SchuPs

Zeitung des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie

Nachlese Herborn 2019:
Ich schau dann mal weg…
Schule im medialen Spannungskontext

Prof. Dr. Roland Stein:
Die Rolle der Pädagogen an der Schule für Kranke

Willkommen in Schleswig 2020:
Gut vernetzt!?

2020
Nr. 29 ISSN 1615-5033

Editorial

Vorwort Redaktion 3

Grußwort 3

Rückspiegel – So war Herborn 2019

Vom Ausrichten einer SchuPs-Tagung 4

Die Möglichkeiten der Musikerziehung bei sozial-emotionalem Förderbedarf 10

Spielräume an den Grenzen der Beschulbarkeit 11

Fotoworkshop Eingerahmt 13

Media-Art Therapy 16

Mathematik zum Anfassen 18

Aus der Fachwelt

Mobbing unter Schülerinnen und Schülern 19

Die Rolle der Pädagogen als Gelingensmerkmal der Arbeit an Schulen für Kranke 23

Die LepperMühle – eine (Nachsorge-) Einrichtung für Jugendliche mit psychischen Erkrankungen 26

Computerspielsucht: Wann ist es zu viel? 29

Medien und Autismus 31

Kindheit und Medialität 34

Zu wenig Mittel für Bildung bei Krankheit 36

Im Wandel der Zeit

100 Jahre Klinikschule Chemnitz 1919 – 2019 38

Aufwachsen in einer digitalen Welt 41

Generationen im Lehrerzimmer 42

Gut zu wissen

Erasmus+ Programm 44

Gesetzliche Regelungen für die Integration psychisch kranker Menschen in Ausbildung 46

Offene Schultür

Zwei Stunden Glück 49

Bücherregal

Neue Autorität – Das Handbuch 50

Kinderbuch: In meinem kleinem Herzen 52

Kinderbuch: Im Gefängnis 53

Zukunftsmusik – so wird Schleswig 2020

Rund um die Tagung 54

Tagungsprogramm/Workshopangebot 56

Schule Hesterberg 58

SchuPs im Internet:
www.schups.org

Impressum

Herausgeber:
Arbeitskreis Schule und Psychiatrie (SchuPs)

Geschäftsführende Sprecherin:
Michaela Mosch,
Staatliche Schule für Kranke München,
Kölner Platz 1, Haus 22, 80804 München
Telefon: (d) 089 71009125, (p) 08930000504
m-mosch@gmx.de

Redaktion:
Anne Wicklein, Krankenhausunterricht im AMEOS Klinikum Hildesheim, wicklein@gmx.net
Ina Seipel, Klinikschule im Universitätsklinikum“ Carl Gustav Carus“ der TU Dresden, seipel-post@gmx.de
Layout: Wira Kaszuba-Bil, www.ich-gestalte.de
Verantwortlich i.S.d.P.: Michaela Mosch
Titelbild: Julia Weimar/pixelio.de
Auflage: 600

Liebe Leserinnen und Leser,

nun liegt sie vor euch, die erste SchuPs-Zeitung unter neuer Leitung!
Auf der Tagung in Herborn, die wir in dieser Ausgabe noch einmal ausführlich Revue passieren lassen, machte uns Prof. Wildermuth darauf aufmerksam, dass Medien nur Mittel zum Zweck sind. Sie können deshalb sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Die positiven Möglichkeiten, die sie beinhalten, haben uns sehr geholfen bei der Arbeit über Bundesländergrenzen hinweg. Aufgabenverteilung, Teamarbeit, Zusammenführen von Ergebnissen und der Endspurt – all das überwiegend online – das war eine neue und spannende Erfahrung für uns alle!
Vor Euch liegt nun eine bewusst bunte Mischung aus pädagogischen Fachartikeln, Erfahrungsberichten von Kollegen sowie Workshop-Zusammenfassungen von Tagungsteilnehmern. Und wie immer ist mit dem Ausblick auf die kommende Tagung ein bisschen Zukunftsmusik dabei…
Wir freuen uns über das vielversprechend klingende Programm unserer nächsten Gastgeber-Schule in Schleswig und darauf, die einen oder anderen dort wiederzusehen!
Dank allen, die zum Gelingen dieser Zeitung beigetragen haben, besonders unseren fleißigen Korrekturleserinnen und auch den Sprecherratsmitgliedern Ulrike Herbarth, Rainer Staska und Michaela Mosch für ihre tatkräftige Unterstützung!
Ein besonderer Dank geht noch einmal an die langjährige, nun ehemalige Chefredakteurin Petra Rohde! Erst jetzt können wir wirklich nachempfinden, welch großartige Arbeit du als Redakteurin der SchuPs-Zeitung in den letzten Jahren geleistet hast!

