.

### Technik der KP:

- Anwendung der **Level** der Konfrontation in progressiver Reihenfolge

In der Interaktion muss stets zum Ausdruck kommen,

- dass Mensch und Tat ernst genommen werden, und

- dass wir den Menschen (Täter) mögen, seine Tat jedoch nicht.

*Verstehen, aber nicht einverstanden sein  
- eine weitere Maxime der KP*

Mit Hilfe von Übungen werden Situationen initiiert, in denen der Umgang mit Regeln geübt wird, aber auch eigene und fremde Emotionen erkannt und thematisiert werden können. Vor dem Hintergrund eines typischen Täterprofils nimmt das **Empathietraining** eine herausragende Stellung ein.

### Zielgruppe und Anwendung:

Die KP findet grundsätzlich Anwendung im Umgang mit **gewaltbereiten Jugendlichen**. Je nach Zielsetzung kann dieser Personenkreis erweitert oder eingengt werden, die Übungsformen und -inhalte ändern sich dementsprechend:

#### Anti-Aggressivitätstraining (AAT©) oder Anti-Gewalttraining (AGT)

Zielgruppe: Stark gewaltbereite und gewalterfahrene Jugendliche

Anwendung: Meist innerhalb der Jugendgerichtshilfe oder des Justizvollzugs

#### Coolness-Training (CT©)

Zielgruppe: Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren

Anwendung: Primär



Workshopteilnehmer auf dem „schmalen Berggrat“

präventiv orientiertes Trainingsprogramm in Schulen und Jugendeinrichtungen. Hier wurde im Workshop eine exemplarische Regelliste vorgestellt.

### Schule

Zwar zunächst als ultima ratio angesehen, kann die Technik der KP durchaus aus den beschriebenen Anwendungen extrahiert werden und sowohl im Unterrichtskontext als auch im Umgang mit Kindern und Jugendlichen allgemein angewendet werden.

### Praxis

Praktische Übungen nehmen im Rahmen der Trainings den größten Raum ein und lassen sich grob in die Dreiteilung „warm up/thematisches Arbeiten/Chill-out“ einordnen. Exemplarisch wurden folgende Übungen durchgeführt:

#### Warm up:

**Der Marktplatz** - Teilnehmer (TN) gehen quer durch einen gekennzeichneten Raum. Regeln werden sukzessive eingeführt bzw. abgeändert (wir berühren uns nicht; Geschwindigkeit wird verändert; Begrüßungsrituale durchführen; Abstand zu einer gewählten Person gleich halten; „Feind und Beschützer“ auswählen).

#### Thematisches Arbeiten:

**Raum herrichten** - Stühle sollen zu einem Stuhlkreis gestellt werden; Regeln: Keiner spricht, Stühle müssen getragen werden, nur der rechte Zeigefinger darf benutzt werden. Ergebnis: Regeln wurden vielfach nicht eingehalten. Fazit: Regeln einhalten ist auch für LehrerInnen schwer!

- Ziele der Übung: Kooperation, Erkennen von Rechtfertigungsstrategien beim Brechen von Regeln

**Folie umdrehen** - TN stehen auf einer Folie, Folie soll umgedreht werden, ohne dass ein TN den Boden berührt

- Ziele: Kooperation, Erleben und Aushalten von Körperkontakt,



Genuss des gemeinsamen Erfolges und/oder Frustrationserlebnis (bei Bodenberührung beginnt die Übung von vorne).

**Der schmale Berggrat** - zwei Gruppen von Wanderern begegnen sich auf einem Berggrat (langes Seil auf der Erde liegend) und müssen aneinander vorbei kommen, ohne einen Fuß neben das Seil aufzusetzen.

- Ziele: Wie bei der vorherigen Übung. Der Körperkontakt wurde hier von den TN als weniger intensiv erfahren, somit ist diese Übung vor der Folie durchzuführen.

#### Chill-out:

Eine Chill-out-Phase ist obligatorisch für jede Gruppenstunde! Aus Zeitgründen konnten hier nur verschiedene Techniken angesprochen werden (Kopfmassagegeräte, Igelbälle, Pizzabacken als Rückenmassage) und auf Progression hinsichtlich der Intensität des Körperkontaktes hingewiesen werden.

#### Diskussion

Hinsichtlich der Frage, inwieweit die KP eine mögliche Technik an der Schule für Kranke sein kann, be-

stand ein großer Diskussionsbedarf. Letztlich muss gesagt werden, dass es sich bei einem konfrontativen Training um eine pädagogische Maßnahme handelt und nicht um eine therapeutische. Somit wird für einen großen Teil der SchülerInnen dieser Schulform ein solches Training nicht in Frage kommen. Gleichwohl ist es durchaus möglich, die Technik der KP im täglichen Schulleben anzuwenden.

Um die Sicherheit der Lehrer zu gewährleisten und potentiell Gewalt beinhaltender Situationen auszuschalten, ist es absolut erforderlich die Trainings durch zwei ausgebildete Personen durchzuführen. Durch genaues Abstimmen des Niveaus der Übungen auf die entsprechende Gruppe können Überreaktionen („Ausraster“) der Mitglieder von vornherein vermieden werden.

#### Literatur

Empfehlenswert ist:

1. Weidner, Kilb, Kreft: Gewalt im Griff 1, Juventa 2004
2. Kilb, Weidner, Gall: Konfrontative Pädagogik in der Schule, Juventa 2006

# Sport Stacking

## Pädagogische Einsatzmöglichkeiten des Sport Stackings

*Alf Neuber*

### Sport Stacking in der Schule

Sport Stacking macht Kopf und Körper fit und bringt jede Menge Spaß. Bei diesem rasanten Spiel dreht sich alles um das schnelle Stapeln von Bechern in verschiedenen Formationen. Dabei werden Reaktion, Koordination und Beidhändigkeit gefördert. Man tritt gegen die Uhr oder gegen andere an. Auch die Möglichkeit der Teilnahme an Turnieren besteht. So kann man Erfahrungen sammeln und erleben, wie viel Nervenstärke und Konzentration diese Sportart in Wettkampfsituationen verlangt.

### Was ist Sport Stacking?

Sport Stacking ist eine neue „Trendsportart“, die seit dem Frühjahr 2005 auch viele Schüler an Deutschlands Schulen begeistert. Frei übersetzt ist es die Kunst des Becherstapelns zu Pyramiden und anderen Formen. Sport Stacking kann in allen Schulformen eingesetzt werden, um die Koordination beider Körper- und Hirnhälften zu fördern, die Konzentrationsfähigkeit zu steigern und dabei jede Menge Spaß zu haben. Sport Stacking bietet eine tolle Möglichkeit, Bewegungssinseln zwischen den Stunden zu schaffen.

Gerne wird auch Sport Stacking als das Rennen der flinken Hände gegen die Zeit genannt.

Es gibt jetzt Untersuchungen mit dem Ergebnis, dass diese Sportart nicht nur die Fingerfertigkeit, sondern auch die Interaktion der beiden Gehirnhälften untereinander fördere. Beim Sport Stacking werden beide Gehirnhälften trainiert, da die rechte Hemisphäre die linke Hand steuert und die linke die rechte Hand. Das Becherstapeln erfordert nämlich ein hohes Maß an Koordination der beiden Hände.

Außerdem würden heute alle Sinne aufs Sehen und Hören beschränkt, ergänzt die Oldenburger Sportwissenschaftlerin Renate Zimmer: „Der Körper wird stillgelegt und seiner grundlegendsten Funktion beraubt, der Bewegung.“ Früher sei wenigstens der Nachmittag „von einer Flucht vom Mittagstisch nach draußen“ gekennzeichnet gewesen. Heute werde zur Entspannung der Fernseher ein-

ren und mit und durch Bewegung lernen. In jeder neuen Bewegungsphase werden neue Hirnverschaltungen hergestellt und je mehr Erfahrungen und Eindrücke der Mensch sammelt, desto mehr Verknüpfungen entstehen, was wiederum zu komplizierten Gedankenverbindungen befähigt. Sind diese Eindrücke nicht gegeben, verringern sich auch die Möglichkeiten der Verknüpfung.



geschaltet, danach gehe es an den Computer, und dann müssten letztendlich auch noch die Hausaufgaben erledigt werden./Welt am Sonntag, 5.08.2007)

### Effekte des Stackens

Sport Stacking fördert die Beidhändigkeit, die Auge-Hand-Koordination und die Reaktion, das wird deutlich sobald man zu stapeln beginnt. Doch regelmäßiges Üben kann noch mehr bewirken. Für uns ist es selbstverständlich, dass Kleinkinder ihre Umwelt rollend, robbend, krabbelnd, später hüpfend, radelnd oder tanzend erfah-

### Schulerfahrungen

Dieses sind sicherlich einige der positiven Effekte, die dieser Trendsport mitbringt, aber es gibt noch weitere positive Erfahrungen, die im Einsatz im Schulalltag von uns an der Schule Haus Widey in Salzkotten gemacht worden sind.

Es ist ein wunderbarer Anknüpfungspunkt für neue Schüler in den Klassen fünf und sechs. Sie bekommen von Mitschülern oder Lehrern eine Einführung im Sport Stacking und können sich damit direkt etwas aufgenommen fühlen. Durch den geringen Aufwand



und die Möglichkeit des schnellen Erlernens, kommt auch wenig Frustration auf.

Als Pausenangebot ist es schnell aufgebaut und bietet Abwechslung.

Auch in Einzelsituationen kann das Sport Stacking nützlich sein, um einen Zugang zu verschlossenen Schülern zu bekommen. Dies wurde auch schon von mehreren Ergotherapeuten berichtet, die über dieses Angebot so wohl Kinder als auch Erwachsene wieder zur Bewegung gebracht haben.

### Was zu beachten ist

Man stellt sich immer wieder neuen Herausforderungen, sei es indem man gegen einen Mitschüler antritt oder seine eigene Zeit verbessern möchte. Sicherlich löst dieses einen gewissen Stress und Druck auf sich selbst aus, der aber als positiver Stress zu sehen ist. Natürlich darf man dieses bei Personen, die dafür anfällig sind, nicht außer acht lassen, aber die positiven Effekte überwiegen auch in diesem Bereich.

Mit anderen um die Wette zu stapeln bedeutet zunächst einmal Stress, das werden sie an sich selbst auch feststellen. Doch mit zunehmender Übung lernt man, auch unter Stress locker und schnell zu stapeln und beidhändig

zu agieren, anstatt in alte Muster zu verfallen. ([www.speedstacks.de/](http://www.speedstacks.de/) Wie sport stacking ihren Kopf und Körper fit macht)

Dieser erlernte Umgang mit Stress hat auch Auswirkungen auf Schulsituationen, wie z.B. Klassenarbeiten. Eine Schülerin berichtete, dass sie, seitdem sie einige Zeit stapelt und auch an Wettbewerben teilnahm, deutlich gelassener an Arbeiten herangehen könne und auch ihre Prüfungsangst nicht mehr auftrete.

Die Teilnahme an Turnieren ist für Schüler eine hohe Motivation, sich selbst in ihren Fähigkeiten zu verbessern. Sicherlich kann auch eine gewisse Sucht aufkommen, immer schneller zu werden. Auf einer Fortbildung merkte ein Schulleiter an, dass bei suchgefährdeten Schülern sicherlich eine gewisse Gefahr bestünde, die eine Sucht durch eine andere zu ersetzen.

Ansonsten weckt gerade das Sport Stacking natürlich auch den inneren Ehrgeiz, besser zu werden.

Aber in allererster Linie macht es den Schülern Spaß, das Becherstapeln zu praktizieren. Um Sport Stacking in einer Schule zu etablieren, bedarf es neben einer Grundausrüstung, bestehend aus Bechern und Matten mit

Zeitmessern, natürlich auch ein bis zwei Lehrern, die sich der Sache mit Engagement annehmen.

### Ein paar Praxisideen

Neben dem Einzel kann Sport Stacking sowohl im Doppel, jeder spielt eine Hand wie beim Einzel, oder auch als Pendelstaffel mit jeweils vier Stackern gespielt werden.

Im Sportunterricht:

Die Becher werden in der Turnhalle sowohl als Pyramiden aufgebaut als auch nicht aufgebaut auf dem Hallenboden verteilt. Zwei Mannschaften müssen jeweils eine bestimmte Zeit Becherstapel auf- und abbauen. Ein wunderbares Aufwärmtraining, das auch noch gut ankommt.

Mathematik: Eine Kollegin setzt die Becher ein, um das Mauerrechnen üben zu lassen. Auf die Becher werden Zahlen geklebt, die nach festen Regeln dann zu Pyramiden aufgebaut werden sollen.

Erstlesen und -schreiben: Hier kann man das Bauen und Legen von Buchstaben mit Bechern einüben.

### Links

[www.speedstacks.com](http://www.speedstacks.com)

Viele Hintergrundinformationen in englischer Sprache

[speedstacks.de](http://speedstacks.de)

Bestellmöglichkeit von Bechern

[www.widey.com](http://www.widey.com)

Homepage der Schule Haus Widey mit Infos zur DM 2008, Videos und Fotos zu Stacking-Turnieren

Bei Fragen zu dem Thema Sport Stacking senden Sie einfach eine E-Mail an:

[neuber@widey.com](mailto:neuber@widey.com) oder  
[alf.neuber@teleos-web.de](mailto:alf.neuber@teleos-web.de)

# Brücke zur eigenen Kreativität

## Kunstgeschichte auch fächerübergreifend im Unterricht an der Frida-Kahlo-Schule, Schule für Kranke in Dortmund

Heike Prein

Frida Kahlo malte ihren Schmerz, bannte ihre Gefühle auf die Leinwand. Ihr Leben verlief schwierig – so wie das mancher Schüler. Vielleicht fasziniert ihre Malerei deshalb Jugendliche bis heute. Statt sich zu verschließen, erfand Frida Kahlo eine starke Bildsprache, statt sich hinter ihren körperlichen Gebrechen zu verstecken, hinterfragte sie ständig sich selbst. Beobachtete sich in eindrucksvollen Porträts – die im Unterricht Schüler dazu motivieren können, sich mehr mit Kunst zu beschäftigen.

Frida Kahlo sah sich selbst nie als Verlierer.

Ein schwerer Unfall verletzte ihren Körper stark verstümmelte. Ihre körperlichen und seelischen Probleme wurden ihr Thema. Frida Kahlo war eine starke Persönlichkeit, der es gelang, einen Ausdruck für alle Facetten des Lebens zu finden, die schönen wie die hässlichen, die sichtbaren wie die verborgenen.

Auch Jugendliche an Schulen für Kranke sind verletzt an Körper, Seele, oftmals an beidem. Kunst kann helfen, diesen Verletzungen und den damit verbundenen Ängs-

ten oder Aggressionen einen Ausdruck, eine Form zu geben.

Statt selbst aggressiv zu werden, bringen die

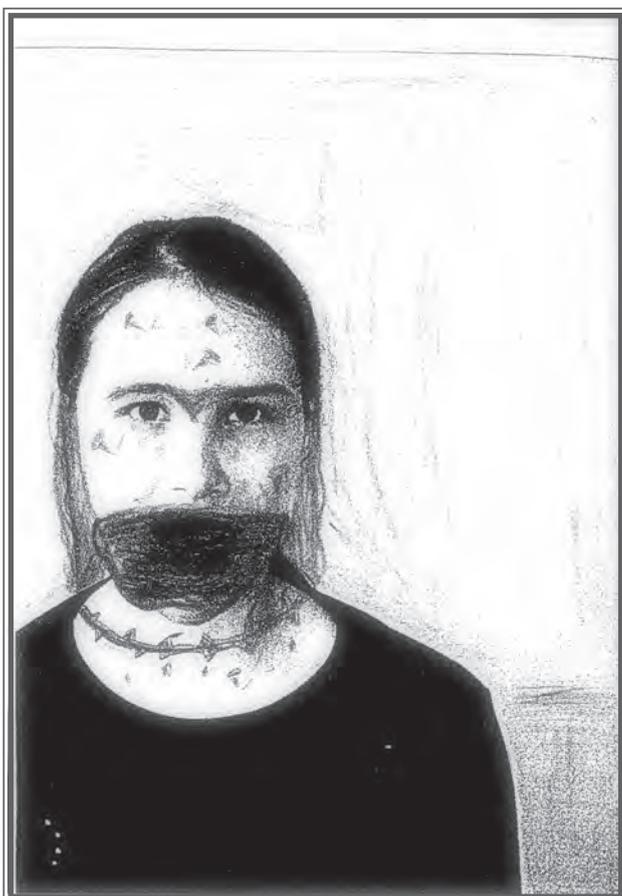
wie mancher bekannte Künstler. Niki de Saint Phalle etwa schoss auf in Gipsfiguren verborgene rote Farbbeutel. Und schuf so eine künstlerische Aktion als Ventil für starke Emotionen. Hier sollte kein Blut real fließen. Erschossen wurde nur die Wut.

Viele unserer Schüler haben Hemmungen, wenig Selbstvertrauen in die eigenen künstlerischen Fähigkeiten. Das leere weiße Blatt macht ihnen Angst. Sie wissen oft nicht, wie sie beginnen sollen, wie sie das Blatt strukturieren sollen und welche Far-

wie zu benutzen sind.

Die Beschäftigung mit Künstlern und ihren Werken jedoch kann eine Brücke zur eigenen Kreativität sein. Bestimmte Themen, Techniken, Farbgebungen, Kompositionen der Künstler können anregen zur eigenen Kunst, Schritt für Schritt zu eigenständi-

Schüler ihre Wut und Zweifel, auch Freude auf die Leinwand. Und handeln damit ähnlich



gen Ausdrucksweisen führen. Je sicherer sich die Schüler fühlen, umso freier werden die Aufgabenstellungen. Auch das Stationenlernen mit vielfältigen Angeboten zu einem Künstler oder Kunstwerk hat sich bewährt.

Kunst lässt sich leicht in den

diesen Ausschnitt. Oder: Die Schüler malen dasselbe Motiv mehrmals in unterschiedlichen Farben, um andere Stimmungen zu erzeugen. Auch dies kann mit Hilfe von Kopien erleichtert werden.

### Kunstgeschichtliche Themen können auch gut fächerübergreifend behandelt werden.

Im Deutschunterricht etwa lassen sich Steckbriefe zu den Künstlern erstellen, die auch künstlerisch gestaltet werden können. Eine Möglichkeit sind auch Quizfragen zu kunstgeschichtlichen Inhalten. Auf unterschied-

Unterricht integrieren: Ein Anfang sind Kopien einzelner Bildausschnitte bekannter Künstler oder aus Zeitschriften, die von den Schülern weiter gestaltet werden. Oder: mit Hilfe von Suchrähmchen wählen die Schüler ein Motiv aus einer Abbildung des Kunstwerks und malen nur

positionen und Winkel vermessen, Farbflächen und Verhältnisse, Volumen und Gewicht von geometrischen Plastiken berechnen oder Kaufpreise vergleichen. Auch hier sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Allerdings sollte dabei sensibel beobachtet werden, dass bei den Schülern kein Überdruß entsteht, der ihnen die Beschäftigung mit der Kunst verleidet.

Bei vielen Künstlern bietet sich auch eine Behandlung des sozialgeschichtlichen Hintergrunds an – vor allem für ältere Schüler.

So erschließt sich z. B. die andere Bedeutung von Nahrung in früheren Jahrhunderten im „Schlaraffenland“ Breughels beim Betrachten des Bildes. Picassos „Guernica“ lässt unmittelbar die Grausamkeit eines

lichem Niveau kann die inhaltliche Erfassung von Texten über den Künstler und sein Werk geübt werden (Inhaltsangaben, Fragen zum Text etc.). Bildbeschreibungen und Gedichte zu Bildern können geschrieben werden, freie Texte zu Zitaten von Künstlern ebenso. Die Möglichkeiten sind beinahe unbegrenzt.

In der Praxis an unserer Schule hat es sich als hilfreich erwiesen, für einzelne Künstler Mappen anzulegen, in denen Informationen (Texte und Adressen aus dem Internet, aus der Zeitung, aus Büchern), Kalenderbilder oder Postkarten mit den Werken, Arbeitsaufträge für die Schüler, Beispiele von Schülerarbeiten in Klarsicht-hüllen gesammelt wurden. Die Mappen wurden mit der Zeit immer wieder ergänzt.

So entstand ein großer Fundus an Ideen, an Informationen und Bildern – vielfältiges Material, so facettenreich wie die Schülerschaft selbst.



# Phantastische Weltreise

## Künstlerisches Projekt: Musik und Bewegung mit Schülern der Heinrich-Neumann-Schule in Remscheid

*Irmela Boden, Antje Nell-Schliermann*

Im September 2006 fand unter diesem Motto ein zweiwöchiges Kreativangebot für Kinder im Sana Klinikum Remscheid statt.