Wir wünschen allen viel Spaß beim Lesen der aktuellen Ausgabe und sind gespannt auf Eure Rückmeldungen! Schreibt uns gern, unsere Mail-Adressen dazu findet Ihr im Impressum!

Anne Wicklein aus Klein Himstedt und
Ina Seipel aus Dresden

Ende gut - alles gut.
Die Redakteurinnen nach getaner Arbeit auf dem Mittelalter-Weihnachtsmarkt in Dresden.

Liebe SchuPs-Freund*innen,

kaum zu glauben, wie schnell die Zeit vergeht. Die wunderbar gelungene Herborner Tagung liegt nun schon wieder ein halbes Jahr zurück und die Tagungsvorbereitung der Schleswiger Kolleg*innen läuft auf Hochtouren.
Die Tagungen sind in den letzten Jahren so beliebt und gut besucht wie nie. Jeder, der in unserer speziellen Nische tätig ist, will kommen, da diese Tagung ein einzigartiges, spezifisches Forum für Austausch und Information ist.
Zugleich sind wir vom Sprecherrat aber mit dem Problem konfrontiert, Tagungsausrichter und Kollegien zu finden, die sich eine solche Veranstaltung zutrauen. Das war das Ergebnis zahlreicher Gespräche in Herborn. Ist die „Messlatte“ zu hoch geworden oder sind die Kollegien mit anderen Aufgaben derart belastet, dass keine Ressourcen mehr zur Verfügung stehen?

Meines Erachtens geht es bei den Tagungen ja vor allem darum, sich miteinander auszutauschen und voneinander zu lernen. Das Essener Schulverweigerer-Manual, die Hamburger Erklärung, das Münchner Beratungskonzept, um nur einige Errungenschaften zu nennen, wurden durch die SchuPs-Tagungen bundesweit verbreitet.
SchuPs kann nur von uns für uns gelingen!
Hervorheben möchte ich das unglaubliche Engagement unseres neuen Redaktionsteams, Anne Wicklein und Ina Seipel und meiner Freundin Wira Kaszuba-Bil, die das Layout übernommen hat. Unterstützt wurden sie durch zahlreiche Korrekurleser*innen und sonstige Unterstützer*innen. Allen ein ganz herzliches Danke!
Ich hoffe darauf, dass diese vorliegende, wieder einmal großartige Zeitung, motiviert, sich vielleicht in den nächsten Jahren doch auf den Weg zu machen.
Die Unterstützung durch den Sprecherrat ist euch sicher.

Aber jetzt die gute Nachricht: Kurz vor Redaktionsschluss wehte das Sturmtief „Sabine“ die frohe Botschaft aus dem Lipperland, aus Bad Salzuflen, zu uns: Robert Wiesemann und seine Kolleg*innen werden die Tagung 2021 ausrichten und „ihren kleinen Hut in den Ring zu werfen“ (Zitat Robert). Wir haben uns riesig darüber gefreut und bedanken uns bei allen Beteiligten, die das möglich gemacht haben.

Viele herzliche Grüße aus München und ich freue mich sehr auf ein Wiedersehen in Schleswig!

Michaela Mosch
Geschäftsführende Sprecherin
des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie

Vom Ausrichten einer SchuPs-Tagung

von Rainer Staska und Christoph Henrich

Ein (fast sentimentaler) Rückblick auf zwei Jahre Vorbereitung und vier Tage voller Spannung und Emotionen.

Vorab: Natürlich macht es Arbeit, eine Tagung vorzubereiten. Natürlich macht es Stress, das alles neben dem „normalen“ Job zu erledigen. Natürlich hast du manchmal Zweifel, ob das alles so werden wird, wie du es dir erhoffst, und natürlich bist du glücklich, wenn sie vorbei ist – die SchuPs-Tagung.

Aber, liebe SchuPs-Mitglieder, es lohnt sich, das alles auf sich zu nehmen, es lohnt sich, das zu stemmen, denn es kommt auch so viel Positives zurück dabei – für das Orga-Team, für das Kollegium der ausrichtenden Schule, für die Zusammenarbeit mit der Klinik, den Sponsor*innen, den Helfer*innen, etc.