Der Verein „Kultik e.V.“, der dieses Projekt finanzierte, organisiert im Krankenhaus Kultur- und Unterhaltungsprogramme mit dem Schwerpunkt Clownerie, Varieté, Theater, Tanz, Musik und bildende Kunst.

Die Musiktherapeutin Antje Nell-Schliermann und Tanztherapeutin Irmela Boden bieten im Auftrag dieses Vereins Musik und Tanz als Kunstform an.

Eingeladen zu diesem Projekt hatten Petra Rohde und Ulli Merten, Sonderpädagoginnen der im Sana Klini-

kum ansässigen Heinrich-Neumann-Schule. Zwölf Kinder im Alter zwischen 8 und 14 Jahren nahmen an dem Projekt teil. Es endete mit einer Aufführung dieser „Phantastischen Weltreise“, die von Wuppertal über Berlin, über eine Insel im Weltmeer und sogar ins Schlaraffenland und ins Mittelalter führte. Ein Pool verschiedener Instrumente (Orff'sches Instrumentarium, Rhythmus- und Klanginstrumente), sowie Bewegungs- und Tanzmaterialien (Tücher, Bänder etc.) standen den Kindern zur Verfügung.

Anhand einiger Fotos möchten wir die Entwicklungsphasen dieses künstlerischen Projektes darstellen.

### PHASE I – Vertraut werden mit den Grundelementen von Musik und Tanz

Den Anfang eines Kreativprojektes bildet immer ein ausführliches Kennenlernen elementarer Spielmöglichkeiten verschiedener Instrumente und Bewegungsgrundformen.



### PHASE II – Erstes Verbinden der Elemente Musik und Bewegung

Als zweiten Schritt bahnten wir die Verquickung von Musik und Bewegung an, indem zuerst ein Teil der Gruppe ein Bewegungsmotiv vorgab, während der andere Teil das Gesehene simultan in Musik umwandeln sollte. Auf dem umgekehrten Weg wurde versucht, eine vorgegebene Musiksequenz spontan in sichtbare Körperhaltung und -bewegung umzusetzen.



## PHASE III – Erstes Anwenden der Erfahrungen auf unser Thema

Anschließend ging es an die ersten Versuche zur Gestaltung der Weltreise: Zunächst malten wir auf eine Weltkugel die von den Kindern in Kleingruppen selbst festgesetzten Reiseziele. Danach erprobten die Kinder in Kleingruppen selbstständig die Umsetzung ihrer Reiseziele in Bewegung und in Musik.

Die folgende Phase war geprägt durch ein reges, lautstarkes und bewegungsreiches Ausprobieren der verschiedensten Musik- und Bewegungsausdrucksmöglichkeiten in der Gruppe.

Intensiv wurde gemeinsam um eine individuelle Gestaltung des Reiseverlaufs, passende Bewegungen und stimmige Musik gerungen.



## PHASE IV – Übergang vom Experimentieren zum abschließenden Gestalten

Der Phase der Improvisation und des suchenden Experimentierens folgt die Festlegung der endgültigen Form. Jede Gruppe einigte sich auf eine Darstellung und probte sie. Dann malten die Kinder ihr eigenes Reiseziel als Bühnenbild auf Folie. Zur Verbindung der einzelnen Weltreiseetappen entwickelten wir ein kurzes, immer wiederkehrendes RAP-Motiv.



## PHASE V – Die abschließende Präsentation

Das Ergebnis wurde auf Wunsch der Kinder spontan Zuschauern aus der Klinik vorgeführt. Dadurch bekam das Kunstwerk einen Rahmen, der dem Bedürfnis der Kinder entsprach, sich darzustellen und wahrgenommen zu werden.



Insgesamt hat diese Arbeit den Kindern viel Freude bereitet – ein wesentliches Ziel dieses künstlerischen Projektes. Die Fähigkeit erleben zu können, sich selbst in Musik und Bewegung nachhaltig und nachvollziehbar auszudrücken, war für die Kinder eine wichtige Erfahrung. Darüber hinaus konnten sie erfahren, dass ihr eigenes Tun beim Gegenüber eine Resonanz auslöst und sie umgekehrt einem Anderen gegenüber resonanzfähig sind – Grundlagen der menschlichen Kommunikation. Die Verbindung der Kunstformen Musik und Bewegung/Tanz hat diese Erfahrung möglich gemacht.

# Wir wollten mal auf Großfahrt

## „Bericht“ zur Lage der Schule für Kranken- und Hausunterricht in Bremen

J. Behrmann

**Die Freie und Hansestadt Bremen liegt ja bekanntlich am Wasser.**

Stellt Euch unsere Einrichtung doch einmal als Schulschiff vor, etwa so groß wie eine Hansekogge. Die Seefahrt kann beginnen:

Die See ist relativ rau, wir haben circa 6 Windstärken, in Böen 7, dazu ziemlich schlechte Sicht. Immer wieder auftauchende Sehnebel- schwaden behindern unsere Fahrt durch das Meer der Bildung und Gesundheit.

Auf der rechten Seite sehen wir die Klinik- küste mit den vorgelagerten Habenichts-Felsen, backbords sind die Schulschiffe Sprache und Verhalten bereits auf den hanseatischen Bil- dungs-klippen gestrandet.

Wenn wir nicht ganz ge-  
nau aufpassen,  
verlassen wir  
das enge  
F a h r -  
w a s -  
s e r

und drohen, ebenfalls auf den Klip-  
pen zu enden. Gut, dass wir se-  
geln können, unser Treibstoff ist  
nämlich wegen der Kostende-  
ckelung sehr knapp bemes-  
sen!

Langsam aber stetig kom-  
men wir voran mit un-  
serer 24 köpfigen Besat-  
zung auf dem einzigen  
Krankenschulschiff aus  
Bremen.

Plötzlich hören wir  
fröhliches Stimmenge-  
wirr. Das klingt nach  
Party! Aus den Ne-  
belschwaden taucht  
ein Riesendampfer  
auf. Es ist das Schul-  
denschiff Bremen!  
Fröhliche Partygäste  
schwenken Fähnchen  
mit der Zahl 17.

Durch das Fernglas  
sehen wir am munter  
rauchenden Schornstein  
die gleiche Zahl. Aber  
was ist das? Da sind ja  
noch neun Nullen dahinter!



# gehen ...

Kurz darauf tauchen aus dem Nebel noch die Berlin, anschließend die Schleswig-Holstein und zum Schluss die Saarland auf. Sie alle steuern nach Süden!

Es klingen Shantys herüber. Wir verstehen!

“Alle, die mit uns auf Kaperfahrt gehen, müssen Länder mit Schulden sein“.

Nur schwer können wir auf Kurs bleiben. Das Kielwasser der Pleitedampfer schwappt über die Bordwand.

Auf Backbord tut sich schon wieder ein Felsen auf. Es ist der Bremer Schulentwicklungsfelsen mit vorgelagerten Untiefen. Zwei ältere Herren stehen dort. Wir erkennen erst Professor Preuß-Lausitz, daneben Professor Klemm, in der Hand ein Gutachten schwenkend.

Als wir uns nähern, lesen sie unseren Schiffsnamen, blättern in dem von ihnen erstellten Sonderschul-Gutachten und rufen dann verzweifelt: “Wir können euch gar nicht finden! Wer seid Ihr denn? Warum seid Ihr hier überhaupt? Warum seid Ihr nicht 100% integriert?”

Wir winken bemüht und schon sind die beiden achteraus.

Die Sicht wird ein klein bisschen besser, aber der Wind lässt nach. Rechts voraus, der Krankenhausküste vorgelagert, erkennen wir eine kleine Insel.

Als wir näher kommen, sehen wir Schilder „Bitte nicht betreten! Setzen sie ihre Fahrt unverzüglich fort!“

Wir entdecken ein kleines Haus mit Gitterstäben vor den Fenstern.

-Etwas blass und geschwächt winken uns zwei ehemalige Klinikchefs zu.

Sie tragen Besserungs-T-shirts mit dem Slogan „Üb‘ immer Treu und Redlichkeit!“

An backbord taucht ein großes Behördengebäude auf. Als wir näher kommen, lesen wir den Namen „Schulbehörde“. Wir erkennen viele in wichtige Gespräche vertiefte Menschen.

Sie bemerken uns nicht, obwohl wir mehrere Male das Nebelhorn betätigen.

Nach einer Weile beschließen wir, dass es wohl am sinnvollsten wäre, erst einmal in der Bucht der guten Hoffnung vor Anker zu gehen und auf Wetter-Besserung zu warten, um dann den Antrag zu stellen, „Schule eigener Art“ zu werden.

Wir beschäftigen uns an Bord inzwischen mit Dingen wie Skype-Kommunikation, Lernserver Münster, Gründung eines Förderkreises, schulinterne Kommunikationsstrukturen, Beschaffung einer neuen Einrichtung etc.

In der Ferne sehen wir zwei elegante nagelneue Privatgymnasial-Yachten vorbei rauschen.

- Wir werden ein ganz klein bisschen wehmütig. -



# Positive Parenting Program

**Die Zusammenarbeit zwischen Schule für Kranke und Klinik gelingt in Schweinfurt auf Basis des gemeinsamen Konzepts: „Triple P“**

*Ingeborg Kiefer-Heegen*

Mit der Inbetriebnahme der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Schweinfurt im Sommer 2006 ergab sich für die Schule für Kranke, zu diesem Zeitpunkt bereits seit 18 Jahren existierend, die einmalige Chance, von Anfang an die Zusammenarbeit zwischen Klinik und Schule nach ihren Vorstellungen mit zu gestalten.

Mit Chefarzt Dr. Wolfgang Briegel und der Leiterin der Tagesklinik, Diplompsychologin Martina Schimek kamen Partner, mit denen sofort auf einer Ebene die anstehende Problematik bearbeitet werden konnte. Eine erste intensive Phase der Zusammenarbeit ergab sich durch die gemeinsame Schulung des Triple-P-Erziehungsprogramms, in dem Schul- und Klinikpersonal gemeinsam mit dessen Grundprinzipien vertraut gemacht wurden. Ziel: Eine einheitliche Verfahrensweise im Umgang mit den Schülerpatientinnen und -patienten.

**Formen der Zusammenarbeit anhand eines Fallbeispiels:**

## 1. Triple P als pädagogisches Grundkonzept der Klinik

Das aus Australien stammende Positive Parenting Program basiert auf Grundprinzipien der Suffizienz, Subsidiarität und Selbstregulation ( nutzt Stärken und Ressourcen der Familie ), fördert wünschenswertes Verhalten, entwickelt positive Beziehungen, fördert Kreativität und Lernfreude mit Hilfe von Aktivitätenplänen.

## 2. Aufnahme / Anmeldung

Aufnahmearbeit für den Schüler Jonas, 3. Jahrgangsstufe Grundschule:

- bei kleineren Konflikten, unerwarteten Anforderungen und Kritik lautstarkes und anhaltendes Weinen (besonders störend gerade im Unterricht, weshalb Jonas von seinen Eltern immer wieder

aus der Schule abgeholt werden musste).

- typische ADHS-Symptomatik mit Besserung unter Stimulanzien, dabei jedoch Zunahme des Weinens und Bauch-/Kopfschmerzen

### Organisation des Unterrichts

- Meldungen an Lehrer bzw. Klinikschule erfolgen über das Aufnahmebüro bzw. die Stationen
- Es muss die Zustimmung des Arztes vorliegen, ab welchem Zeitpunkt Unterricht erteilt werden darf.
- Der Arzt legt in Absprache mit dem Lehrer fest, in welchem Umfang das Kind zeitlich belastet werden kann.
- Die Zustimmung der Eltern ist nicht nötig, da die gesetzlich verankerte Schulpflicht auch in der Klinik vorgeschrieben ist.

Aufgrund dieser Angaben erfolgt die Eingliederung in eine Lerngruppe. Bei Vorliegen der Schweigepflichtentbindung wird Kontakt zur Stammschule aufgenommen; die Eltern werden um die Wahrnehmung eines Gesprächstermins gebeten.

### Die Stammschule informiert über Jonas:

Jonas weint bis zu dreimal am Tag, wimmert, plärrt, schreit 10 bis 45 Minuten lang, weil

- er sein Sportzeug nicht auf Anhieb findet
- er eine Aufgabenstellung nicht verstand
- Heimatkunde gehalten wurde, obwohl im Stundenplan Deutsch steht
- sein Füllfederhalter kaputt gegangen war
- sein Radiergummi verschwunden war
- ich ihm nicht zum x-ten Male bestätigen wollte, dass heute Dienstag sei
- er bei einer Probearbeit die Frage nicht bearbeiten konnte

- ich energisch wurde da er ständig dazwischenrief statt sich zu melden
- er in Kunsterziehung etwas nicht richtig darstellen konnte

### 3. Eingliederung in den Klinikalltag

Der Patient gliedert sich in den Tagesablauf ein und unterliegt wie alle anderen den Klinikregeln, die auch in der Schule gelten.

#### Tagesablauf:

- ⌚ Von 7.30 bis 8.00 Uhr Ankunft in der Tagesklinik
- ⌚ Frühstück
- ⌚ 9.00 Uhr bis 10.30 Unterricht
- ⌚ Pause
- ⌚ 11.00 Uhr bis 12.30 Uhr Unterricht
- ⌚ Mittagessen, Ruhezeit
- ⌚ Von Montag bis Mittwoch Hausaufgaben in der Räumen der Klinikschule
- ⌚ Aktivitäten der Klinik, therapeutische Maßnahmen
- ⌚ 16.00 Uhr Abholung

#### Klinikregeln

- » Wir gehen freundlich miteinander um
- » Wir halten Ordnung
- » Wir holen uns Hilfe, wenn wir Hilfe brauchen

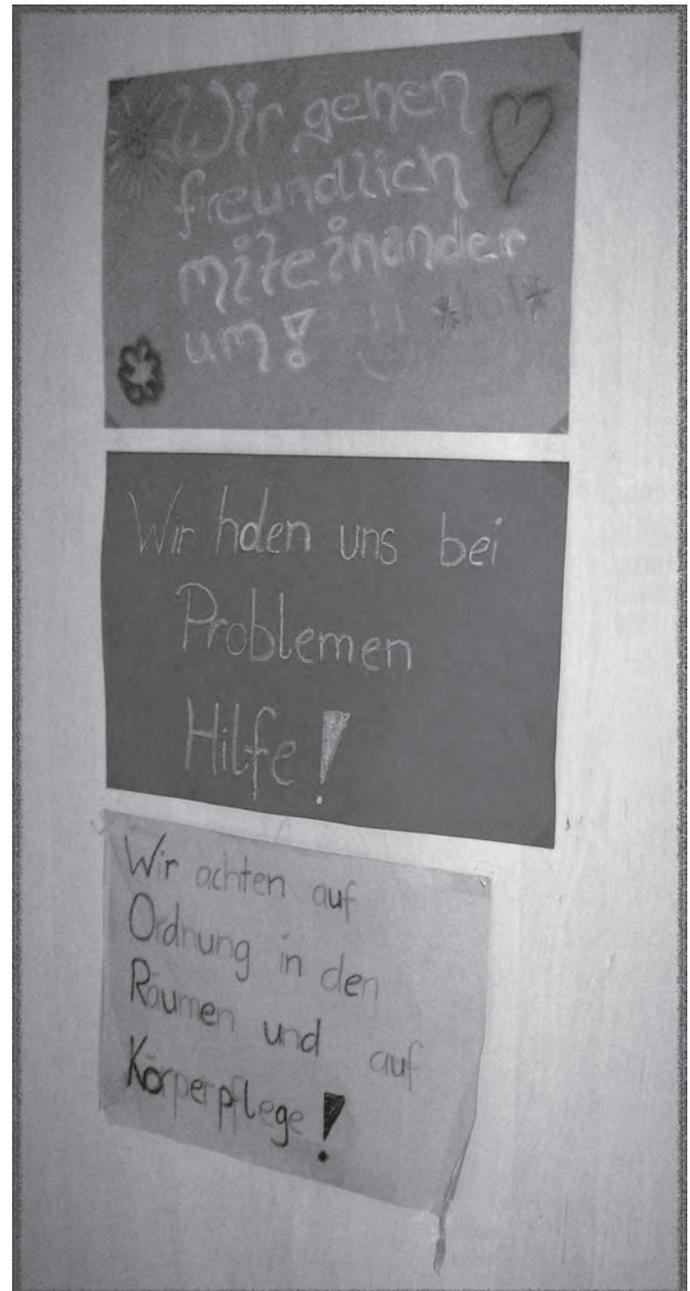
### 4. Erste Diagnostische Maßnahmen

- Genaue Beobachtung / protokollieren
- Keine besonderen Maßnahmen ergreifen
- Evtl. Conners-Bögen

#### Beobachtungen der Schule:

Das beschriebene Verhalten zeigte sich in folgenden Situationen:

- Jonas hat in seinem Federmäppchen einige extra dicke Stifte. Von diesen fehlen plötzlich zwei bzw. sind unauffindbar



- Einführung der schriftlichen Subtraktion mit Übergang. Der Vorgang gelingt nicht auf Anhieb

In der wöchentlichen Klinikbesprechung erfolgt gemeinsam mit der Fallführerin die Auswertung der aktuellen Beobachtungen und sich daraus ergebend erste Maßnahmen.

### 5. Therapeutische Maßnahmen in Schule und Klinik

Im Falle von Jonas sind dies zunächst rot-grüne Signalkarte, Stiller Stuhl sowie bei Bedarf der Auszeitenraum. Später kommt noch ein Muggelstein-

vertrag dazu, in dem das erwünschte Verhalten positiv formuliert und belohnt wird.

Für den unerlässlichen Informationsfluss sind:

- Täglich ab 7.30 Uhr erste Gespräche, laufende informelle Kontakte während des ganzen Tages möglich
- Teambesprechung mit der Tagesklinik jeden Montag um 13.00 Uhr
- Teambesprechung mit der Station jeden Montag um 14.00 Uhr
- Übergabegespräche
- Schul – Jour - Fixe

Bei Jonas wird im Laufe der folgenden Wochen deutlich, dass die Therapiemaßnahmen zwar zu einer Besserung seines Verhaltens führen, die Grundschule jedoch mit der Handhabung der unterschiedlichen Maßnahmen vermutlich überfordert sein wird. Daher wird die Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gebeten, Jonas im Unterricht zu beobachten.

Nach einer intensiven Beobachtungsphase beraten Klinik, Klinikschule, Herkunftsschule und mögliche neue Schule gemeinsam das weitere Vorgehen.

## 6. Außenbeschulung

Nachdem das Gespräch die Präferenz für eine Außenbeschulung in der Förderschule als bestmögliche Lösung ergab und dabei der Zeitpunkt für den Beginn festgelegt wurde, kommt Jonas jetzt in die Außenbeschulung. Er besucht morgens zunächst für zwei Stunden die neue Schule und kehrt dann in die Tagesklinik zurück, wo er sich in den Tagesablauf eingliedert, d.h. auch den zweiten Teil des Unterrichtsvormittags in der Klinikschule verbringt.

Protokoll des Schul-Jour-fixe zum Thema Außenbeschulung

Auszug:

- Außenbeschulung – Abstimmung der Zuständigkeiten
- Die Außenbeschulung wird in den Visiten geplant.
- Wichtig: Absprache zwischen Fallführung und Lehrkraft – wer nimmt Kontakt zur Schule auf (Erstkontakt), evtl. Gespräch mit Lehrer in der KJP anbieten; gemeinsamen Fahrplan für die Zeit der Außenbeschulung erstellen (wer hält Kontakt und wer informiert wen worüber?)

Diese Absprachen gewährleisten den lückenlosen Informationsfluss zwischen Klinik, Klinikschule und Außenschule.

Im Rahmen dieser Absprachen erfolgt nach einer gewissen Frist die Aufstockung der Unterrichtszeit in der Außenschule; Jonas besucht die Klinikschule nicht mehr. Nach erfolgreichem Abschluss der Therapie und der bevorstehenden Entlassung kommt es nun zum

## 7. Übergabegespräch

Die Teilnehmer sind Klinik, Klinikschule, Eltern, Heimatschule (Klassenlehrer, nach Bedarf auch Schulleitung) neu aufnehmende Schule, von Fall zu Fall auch Jugendhilfe

Hier erfolgen Informationen über

- Störungsbild
- Behandlungsverlauf
- Schulische Entwicklung

Empfehlungen werden gegeben für den weiteren Verlauf

- z.B. besondere schulische Maßnahmen
- Schullaufbahn
- Berufliche Eingliederung

Im Falle von Jonas wird die neu aufnehmende Schule von Klinik und Klinikschule über weiterhin notwendige flankierende Maßnahmen informiert die nötig sein werden, sollte es zu einem erneuten Auftreten des Störungsbildes kommen.