Und es lohnt sich, euch während der Tagung begleiten zu dürfen, euer Interesse an den Vorträgen, an den Workshops, eure Gespräche mitzuerleben und vor allem, wenn sich pure Lebensfreude am Abend, insbesondere am SchuPs-Abend regelrecht entlädt und der SchuPs-Gedanke spürbar ist. Das alles ist den Aufwand wert, glaubt es uns. Oder besser: probiert es selber aus.

Alles begann bei uns mit der Entscheidung des Kollegiums: „Ja, wir stellen uns der Aufgabe. Wir haben einen geeigneten Tagungsort, wir bekommen die SchuPsler wahrscheinlich anständig versorgt und es gibt genügend Übernachtungsmöglichkeiten.“

Teams wurden gebildet: ein Orga-Team für die Gesamtplanung und die Finanzierung, ein Team für die Workshops, ein Team für das Tagungsbüro und die Gästebetreuung, ein Team für das Drumherum der Tagung. Zunächst lag die Hauptaufgabe darin, die Rahmenbedingungen zu klären, den Tagungsort zu mieten, umliegende Hotels zu blocken, die Verpflegungsmöglichkeiten abzuklopfen und geeignete Referenten zum gewählten Tagungsthema zu finden. Das lag alles in der Hand des Orga-Teams. Und hier spürten wir schon, was alles geht, wo nachgesteuert werden muss, was verworfen werden muss (z.B. wenn ein Professorenhonorar exorbitant hoch ist), es aber trotzdem gelingt, gute Kontakte zu knüpfen, Sponsoren sich auftun und so langsam das Tagungsprogramm sich Stück für Stück zusammenpuzzelt. Und wenn sich dann das Gefühl einstellt, dass alle Kolleg*innen mitziehen, ja regelrecht mitfiebern und aktiv werden, und dem Sprecherrat dann

Kleine Bitte der Organisator*innen im Nachklang der Tagungen mit Teilnahmebegrenzung:

Die Organisator*innen wären bei der Tagungsausrichtung entlastet, wenn Folgendes selbstverständlich ist:

- Die mit Unterschrift akzeptierten AGBs gelten uneingeschränkt und sind nicht einzeln verhandelbar.
- Anreisenden ohne Anmeldung kann keine Teilnahme ermöglicht werden. Das wäre unfair gegenüber den auf der Warteliste platzierten Kolleg*innen.
- Auch eine Teilnahme an der Verpflegung und am Rahmenprogramm ist bei Nichtanmeldung nicht möglich.
- Das Kulturprogramm und die Verpflegung gelten nur für angereiste Tagungsteilnehmer*innen und nicht auch für deren Partner*innen.

beim Vorbereitungstreffen schon etwas präsentiert werden kann, was überzeugend klingt und keinen Anlass zum Stirnrunzeln bietet, das hat schon was.

Die „heiße Phase“ begann aber tatsächlich mit der Anmeldung. SchuPs hat mittlerweile so eine Anziehungskraft, dass das begrenzte Kontingent der Teilnehmer*innen schnell ausgeschöpft war und eine Warteliste erstellt werden musste. Schlecht für diejenigen, denen so keine Teilnahme möglich wurde, gut für die Ausrichter, um sicher und verlässlich planen zu können.

„Richtig heiß“ wurde es dann so zwei Wochen vor Tagungsbeginn, jetzt waren die Feinheiten zu erledigen, alles wurde noch einmal durchgesprochen, jedes Detail gegengecheckt. Als dann der Dienstplan stand, alle in den Startlöchern standen, die SchuPsler langsam mit großem Hallo eintrudelten, die Tagung Fahrt aufnahm, da konnten wir bereits entspannen, weil wir wussten, wir haben unser Bestes, unser Herzblut gegeben, um der SchuPs-Familie erneut eine inhaltlich und kulturell ansprechende Tagung zu bieten. Vielen Dank für die positiven Rückmeldungen über die Evaluationsbögen. (Die zwei negativen Bewertungen können wir verschmerzen. Die sollen zuhause bleiben oder selbst eine Tagung ausrichten.)