## 8. Fazit

Vom ersten Tag seines Aufenthaltes in Klinik und Klinikschule wird der Patient von beiden eng zusammen arbeitenden Einrichtungen gemeinsam begleitet. Die räumliche Nähe (die Klinikschule befindet sich im gleichen Haus in unmittelbarer Nachbarschaft zu Station und Tagesklinik) ermöglicht schnelle und unmittelbare Kontakte, erlaubt beiden Einrichtungen, nach Bedarf gegenseitig bestimmte Räume zu nutzen und vermittelt so auch den PatientInnen das Gefühl, nicht hin- und hergeschoben, sondern in einem ganzheitlichen Rahmen ihren Bedürfnissen entsprechend optimal betreut zu werden.

# Eine Schule im Wandel: die Ruhrlandschule Essen

**Schon seit den sechziger Jahren werden längerfristig erkrankte Schülerinnen und Schüler in Essen schulisch betreut. Im Jahr 2010 feiert die Ruhrlandschule ihr 25-jähriges Jubiläum als eigenständige Bildungsanstalt. In dieser Zeit musste sie sich vielfältigen Herausforderungen stellen, sie entwickelte und veränderte sich. Zeit, einen Blick zurück zu werfen.**

**Katrin Starke**

Die Geschichte des heutigen Klinikunterrichts in Essen begann 1968: Eine Lehrkraft kümmerte sich unterrichtlich fast ausschließlich um körperlich kranke Kinder in den „Städtischen Krankenanstalten Essen“. Später wurden sog. „Krankenhausklassen“ gebildet und der Körperbehindertenschule in Essen angegliedert. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler stieg zunehmend.

1985: Die Stadt Essen übernahm die Trägerschaft der „Städtischen Schule für Kranke“. Aus den Krankenhausklassen am Uniklinikum Essen wurde so eine selbstständige Schule mit zunächst drei kleinen Räumen in einer Baracke auf dem Klinikgelände. Mit „Ruhrlandschule – Schule für Kranke“ erhielt sie 1991 auch einen eigenen Namen.

Die Schülerzahlen wuchsen beständig – mit ihnen auch die Zahl der erforderlichen Lehrkräfte. Neue Räumlichkeiten mussten her:

1996 erhielt die Schule endlich ein modernes Schulgebäude am Rande des Uniklinikums.

Im Laufe der Zeit nahmen die Liegezeiten der somatisch erkrankten Patienten aufgrund medizinischer Neuerungen immer weiter ab. Im Gegensatz dazu stieg die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die aufgrund von psychischen Erkrankungen längerfristig behandelt und damit beschult werden mussten. Es entstanden

zusätzliche psychiatrische Einrichtungen, in denen auch Schulräume eingerichtet wurden.

Heute deckt die Ruhrlandschule die schulische Betreuung für junge Patienten in den folgenden Standorten ab:

Auf dem Klinikumgelände befinden

der schulischen Arbeit liegt hier darauf, die etwa 6 bis 10 Jugendlichen, deren Alltag lange Zeit von Schulfehlzeiten geprägt war, zu regelmäßigem Lernen zu motivieren.

1997 wurde der Sonderunterricht aufgenommen. Er richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die zwar



**Das Haupthaus der Ruhrlandschule: 2,22 Mio. Mark hat sich die Stadt Essen den Neubau kosten lassen**

sich drei Stationen der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die behandelten Krankheitsbilder umfassen das ganze Spektrum psychiatrischer Erkrankungen. Hier werden täglich ca. dreißig Patienten im Alter von 5-19 Jahren unterrichtet.

Im Oktober 2004 wurde eine Station für die qualifizierte Entzugsbehandlung sowie die Behandlung begleitender psychischer Störungen eingerichtet. Ein besonderer Schwerpunkt

nicht in stationärer Behandlung sind, aber dennoch aus gesundheitlichen Gründen ihre Heimatschulen zeitweise nicht besuchen können.

In diesen Stationen stehen teils eigene Schulräume zur Verfügung, teils findet der Unterricht im Haupthaus der Schule statt.

Auch die Kinderklinik liegt in räumlicher Nähe zum Haupthaus. Hier werden zwischen 20 bis 34 soma-



**Das vom Kollegium errichtete Gartenhäuschen auf dem Schulgelände: 2006 gestalteten Schülerinnen und Schüler es im Stil Keith Harings um.**

tisch erkrankte Kinder in einem eigenen Schulraum, aber auch direkt am Krankenbett unterrichtet.

Die weiteren Dependancen sind über das ganze Essener Stadtgebiet verteilt. Im Essener Süden, genauer im Stadtteil Werden, bietet die Kinder- und Jugendpsychiatrie ca. zwanzig Behandlungsplätze im stationären als auch im tagesklinischen Rahmen an.

Die Tagesklinik im Stadtteil Altenessen kümmert sich seit 1995 um psychisch erkrankte Kinder und Jugendliche ab fünf Jahren. Immer häufiger stehen hier Störungen im Vordergrund, die einen Zusammenhang mit schulischen Problemen aufweisen oder sozial-emotionaler Natur sind.

Seit dem Schuljahr 2003/2004 gibt es in Essen das Haus Trialog für bis zu sechs junge Menschen im Alter von 14 bis 21 Jahren, die an einer schizophrenen Erkrankung leiden. Die Ruhrlandschule versucht, diese Schülerinnen und Schüler, deren Schullaufbahn meist aufgrund der schweren Erkrankung unterbrochen wurde, wieder an schulische Lerninhalte heranzuführen und bei der Erlangung eines Schulabschlusses zu unterstützen.

Im StepOut nehmen seit Frühjahr

2006 bis zu 12 suchgefährdete oder suchtkranke Jugendliche im Alter von 14 – 18 Jahren in einem umgebauten Tagungshaus in Essen-Kray an einem langfristigen Entwöhnungstraining teil. Die oft wenig be-



**Das Heilpädagogische Voltigieren findet als zusätzliches Angebot der Ruhrlandschule seit Januar 2006 statt**

lastbaren Schülerinnen und Schüler müssen häufig erst langsam wieder an schulische Abläufe gewöhnt werden.

Darüber hinaus gehen die Lehrerinnen und Lehrer auch auf weitere Stationen und fahren ggf. zu anderen Krankenhäusern in der Stadt, in

denen sich Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum einer medizinischen Behandlung unterziehen müssen, beispielsweise einer Operation. Der Unterricht erfolgt hier in der Regel im Krankenzimmer.

Die Schülerschaft und damit die schulische Arbeit sind äußerst heterogen. Mittlerweile handelt es sich nur noch bei 20 Prozent um somatisch Erkrankte. Die Zahl der psychisch kranken Patienten steigt rasant. Etwa ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler zeigt Verhaltens- und emotionale Störungen. Bei den psychischen Erkrankungen bilden neurotische Störungen den Schwerpunkt. Daneben werden u.a. affektive Störungen, Schizophrenie, Ess-, Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen diagnostiziert.

Trotz dieser Heterogenität ergeben sich für die Arbeit der Ruhrlandschule grundlegende Ziele, die für alle Schülerinnen und Schüler gel-

ten: Schulisches Lernen soll kranken Kindern und Jugendlichen weiterhin ermöglicht werden, ihre Schülerrolle bleibt erhalten. Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung ihres aktuellen und zukünftigen Lebens. Schule kann in diesem Zusammenhang auch Alltag



**Unsere besondere pädagogische Unterstützung: Emma**

und Normalität verkörpern. Ein wichtiges Ziel ist die Reintegration in die Heimatschule bzw. die Anbahnung von Schullaufbahnveränderungen. Natürlich hat bei allen Überlegungen der Gesundungsprozess Vorrang.

Um diese Ziele zu verwirklichen, kooperieren die Lehrerinnen und Lehrer mit vielen Partnern: Neben der engen Zusammenarbeit mit Ärzten,

richtet orientiert sich an den Richtlinien und Lehrplänen der Heimatschulen und richtet sich nach dem jeweiligen Gesundheitszustand, der Belastbarkeit und dem Förderbedarf.

Unterricht und schulisches Leben spielen sich jedoch nicht nur im Schulraum oder am Krankenbett ab. Seit den Anfängen der Schu-

Pflegepersonal und Therapeuten spielen der Kontakt zur Heimatschule und die Kooperation mit den Eltern eine wesentliche Rolle.

In allen Dependancen der Ruhrlandschule werden heute jeden Tag durchschnittlich 130 junge Patienten aller Schulformen und Klassenstufen von 25 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet, dies summiert sich auf etwa 800 Schülerinnen und Schüler im Jahr. Der Unter-

le hat sich auch hier viel getan: Seit 1981 feiert die Schule jährlich ein Sommerfest und organisiert einen Martinszug durch das Klinikgelände. Schon im Jahr 1990 veröffentlichte die Dependance Werden die Schülerzeitung „Crazy“, seit mehr als zehn Jahren erscheint mit der „Zwischenzeit(ung)“ die Schülerzeitung der gesamten Ruhrlandschule. Seit 1992 gibt es einen regen Förderverein, der viele zusätzliche Anschaffungen ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler profitieren zudem von besonderen Unterrichtsangeboten: Neben Wassersport-Aktivitäten, wie Schwimmunterricht und Kanufahren auf dem Baldeney-See, vielen großen und kleinen Projekten, wie etwa die Gestaltung des Gartenhäuschens im Stile Keith Harings, bietet die Schule heilpädagogisches Voltigieren an.

Im Jahr 2006 stieß ein ganz besonderes Mitglied zur Schule: Emma, eine schwarze Labradorhündin. Sie begleitet den Unterricht im Haupthaus. Diese Form der tiergestützten Pädagogik ist für die Schülerinnen und Schüler ein großer Gewinn: Sie lernen, Rücksicht auf das Tier zu nehmen und nutzen Auszeiten zum Kuseln und Spielen mit Emma.

Dies sind nur einige Besonderheiten einer Schule, die sich im Laufe der Zeit ständig an Veränderungen anpassen musste. Und schon machen sich neue Entwicklungen bemerkbar: Fest steht, dass sich die Behandlungszeiten seit der Gesundheitsreform zunehmend verringern. Auch gesamtgesellschaftlich zeigen sich Probleme: Elterliche Erziehungsaufgaben werden zunehmend auf die Schulen abgewälzt. Der Leistungsdruck in den Schulen steigt. So könnte auch die Anzahl der zu beschulenden Patienten mit psychischen Erkrankungen weiter steigen. Die Ruhrlandschule sieht sich also mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Diesen wird sich das Kollegium auch in Zukunft mit Kreativität und Engagement stellen.



**1994 konnte die Schule mit Hilfe des Fördervereins sechs Kanus anschaffen. Heute wird zwischen April und Oktober mit Begeisterung gepaddelt**

# Mach-Mit-Musik-Workshop

In Essen kam eine Gruppe Lehrer zusammen, die Tipps für den Musikunterricht in der Primar- und Sek 1-Stufe praktisch erprobt haben.

*Bernd Giesen*

Klein aber fein war die Runde, die sich mit Musik zum Mitmachen befasst hat. Auf der Grundlage der vorliegenden Liedermappe trafen wir eine zu bewältigende Auswahl an Stücken, die wir bearbeiten und zur Erinnerung aufnehmen wollten.

Da ich selbst meine schulmusikalischen Erfahrungen im Primarbereich sammle, war die Liedermappe entsprechend geprägt. Mit der Hilfe zweier Kollegen, die über musikalische Erfahrungen in der Sekundarstufe verfügen, konnten wir für viele Stücke Differenzierungsmöglichkeiten erarbeiten, so dass die Musik nun auch in der Sekundarstufe eingesetzt werden kann.

## **Die Liedermappe enthält Stücke zu folgenden Anwendungsbereichen:**

- *Interaktive Begrüßung*
- *Warming up*
- *Eine Musikstunde mit „Inhalt“*
- *English songs*
- *Rhythmicals*
- *Lieder zum Auflockern zwischendurch*
- *Körperschema, Motorik und Konzentration*
- *Zum Geburtstag*



Besonderes Kennzeichen alle Lieder ist, dass sie sich eignen, neben dem Gesang etwas zu tun, mitzumachen.

Da ich noch einige **Mappen** übrig habe, können interessierte LeserInnen sie gerne per Mail bei mir anfordern, solange der Vorrat reicht. Die **Protokoll-CD** des Workshops lege ich bei.

Bernd Giesen  
Schule an der Vestischen Kinder- und Jugendklinik Datteln  
Mail über [www.sfk-datteln.de](http://www.sfk-datteln.de)

# Mit Rap bekommt die Tagung Pep

## Der Rap Workshop

*Bernd Giesen*

Dem Motto „Musik muss man machen“ folgend, legten wir den Schwerpunkt unseres Workshops auf die Entdeckung der Stolpersteine auf dem Weg zu einem brauchbaren Rap.

Spaß beiseite! Die Sache wurde blitzschnell ernst. Nach einigen einführenden Beispielen, die belegten, dass fast jedes geschriebene Wort verappt werden kann (z.B. Goethes Erlkönig), standen wir vor der Aufgabe, einen eigenen Rap zu entwickeln. Sieben Playbacks standen dafür zur Auswahl. Es galt, zunächst ein Thema zu finden und ein dazu passendes Playback auszuwählen. Anschließend wurden Wortfelder zum Thema angelegt. Es folgte die Formulierungsarbeit unter Berücksichtigung des Versmaßes (4 bzw. 8 Schläge je Zeile). Es wurde geschrieben, ausprobiert und umformuliert, bis der Text zur Musik passte. Dann wurde ein paar mal geübt.

Nach einer knappen Stunde Arbeit ging es zurück ins Workshop-Plenum, um den Song vorzutragen und aufzunehmen. Keine Leichte Aufgabe.

Auf diese Weise entstanden drei funkelneue SchuPs-Raps. Höchst interessant, wie unterschiedlich die drei Gruppen das Thema bearbeiteten. In Ihrer Gesamtheit eröffnen die drei Stücke facettenreiche Perspektiven auf die Tagung.

Die Stolpersteine Sprechtempo, Rhythmustreue, Synchronität im Vortrag und Umgang mit der Ton-technik wurden erkannt und nach Kräften überwunden. Das Gute dabei: Durch die Erfahrungen „am eigenen Leib“ kennen wir nun die Schwierigkeiten, mit denen auch unsere Schülerinnen und Schüler zu kämpfen hätten, würden wir ihnen eine ähnliche Aufgabe zumuten.

Ich hoffe, dass eben deswegen viele Teilnehmenden des Workshops sich mit ihren Schülerinnen auf den Rap-Weg begeben. Denn: Fehler sind zum Lernen da. Und die Ausarbeitung eines Raps ermöglicht vielschichtige Lernerlebnisse. Außerdem macht es riesigen Spaß.

Ich freue mich darauf, wenn die eine oder andere Rap-Produktion den Weg in meinen CD-Player findet.

Stellvertretend für alle entstandenen Raps sei hier einer der Texte abgedruckt:

### Use it or loose it

Holger, Anke, Claudia, Franz, Brigitte, Ursula, Angela, Meike, Hildegard, Wolfgang, Kathrin, Barbara.

Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, verzeih mir!  
Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, boahhhh.

Gudrun, Karin, Rüdiger, Thomas, Klaus, Angelika, Hans-Joachim, Michael, Petra, Meike, Monika

Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, verzeih mir!  
Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, boahhhh.

Dörthe, Jürgen, Frank und Ralf, Carla, Petra, Wibke, Karl,  
Wolfgang, Armin, Jupp und Rolf, Christoph, Carsten, Horst und Wolf.

Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, verzeih mir!  
Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, boahhhh.

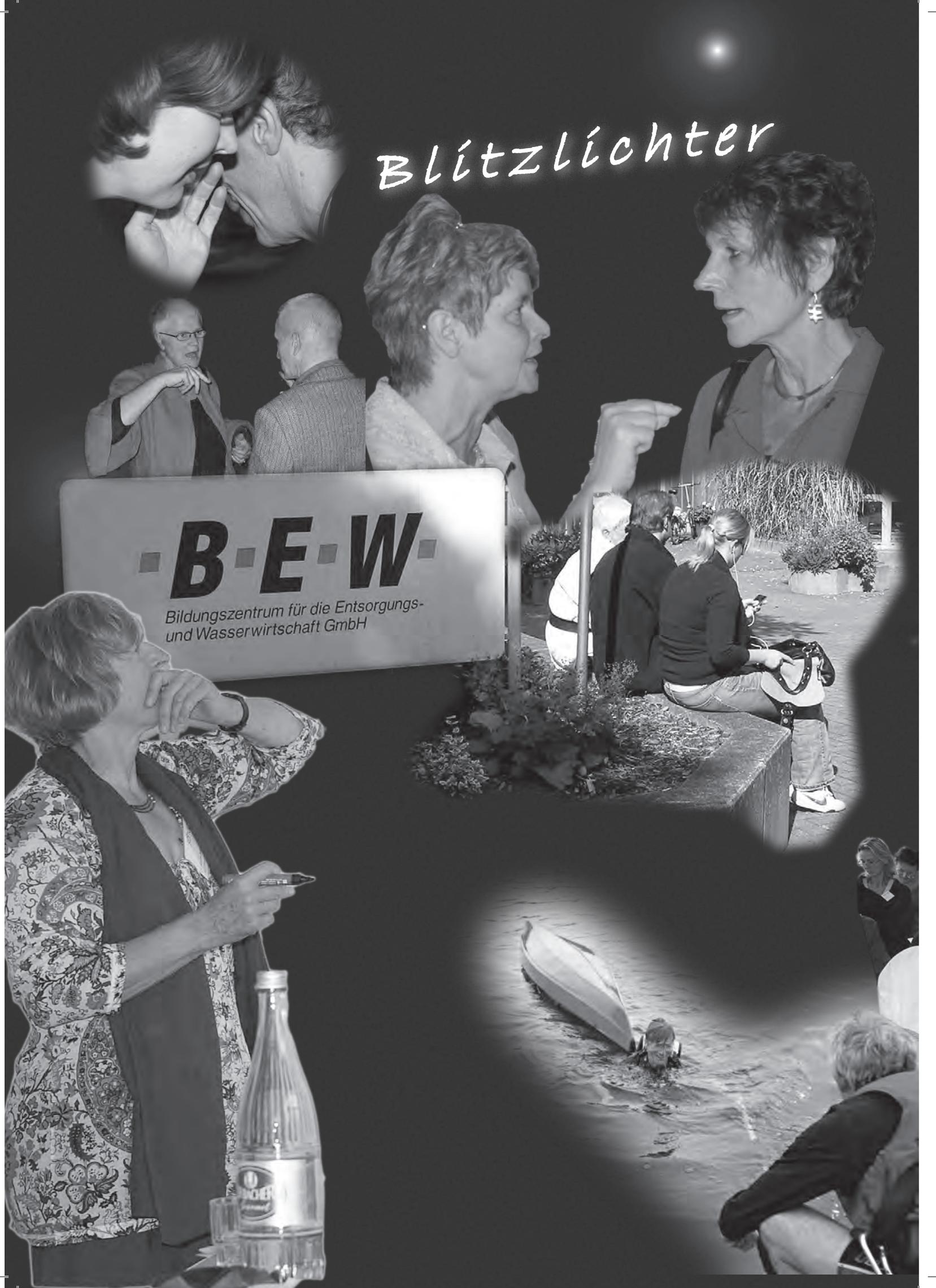
Christian, Sylke, Ulrich, Gerd, Claudia, Sandra, Werner, Bernd,  
Franz, Edgar, Gabriele, Bruni, Heidrun und auch Rieke.

Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, verzeih mir!  
Use it or loose is, SchuPs in Essen  
Schwinden der Sinne, SchuPs mich, mach hinne!  
Engelsttrompete, Salbeirakete, boahhhh.

# Blitzlichter

**-B-E-W-**

Bildungszentrum für die Entsorgungs-  
und Wasserwirtschaft GmbH





W  
S  
S  
W  
N  
2008

# Schule trotz Krankheit

**Eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und ihren Implikationen für die allgemeinbildenden Schulen**

*Moinka Ahrens*

Im Vorwort zu diesem Buch heißt es:

„Bei ihnen in der Klasse ist alles gesund? Das Thema geht Sie nichts an? Möglicherweise täuschen Sie sich. In jeder Klasse befinden sich Schüler/-innen, die sich auf dem Kontinuum gesund versus krank an irgendeinem Punkte befinden, der nicht als vollständig gesund zu bezeichnen ist. Dies ist kein Thema, das nur eine klei-

ne Gruppe von Schülern/-innen betrifft, sondern es betrifft viele Schüler/-innen. Und damit grundsätzlich alle, die den Lehrberuf ausüben oder etwas damit zu tun haben.