Wir nutzten das Geschenk des Sprecherrates, um mit dem gesamten Kollegium einen schönen Abschluss des Jahres 2019 zu zelebrieren und tankten auf diese Weise viel Kraft, um dann Schleswig genießen zu können. Unser Dank geht schon mal an die Schleswiger Kolleg*innen, die sich für „SchuPs 2020“ entschieden haben. Ihr werdet sehen, all das Engagement und alle Mühen zahlen sich letztlich aus.

Und denjenigen, die noch zweifeln, selbst eine Tagung durchzuführen, möchten wir mit diesem Artikel Mut machen. Ihr schafft das…

Momentaufnahmen

SchuPs

Hotel
Gutshof
Eingang

Stress
Zeit-
druck

Rehberg
Schule

Die Möglichkeiten der Musikerziehung bei sozial-emotionalem Förderbedarf von Sabine Leistner

Angeregt durch die positiven Erfahrungen im Musikunterricht mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern drängte sich mir die Frage auf, ob bei bestimmten Störungsbildern ein spezieller Musikunterricht notwendig ist. Während meiner 30-jährigen Tätigkeit als Chorleiterin erlebte ich häufig, wie schwierig es ist, ein oder mehrere verhaltensauffällige Singende in der Gruppe zu halten. Heute arbeite ich vorrangig mit Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Förderbedarf. In meinem Studium erfuhr ich über die verschiedenen Dimensionen musikalischen Handelns. In der Rhythmik werden alle diese Dimensionen angesprochen. So geht es um die sensomotorischen, sozialen, affektiven und kognitiven Dimensionen, die Musizierende erleben können. Natürlich werden diese Dimensionen auch bei anderer musikalischer Betätigung angesprochen, gar keine Frage, aber Rhythmik mit Trommeln bietet den Schülern ein Instrument, das zwischen die Musizierenden selbst und der Gruppenleitung geschaltet ist. Dies ist oft sehr wichtig für Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf, weil Betroffene bei Fehlern häufig sehr schnell beschämt sind. Und jeder kann sich vorstellen, wie sich das anfühlt, unwillentlich aus der Rolle zu fallen.

Deswegen entschied ich mich im Verlauf meiner Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Förderbedarf, Rhythmen anzubieten, die jederzeit von diesen verändert werden durften und sollten. So ergab es sich zum Beispiel, dass ein 14-jähriger Junge, der sich im Unterricht sonst wenig beteiligte und durch sein durchgängig unstrukturiertes Verhalten auffiel, im Musikunterricht mit Trommeln zeigte, dass er implizit eine Menge von Rhythmen in sich trägt, die er freudig darbot. Rhythmen sind in Tonlängen festgehaltene Strukturen. Diese waren durch sicherlich viele Vorerfahrungen in ihm angelegt. Es galt sie nun für ihn und die Gruppe zu nutzen. Egal, welcher Rhythmus ihm angeboten wurde, er wusste ihn zu verifizieren. So konnte sich dieser Schüler mit seinen Fähigkeiten einbringen und auf diese Weise konnte er die Gruppe, die sein Können begeistert aufnahm, weiterbringen. Und natürlich sich selbst! Andere Schüler fragten ihn, ob er ihnen seinen Rhythmus beibringen könne.

Und genau an dieser Stelle ist sicher viel passiert. Der Schüler konnte erleben, dass er etwas besser kann, als andere und dass sein sonst unstrukturiertes Agieren ihn nicht alleine ausmacht, sondern dass er wunderbare rhythmische Strukturen in sich trägt, die es nur galt, zu zeigen. Genauso wichtig war aber, finde ich, die großartige Erfahrung, dass er alle anderen Schüler und mich dazu auffordern konnte, an seinem impliziten Wissen teilzuhaben. An diesem Beispiel möchte ich verdeutlichen, was für ein Medium die Musik, insbesondere die Rhythmik, für Schüler bietet, die ansonsten in einer Klassengemeinschaft eher als schwierig wahrgenommen werden.
Dies war mein Anliegen in meinem Workshop bei SchuPs. Es ging darum, einerseits Rhythmen vorzugeben, Musikauswahl zu treffen, die für die Begleitung der Rhythmen geeignet waren und eben auch über Erfahrungen zu sprechen, die die Teilnehmer gemacht haben, positive wie negative. Es ging um die verschiedenen Dimensionen musikalischen Handelns, also darum, was in den personalen Schichten von Menschen passieren kann, wenn rhythmische Arbeit gelingt. Es ging um reflexhafte innere Bewegung, um Wohlbefinden, den Drang nach Teilhabe und das Erleben in tiefen personalen Schichten. Und natürlich auch um die Bedingungen für das Gelingen, die es zu schaffen gilt. Es ging um das Reflektieren über Musik und um das Miteinander wie auch um das Nacheinander, eben um das Hinausschieben und Beherrschen des unmittelbaren Impulses. Rhythmik schafft Atmosphäre und Spielraum, setzt Regeln und Impulse und eignet sich oft auf für Schüler annehmbare Weise, um soziales Verhalten einzuüben.