Lehrer/-innen sind weder Therapeuten noch Sozialarbeiter und sie sind auch keine Ärzte. Pädagogen, Psychologen, Mediziner und Sozialarbeiter grenzen sich traditionell voneinander ab. Im Sinne einer Spezia-

lisierung hat diese Abgrenzung ihre Berechtigung. Im Lehrberuf jedoch wird zunehmend gefordert, dass Lehrer/-innen die relevanten Grundlagen in breiterem Umfang kennen sollten, denn ihre Schüler/-innen gedeihen am besten, wenn sie angemessen behandelt werden. Und viele von ihnen sind physisch und psychisch krank, nicht alle immer und ständig, aber viele in einer bestimmten Phase ihres Lebens. Schule kann hier helfen, sie kann aber auch destruktiv wirken und Krankheit verstärken.

Eine Kenntnis über die Bedeutung von Krankheit im schulischen Kontext ist also nicht nur für die Lehrer/-innen interessant und gewinnbringend, die an Schulen für Kranke unterrichten, sie ist eine wichtige Grundlage für Unterricht überhaupt, unabhängig von der Schulform. Um die Frage, was guter Unterricht für kranke und gesunde Kinder ist, geht es in diesem Buch, um dessen Sicherung und um die Notwendigkeit einer immerwährenden Selbstreflexion. Aus der gewählten krankpädagogischen Perspektive ergeben sich überraschend viele allgemeine Erkenntnisse für Schule. Mit diesem Buch ist ein weiterer Schritt gemacht, die beiden Perspektiven zusammenzuführen.“

Prof. Dr. Gisela Steins, Pia Weber, Anna Haep und Annika Brendgen stellten Auszüge aus diesem Buch auf der letzten SchuPs-Tagung in Essen vor.

Die Ruhrlandschule in Essen stellte sich für diese Forschungsarbeit zur Verfügung. Hermann Frey, Ulrich Wanke, Johannes Persie, Kerstin Schwan, Telse Sentker und Anita Bhandari von der Ruhrlandschule verfassten das Kapitel „Schule für kranke Schüler/-innen“.





# Zu Gast in Herborn

**Rainer Staska**

der zum Wohle unserer Schülerinnen und Schüler kooperierenden „multiprofessionellen Teams“ zusammenstellen konnten, um neue Im-

pulse, Ideen und Erkenntnisse für unser Wirken erlangen und diskutieren zu können.

Bewusst haben wir uns im Nachklang der vorangegangenen Tagungen auf zwei Vorträge pro Vormittag beschränkt, um nach diesen an drei thematisch unterschiedlich ausgerichteten „Thementischen“ und Orten in lockerer Atmosphäre Zeit für den Austausch über die Vorträge, für den kollegialen Austausch sowie für die Zuwendung an unsere SchuPs-Neulinge zu haben.

„Herborn ist anders“ - so die Werbebotschaft unseres kleinstädtischen Schulortes. Herborn ist keine Metropole, das werdet ihr sicherlich bei der Anreise schon merken. Daher wollen wir euch auch die Gemütlichkeit und Beschaulichkeit, also das Flair unseres Städtchens bei einer kurzen Stadtführung und dem Genuss regionaler „Köstlichkeiten“ näher bringen, bevor es am Abend in unserer „Kulturscheune“ und in der „Gutshof-Tenne“ mit Theater, Musik und geselligem Beisammensein gemütlich und entspannend werden soll.

## Wo tagen wir ?

Tagungsort ist der Festsaal des Rehbergparks, inmitten des herrlich gelegenen Psychriergeländes, mit altem Baumbestand, den historischen Gebäuden, so auch die Rehbergschule, und viel Platz zum Relaxen in den Pausen. Die Verköstigung und das Rahmenprogramm findet dann ganz in der Nähe auf dem Gelände des ehemaligen Bauernhofs der Psychiatrie statt, welches jetzt den Gutshof mit Brauerei und „Tenne“, die „Kulturscheune“ sowie eines unserer Hotels beherbergt. Das Gelände ist über die Autobahn gut zu erreichen. Für Bahnreisende lassen wir uns etwas einfallen.

## Liebe SchuPs-Freundinnen und -Freunde,

wir freuen uns, euch vom 16. bis 19. September 2009 bei uns in Herborn begrüßen zu können.

Neben Vorträgen von ausgesuchten Referentinnen und Referenten haben wir euch auch wieder ein abwechslungsreiches Workshop-Angebot zusammengestellt, in dem der Schwerpunkt auf Praxis und Aktion liegen soll.

Natürlich wird sich auch unser kleines Fachwerkstädtchen hoffentlich von der besten Seite zeigen, am Abend wird es sicherlich im kulturellen Rahmenprogramm wieder ausreichend Möglichkeiten zum „kollegialen Austausch“ geben.

## „Die Schule für Kranke im Spannungsfeld pädagogischer, medizinisch-therapeutischer und sozialer Herausforderungen.“

Mit diesem Titel wollen wir während der Tagung die drei Bereiche streifen, die uns in unserer Arbeit an einer „Schule für Kranke“ intensiv herausfordern. Wir möchten hier insbesondere den Blick auf die notwendigen Rahmenbedingungen des Unterrichts für psychisch erkrankte SchülerInnen und Schüler schärfen, sowohl an der Regelschule als auch bei uns „Spezialisten“. Dabei werden zudem auch gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt werden.

Wir denken, dass wir einen guten Themen-Mix aus allen Bereichen

## Unterkünfte

*Grundsätzlich kümmert sich jeder Teilnehmer/in eigenständig um ihre/seine Unterkunft. Um möglichst viele Teilnehmer direkt auf dem Tagungsgelände unterbringen zu können, müssen die Doppelzimmer im Hotel Gutshof (35 DZ) auch von 2 Personen genutzt werden. Wir hoffen auf euer Verständnis.*

*Auf unserer Homepage ([www.rehbergerschule.de](http://www.rehbergerschule.de)) und auf der SchuPs-Homepage ([www.schups.org](http://www.schups.org)) findet ihr ein Verzeichnis der Unterkunftsmöglichkeiten mit Anzahl der Zimmer, Preisen und Entfernung vom Tagungsort. Mittels der Links könnt ihr euch direkt über die unterschiedlichen Zimmer informieren.*

*Bei der Anmeldung bitte unbedingt „SchuPs-Tagung“ angeben, da die Zimmer in Herborn und im nahen Umfeld für uns reserviert sind.*

## 20. Fachtagung „Schule und Psychiatrie (SchuPs)“ vom 16. bis 19. September 2009

Ausrichter: Rehberschule, Schule für Kranke

„Die Schule für Kranke im Spannungsfeld pädagogischer, medizinisch-therapeutischer und sozialer Herausforderungen“

Tagungsort: Festsaal des Rehbergparks, Herborn (Hessen)

### VORLÄUFIGES PROGRAMM

#### Mittwoch, 16. September 2009

- ab 16:30 Uhr      Anreise der Gäste
- 18:30 Uhr          **Buffet, Begrüßung**
- 20:00 Uhr          **Berichte aus den einzelnen Bundesländern und Nachbarstaaten**  
informeller Austausch, vorgetragen von den Teilnehmern im Festsaal
- 20:45 Uhr          **SchuPs-Hauptversammlung** (u. a. Wahl des Sprecherrats  
anschließend geselliges Beisammensein in der „Tenne“

#### Donnerstag, 17. September 2009

- 09:00 Uhr          Eröffnung der Tagung  
**Monika Ahrens** SchuPs-Sprecherrat  
**Heike Hansen** Tagungsleiterin  
Grußworte
- 09:30–11:00 Uhr    „**Das Modell der ambulanten Beschulung an der Rehberschule**“  
Frau Hansen, Herr Henrich (Rehberschule); N.N. (Ambulanz, Rehbergklinik);  
Herr Seibert (Kinder- und Jugendhilfe, Lahn-Dill-Kreis)  
anschließend „Thementische“ / Pause
- 11:15-12:45 Uhr    „**Schulrelevante psychiatrische Krankheitsbilder**“  
Prof. Dr. Wildermuth, Rehbergklinik  
anschließend „Thementische“
- 13:15 Uhr          *Mittagessen*
- 14:30-16:30 Uhr    **Workshops**
- 17:00 Uhr          „**Herborner Schlumpeweck, Aubacher Viertel und Mühlengeist**“  
Stadtführung mit Imbiss; Hohe Schule/Alte Färberei/Rathaus
- 20:00 Uhr          „**Sekt oder Selters**“  
mit ihrem Programm „Binsen 74“  
in der Kulturscheune



**Freitag, 18. September 2009**

- 09:00-09:15 Uhr Begrüßung - Transparenz  
Heike Hansen Sonderschulrektorin, Rehberschule, Schule für Kranke
- 09:15-10:45Uhr „**Kooperation als Aufgabe von Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie**“  
Susanne Nöcker, Hessisches Kultusministerium (Soziales)  
anschließend „Thementische“ / Pause
- 11:00-12:30 Uhr „**Kranke Kinder in der Regelschule!?**“  
Prof. Roland Stein, Uni Würzburg
- 13:00 Uhr *Mittagessen*
- 14:00 Uhr **Podiumsdiskussion** unter Begleitung von VertreterInnen aus den Bereichen  
Medizin, Pädagogik, Soziales
- 15:15-17:30 Uhr **Workshops**
- 19:00 Uhr „**Unisono**“ sind Rolf Eisel und Dieter Meurer  
Lieder, Lyrik, Literarisches in der Kulturscheune



20:30 Uhr

**„Fool's Mate goes SchuPs“**  
Rockabend in der „Tenne“

**Samstag, 19. September 2009**

- 09:00-09:15 Uhr Begrüßung - Transparenz  
Heike Hansen Sonderschulrektorin, Rehberschule, Schule für Kranke
- 09:15-10:30 Uhr „**Erwachsenwerden heute - im Spannungsfeld von Gelingen und Scheitern**“  
Prof. Benno Hafeneger, Uni Marburg  
anschließend „Thementische“ / Pause
- 10:45-12:15 Uhr „**Bewegen und Wahrnehmen - Grundlage für Lernen und Verhalten**“  
Dorothea Beigel, Kultusministerium Hessen-SSA
- 12:30-13:00 Uhr „**Tagungsteilnehmer, schaut auf Berlin 2010!**“  
ausblick auf die 21. SchuPs-Fachtagung in Berlin
- 13:00 Uhr Reflexion der 20. SchuPs-Fachtagung
- 13:30 Uhr Imbiss**  
**Offener Ausklang der Veranstaltung**

Veranstalter:   
Schule für Kranke, Herborn

Moderation der Tagung:  
**Bernd-Otto Müller**

Die Tagung wird finanziell  
unterstützt durch:  
**RITTAL GmbH**  
**Volksbank Herborn-Eschenburg**  
**Stadt Herborn**  
**LWV Hessen**

# Vorläufiges Workshopangebot SchuPs 2009

*Rainer Staska*

Derzeit erarbeiten wir in Zusammenarbeit mit dem IQ (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen) ein umfangreiches und praxisnahes Workshop-Angebot. Dazu benötigen wir aber noch die Rückmeldungen vom Institut.