Ich fand es wunderbar, die Erfahrungen meiner Kollegen zu hören und in den Austausch zu gehen. Ich empfand die Teilnehmer des Workshops als Bereicherung, ein Teil davon hat sich sogar am letzten Tag spontan an einem Rhythmical beteiligt, um den Vormittag zu eröffnen. DANKE DAFÜR!!!

Nun möchte ich mit den Worten von Manfred SPITZER schließen:

„So können wir uns mit Musik vielleicht ein Stück dem Wahren, Guten und Schönen nähern. Das wäre doch etwas! Also auf geht`s: A one, a two, a one, two, three, four...“ (Spitzer 2002 S. 440)

Spielräume an den Grenzen der Beschulbarkeit

Ein intensivpädagogischer Ansatz für Jugendliche mit schweren psychischen Auffälligkeiten von Dr. Barbara Zapke

Mit diesem Workshop wurde ein bewegungsorientiertes Spielkonzept für Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten an einer Schule für emotionale und soziale Entwicklung vorgestellt. Ein ziemlich komplexes Thema, zu dem ich unter demselben Titel 2017 meine Dissertation einreichte.
Im Rahmen der SchuPs-Tagung wurde ein Einblick in die langjährige Entwicklung der speziellen Klasse E+ an der Nelli-Neumann-Schule in Essen gegeben. Im Anschluss an diesen Erfahrungs- und Entwicklungsbericht sollten anhand von verschiedenen gemeinsamen Spielen, Möglichkeiten der Umsetzung erfahren und erläutert werden.

Entwicklungsbericht:

Vor fast 20 Jahren kam mit der Eröffnung eines Wohnheims für junge schulpflichtige Menschen mit einer seelischen Behinderung an unserer Schule erstmalig die schwierige Situation auf, dass immer mehr Jugendliche gemeldet wurden, denen medizinisch bescheinigt wurde, dass sie nicht beschulbar, austherapiert oder nur in Kleingruppen oder Einzelbetreuung zu beschulen sind. Nach Popp (2014) kann die Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung diese Kinder und Jugendlichen nicht ablehnen. Sie gerät damit immer mehr zu einer Restschule für psychosoziale Extremfälle.

Im Alltagsleben unserer Schule war relativ schnell klar, dass sich diese Kinder und Jugendlichen als ideale Opfer eigneten. Einigen Schülern passte es auch einfach nicht, dass sie mit so einem „Psycho“ in einer Klasse waren. Einerseits wurden diese Schüler ständig schikaniert und nicht in Ruhe gelassen. Anderseits verhielten sie sich derart bizarr und selbstgefährdend, dass sie kaum noch zu schützen waren. Mit der Folge, dass auch unser System mit ihnen überfordert war. Weil sie so anders waren und in keine Gruppierung passten, war es kaum möglich sie einzubinden. Gleichzeitig war offensichtlich, dass sie sich nicht wohl fühlten und zu viel Stress mit der Bewältigung von Gruppendynamiken hatten, als dass sie hätten lernen können. In der Fachliteratur kommt diese Klientel kaum vor. Da es für sie auch keine geeignete Bezeichnung zu geben scheint, nannte ich sie: Schüler, die nicht passen.
Anhand von Beispielen wurden im Workshop die charakteristischen Merkmale der Klientel besprochen und ein Einblick zu dem Bedarf und der Notwendigkeit einer haltgebenden unbefristeten schulischen Versorgung dieser Kinder und Jugendlichen gegeben.

Es ist schwierig, Schülern, die nicht passen, ein passendes Angebot zu bieten und mit ihnen eine Lehrer-Schüler-Beziehung einzugehen. Denn die meisten sind nach vielfältigen Erfahrungen der Ablehnung und Ausgrenzung, nach mehreren Schulwechseln, wiederholten Aufenthalten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und unzähligen Beziehungsabbrüchen usw. bereits zu Experten darin geworden, pädagogische Bemühungen abzuwehren oder eskalieren zu lassen. Diese perspektivlose Situation kann eine gewisse Sprengkraft erzeugen. Deshalb wurden sie von Baumann (2017) auch „Systemsprenger“ genannt.

Damals wie heute stell(t)en sich damit die beiden Kernfragen:

Was kann man tun, wenn Schüler mit schweren psychischen Auffälligkeiten in der Schule systematisch scheitern, weil sie gravierende Probleme in Gruppengefügen und Gruppendynamiken haben?

Wie können die Abläufe und Mechanismen systematisch negativ verlaufender Entwicklungen dieser Kinder und Jugendlichen unterbrochen werden?

Es lag nahe, zunächst einmal positive Gruppenerfahrungen zu vermitteln und die angstfreie Teilnahme an Gemeinschaften zu üben. Die weitere Zielsetzung der „Spielräume als Entwicklungsbegleitung“ beschäftigte sich mit den Möglichkeiten von Musterunterbrechungen.

Dazu gründete ich damals zusammen mit meiner inzwischen verstorbenen Freundin eine ausgelagerte Klasse. Das hatte nicht nur eine Entlastungsfunktion für unsere Stammschule. Hauptsächlich profitierten davon die Schüler, weil sie die Möglichkeit hatten, anders zu sein und zur Ruhe zu kommen. Ohne pädagogische Handlungsvorbilder begannen wir aus einer bunt gemischten Schülerschaft von zehn Schülern im Alter von 12 bis 17 Jahren eine Gruppe zu bilden. Aus der dürftigen Aktenlage war zu entnehmen, dass wir es mit der Einschätzung sehr heterogener intellektueller Niveaus von „Grenze geistige Entwicklung“ bis Hochbegabung zu tun hatten. Des Weiteren wirkten sich die unterschiedlichen Ausprägungen von Störungsbildern wie: Tourette-Syndrom, ADHS, Angststörungen, Störungen aus dem Autismus-Spektrum, Störungen des Sozialverhaltens etc. auf die Klassensituation aus und mit den Lebenshintergründen der Schüler kamen hohe Kontextabhängigkeiten hinzu.

Mit der Darstellung der aufgekommenen Probleme und Widerstände aber auch der Potentiale und Erfolge im Laufe der Jahre, könnten an dieser Stelle mehrere Seiten gefüllt werden. Hier sei nur so viel gesagt: Es hat sich alles eingespielt.

Im wörtlichen Sinne, denn ein Vergleich der Ausgangslagen der Schüler mit den Resultaten der Langzeitprozesse macht deutlich, dass das spiel- und bewegungsorientierte Angebot von den Schülern angenommen wird. Auch die Totalverweigerer lassen sich auf wechselseitige Kontakt-, Kommunikations- und Beziehungsaufnahmen mit Gleichaltrigen ein. Gleichzeitig kommt es durch das gemeinsame Spielen in den Entwicklungsbereichen: Emotion, Sozialverhalten, Kommunikation und Wahrnehmung sowohl zu einer beobachtbaren Zunahme von Kompetenzen, als auch zu einer nachhaltigen Reduktion des schulischen Problemverhaltens und damit zu einer höheren Allgemeinzufriedenheit auch im sozialen Umfeld.

Anhand von Beispielen wurden im Workshop Fragen zur Konzeption, Implementierung und Durchführung unserer Arbeit beantwortet. Eine Möglichkeit, wie Schüler in die Klasse E+ kommen, ist z.B., dass die Schule für Kranke anfragt, ob wir einen Platz frei haben. Dies geschieht in der Regel, weil einer ihrer Schüler die Rückkehr an seine Ausgangsschule kategorisch ausschließt, sich den Besuch einer anderen Schule aber nicht zutraut. Da wir Übergänge und Anschlüsse begleiten, bieten wir auch Überbrückungszeiträume für Schüler an, damit sie sich in Ruhe neu orientieren können.

Spielbeispiele:

Der Praxisteil verschaffte einen kleinen Einblick in kurze gemeinsame Spiele. Alle Spiele hatten einen unkomplizierten Charakter, kamen ohne oder mit einem minimalen Materialaufwand aus und hatten zur Zielsetzung: Spaß und Ausgelassenheit. Mit einer Vorstellungsrunde, zwei Kennlernspielen (Obstsalat und Knüppel) und einem Kooperationsspiel (Kugelbahn) verging die Workshop-Zeit wie im Flug.