Deshalb gibt es bisher lediglich ein Rahmen-Workshop-Angebot, in dem überwiegend unsere „Klassiker“ zu finden sind. Das besondere Interesse sollte aber auf die Workshops „Motopädagogik“ (Beigel) und „PART“ (Trusheim/ Leckel) gerichtet werden, da diese sicherlich zu den „Highlights“ zählen werden.

PART (Professional Assault Response Training) - gewaltfreier Umgang mit schwierigen Schülern

Motopädagogik:  
„Eine Prise Bewegung im täglichen Unterricht“

„Marburger ADHS-Trainingsprogramm“

Gestaltpädagogikberatung

LRS-Förderung

Streitschlichter an Schulen

Schülerzeitungs-AG in der Schule für Kranke: „Kreative Schreibanlässe“

„Sing it in English“

Rechenstörungen

„Die Band –AG“ – erreicht Schüler über selbst gemachte Musik

Über weitere Workshopangebote von Euch / Ihnen freuen wir uns!

## Anmeldung SchuPs 2009 in Herborn

(Anmeldung bis spätestens 16. Mai 2009)

Liebe SchuPs-Freunde und -Freundinnen,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,

unser Tagungsort ist der Festsaal der Rehbergklinik, Auststraße 40, 35745 Herborn.

Name: \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_

Anschrift: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ Mail: \_\_\_\_\_

Schule / Schulname: \_\_\_\_\_

Anschrift Schule: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ FAX: \_\_\_\_\_ Mail: \_\_\_\_\_

(bitte E-mail-Adresse unbedingt angeben, da Anmeldungen nur per E-mail bestätigt werden)

### Tagungsgebühr

In der Gebühr sind einerseits alle mit dem Tagungsteil verbundenen Kosten, wie z.B. Raummieten, Verpflegung, Referentenhonorare, u.v.m. enthalten; darüber hinaus beinhaltet sie aber auch die Aufwendungen für Abendprogramme, Führungen u.ä.

Nicht enthalten sind die Kosten für Unterkunft/Frühstück.

- für SchuPs-Mitglieder                      **100 Euro**  
 für Nicht-Mitglieder                      **120 Euro**

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

### Einzugsermächtigung - Bitte in Druckbuchstaben ausfüllen -

Hiermit ermächtige ich Sie, die von mir zu entrichtenden Zahlungen für die Fortbildung „SchuPs 2009“ bei Fälligkeit vom unten angegebenen Konto einzuziehen.

Name Kontoinhaber: \_\_\_\_\_ Konto-Nr.: \_\_\_\_\_

Bank : \_\_\_\_\_ BLZ: \_\_\_\_\_

Ort, Datum : \_\_\_\_\_ Unterschrift: \_\_\_\_\_

**Anmeldungen bitte schriftlich, per FAX oder E-mail an:**

Rehberschule Herborn  
Auststr. 40, Haus 9  
35745 Herborn  
Telefon: 02772 5041226  
Telefax: 02882 5041479  
Mail: rst@rehberschule.de

Hinweise für eure/Ihre Übernachtungs-  
buchung auf unserer Homepage:  
**www.rehberschule.de**  
oder **www.schups.org**

## Autorenverzeichnis

**Monika Ahrens**

Lehrein  
Schule im Heithof  
Heithofer Allee 64  
59071 Hamm  
geschäftsf. SchuPs-Sprecherrat

**Jörg Behrmann**

Schulleiter  
der Schule für kranke  
Bremen

**Irmela Boden**

Tanztherapeutin u. -pädagogin  
Remscheid

**Professor Dr. phil. Christoph Ertle**

Bachstraße 19  
72127 Jettenburg

**Bernd Giesen**

Schule an der Vestischen  
Kinder- und Jugendklinik Datteln  
www.sfk-datteln.de

**Volker Isbruch-Sufryd**

Lehrer  
v.isbruch@gmx.de

**Josef Holtkamp**

Lehrer  
Ruhrlandschule  
Holsterhauser Str. 151  
45174 Essen

**Ingeborg Kiefer-Heegen**

Lehrerin  
Schule für Kranke  
Schweinfurt  
schule.fuer.kranke.schweinfurt@t-online.de

**Jürgen Lamm**

Suchthilfe-direkt Essen gGmbH  
Fachstelle Suchtprävention  
Hoffnungstr. 24  
45127 Essen  
Lamm@suchthilfe-direkt.de

**Antje Nell-Schliemann**

Diplommusiktherapeutin u. -pädagogin  
Remscheid

**Alf Neuber**

Lehrer  
Schule Haus Widey  
Förderschule soziales und emotionales Lernen  
Salzkotten  
Vize-Weltmeister 2008 im Doppel in Sport  
Stacking  
neuber@widey.com

**Wolfgang Oelsner**

Schulleiter der  
Johann-Christoph-Winters-Schule  
Lindenburger Allee 38  
50931 Köln

**Heike Prein**

Lehrerin  
Frida-Kahlo-Schule  
Beurhausstraße 45  
44137 Dortmund

**Prof. Dr. Eckhard Rohmann**

Philipps-Universität Marburg  
Institut für  
Erziehungswissenschaft  
rohrmann@staff.uni-marburg.de

**Rainer Staska**

Lehrer  
Rehberschule Herborn  
Auststr. 40, Haus 9  
35745 Herborn  
rst@rehbergschule.de

**Katrin Starke**

Lehrerin  
Ruhrlandschule  
Holsterhauser Str. 151  
45174 Essen

**Thea Stroot**

thea.stroot@uni-bielefeld.de

**Prof. Dr. Peter Struck**

Uni Hamburg  
Bornstraße 25  
20146 Hamburg  
Prof.Dr.Peter.Struck@t-online.de

# SchuPs Förderverein

## Förderverein Schule und Psychiatrie und Schule für Kranke e.V.

*Rainer Staska*

Mittlerweile ist es amtlich: Unser Arbeitskreis hat einen Förderverein. Der Verein ist beim Amtsgericht eingetragen und als gemeinnützig anerkannt. So haben wir jetzt die Möglichkeit, Sponsoren, Spender und Förderer für unserer Arbeit, Tagungen usw. zu gewinnen und können steuerlich absetzbare Spendenbescheinigungen ausstellen.

Wir hoffen auf rege Unterstützung unserer Arbeit mit psychisch kranken SchülerInnen.

Vorsitzender	Hans-Martin Harfst	Rehbergschule Herborn
stellvertretende Vorsitzende	Michaela Dirks	Schule im Heithof Hamm
Schatzmeister	Rainer Staska	Rehbergschule Herborn
Schriftführer	Michael Schaup	Frida-Kahlo-Schule Dortmund

# www.schups.org

## Neue Homepage geschaltet

*Rainer Staska*

Im Zuge der Vorbereitung der SchuPs-Tagung haben sich unsere Herborner SchuPs-Mitglieder Hans-Martin, Wolfgang und Rainer in Abstimmung mit Norbert Römer auch um eine Neugestaltung unserer Homepage gekümmert. Sicherlich fehlt noch Einiges, so z.B. die komplette Verlinkung aller Klinikschulen. Auch das Bildmaterial und einzelne Passagen müssen noch ergänzt bzw. aktualisiert werden, daran wird aber heftig gearbeitet.

Wer mithelfen will und einen Artikel oder Bilder zur Verfügung stellen kann oder einfach konstruktive Ideen und Vorschläge hat, möge sich bitte an die Herborner Aktivisten wenden. Unter der Adresse www.schups.org könnt ihr euch selbst ein Bild vom Webauftritt unseres Arbeitskreises machen. Die alte Adresse (www.schule-und-psychiatrie.de) besteht weiterhin und ist mit einer Weiterleitung versehen.

Hier findet ihr auch alles Wichtige rund um die diesjährige SchuPs-Tagung (Anmeldung, Unterkünfte, Programm, Anreise, Film etc.)

## Abo oder Beitrittserklärung

Name: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_

Plz., Ort: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Schulname: \_\_\_\_\_

Schuladresse: \_\_\_\_\_

Bitte  
**IN BLOCKSCHRIFT**  
ausfüllen

Hiermit erkläre ich meinen **Beitritt zum „Arbeitskreis Schule und Psychiatrie“ *SchuPs***. Ich erkenne die Satzung als für mich bindend an (siehe [www.schule-und-psychiatrie.de](http://www.schule-und-psychiatrie.de)). Die Mitgliedschaft gilt solange, bis ich sie schriftlich widerrufe. Im Mitgliedsbeitrag erhalten ist der Bezug der *SchuPs*-Zeitung.

Ich bin damit einverstanden, dass *SchuPs* den jeweils gültigen Jahresbeitrag (derzeit € 20,-) von folgendem Konto einzieht.

Kontonummer: \_\_\_\_\_ BLZ: \_\_\_\_\_

Ich möchte die **Zeitschrift *SchuPs*** ab der Ausgabe Nr. \_\_\_\_ **abonnieren**. Ich bin damit einverstanden, dass die jeweils gültigen Bezugskosten (derzeit € 6,-) von folgendem Konto eingezogen werden.

Kontonummer: \_\_\_\_\_ BLZ: \_\_\_\_\_

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine persönlichen Daten in den **Verteiler des „Arbeitskreises Schule und Psychiatrie“** aufgenommen werden.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum, Unterschrift

Bitte senden an:

**Rainer Staska**  
Grüner Weg 5a  
35764 Sinn - Fleisbach  
Tel.: 02772/53524  
FAX: 02772/ 504-479  
Mail: [rst@rehbergsschule.de](mailto:rst@rehbergsschule.de)

Der Arbeitskreis wird vertreten durch:  
Monika Ahrens, geschäftsf.  
Sprecherin  
Lothar Meyer  
Kornelia von Wurmb