Im Schulalltag ist allerdings davon auszugehen, dass Schüler mit Selbstwertproblematik und Angst vor weiteren Kränkungen auch in Spielphasen typische entwicklungsblockierende Verhaltensweisen zeigen, die Gruppenprozesse stark belasten. Leben und Lebenskontext der meisten Schüler dieser Klientel sind massiv problembehaftet und medial überfrachtet. Was fehlt sind Gegenpole wie Leichtigkeit, Lebendigkeit und Freu(n)de. In Spielen aus dem Bereich „Spaß und Nonsens“ kann es phasenweise auch nur albern zugehen. Wenn solche Phasen gelingen, können sie als großer Erfolg angesehen werden. Denn, wenn sich Totalverweigerer und extreme Einzelkämpfer spielerisch in Gruppenprozesse einbinden und dabei Ungezwungenheit und Spontanität erkennen lassen, ist eine harte Praxisanforderung bestanden. Bis sich aber durch eine regelmäßige Spielpraxis solche Fortschritte abzeichnen, bedarf es bei den meisten Schülern mehrerer Versuche und Möglichkeiten des Ausprobierens.

Eingerahmt

Eingerahmt – dieser Workshop auf der Herborner SchuPs-Tagung war sicherlich einer der vergnüglichsten. Das Experimentieren mit dem i-Pad, der Kamera oder dem eigenen Smartphone hat eine neue Facette bekommen. Das „Einrahmen“ hat viel Spaß gemacht, wie die Szenenfotos belegen. Angeregt durch einige Beispielfotos, zahlreiche Bilderrahmen, eine Hand voll Requisiten sowie die Aufgabenstellung (s.u.) machten sich drei Teams an die fotografische Arbeit. Es galt, das ausgewählte Motiv bereits beim Fotografieren in den passenden Rahmen zu setzen.

Die Rahmen sollten Begrenzung schaffen und den Blick auf das Hauptmotiv lenken. Die Umsetzung schien zunächst einfach zu sein. Doch die Tücke steckte im Detail: Rahmen schief gehalten, Hintergrund nicht richtig aufgespannt, Schlagschatten im Gesicht u.v.m. Hier bewährte sich die gegenseitige, aufmerksame Beratung in den Gruppen.
Die im Workshop erprobte Fototechnik ist problemlos mit Schülergruppen jeden Alters durchführbar. Teilnehmer erfahren auf unterhaltsame Weise, dass nur konsequente Teamarbeit zu guten Ergebnissen führt. Als besonders geeignet hat sich die Arbeit mit dem Tablet erwiesen. Hier konnten die entstandenen Fotos sofort begutachtet und ggf. wiederholt werden. Die Endprodukte konnten allen WS-Teilnehmern präsentiert werden.

Mögliche Aufgabenstellungen sind:
Aufgabe 1: Wähle einen Rahmentyp aus. Suche Motive, die du mit diesem Rahmentyp ins Bild setzen kannst. Achte auch auf Licht und Schatten, wenn der Rahmen vor deinem Motiv ist. Vermeide Rahmen-Schatten auf deinem Motiv.
Aufgabe 2: Wähle ein Motiv, das du gerne fotografieren möchtest und überlege, mit welcher Rahmung du dieses Motiv besonders betonen kannst.
Variation für Fortgeschrittene: Konvertiere dein Foto in schwarzweiß. Alle Tablets und Smartphones können das problemlos. Ebenso alle Bildbearbeitungsprogramme am PC.

Mögliche Rahmen (Auswahl)
Bilder-Rahmen
Bilderrahmen vor oder hinter dem Hauptmotiv, Bilderrahmen scharf oder unscharf, Hauptmotiv im Rahmen klein oder groß, Rahmen gerade oder schräg positioniert

natürliche Rahmen
Bäume, Äste, Türrahmen, Fensterrahmen, Autofenster, Zugfenster, Wand/Mauer hinter oder seitlich vom Motiv, Höhle, Tunnel , Lichtfläche hinter Motiv, Spiegel, Spiegelbild, Stellwand, Tafel, Hut, Haare, Weg, Zaun, Allee, Schaukel, unscharfer Hintergrund

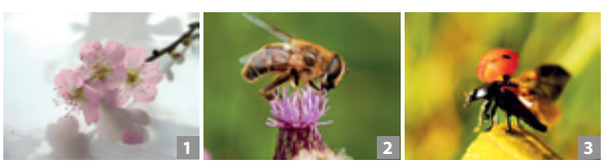
Workshopleitung und Bericht von Bernd Giesen
bernd@giesen-cas.de

Über das Leiten des Workshops hinaus bereichert Bernd Giesen seit Jahren die SchuPs-Zeitung durch seine Fotodokumentation der jeweiligen Tagung.

Media-Art Therapy

von Reiner Thielmann

In der Medientherapie, auch „Media-Art Therapie“ genannt, wird hauptsächlich mit digitalen Medien gearbeitet. Dazu zählen beispielsweise Fotos, Videos sowie die Bild- und Videobearbeitung am Computer. Die Medientherapie hilft dem Patienten dabei, die eigene Wahrnehmung und die Wahrnehmung der anderen besser einschätzen zu können. Gleichzeitig kann durch die Therapie aber auch das Selbstwertgefühl gesteigert und der eigene aktuelle Konflikt thematisiert werden. Außerdem kann der Therapeut zusammen mit dem Patienten Kompetenzen entdecken und fördern. Dazu zählen unter anderem Selbständigkeit, Belastung, Ausdauer, Flexibilität, Improvisation, Aufbau positiver Aktivitäten, Entwicklung neuer und angemessener Ziele sowie die psychische Stabilität.



Bilder oder Videos können als „hochemotionale Medien“ bezeichnet werden. Beispielsweise kann eine Person fröhlich werden, wenn sie ein schönes Naturfoto anschaut und Fotos aus der Vergangenheit können wiederum starke Erinnerungen hervorrufen. Deshalb ist es möglich, einen gestalterisch-künstlerischen Prozess anzustoßen, wenn man diese digitalen Medien kreativ nutzt und der Therapeut den Patienten bei dem Prozess begleitet.

Da die Medientherapie sehr vielfältig einsetzbar ist, wird an dieser Stelle als Beispiel die Arbeit von Jugendlichen vorgestellt, die ihr Selbstbild positiv verändern möchten. Selbstwertprobleme treten bei den Jugendlichen häufig auf, die in einer psychischen Krise stecken und sie können die Lebensqualität stark beeinflussen. Ein negatives Selbstbild entsteht beispielsweise, wenn Jugendliche ausgegrenzt, gemobbt und häufig kritisiert werden, oder wenn sie nur sehr wenige Beziehungen zu Freunden und zu Familienmitgliedern haben, auf die sie sich verlassen können. Jugendliche mit einem negativen Bild von sich selbst entwickeln häufig einen richtigen „Selbsthass“, den sie selbst so benennen und der dementsprechend mit einem negativen Selbstwertgefühl verbunden ist.

In solchen Fällen ist es in der Therapie hilfreich, kreativ mit Selbstbildern (Portraitfotos) zu arbeiten. Diese Fotos können helfen, das negative Selbstbild schrittweise zu korrigieren.

Zunächst ein paar Fragen aus Interviews mit Patientinnen zum Thema „Selbstbild“:

Interview (Susanna*)

Frage: Was hat dir geholfen, dein Selbstbild in der Medientherapie positiv zu verändern?

Antwort: Zum größten Teil waren die Bilder, die gemacht wurden, keine typischen Bilder, sondern was anderes - aus dem Moment genommen. Eigentlich hatte ich die Erwartung, die würden alle doof aussehen, z. B. wenn ich lache oder so. Ich habe jedoch gemerkt, dass das dann Lebensfreude war. Es gab viele solcher Momente und ich habe gelernt, dass ich mich doch selbst o.k. finde, selbst wenn ich denke das [die Bilder] … nicht perfekt sind. Es muss auch nicht perfekt sein.

Frage: Wie bewertest du die in der Medientherapie erstellten Portraits von dir?

Antwort: Es gab nicht die typischen Selfies, wie [die Apps] bei Snapchat, welche die Gesichtsproportionen verändern, die das Gesicht in eine schöne Form bringt (Susanna malt dabei mit zwei Fingern Gänsefüsschen in die Luft). Ich hatte das jedoch [in der Medientherapie] erwartet. Es gab eher reale Fotos. Es wurden aber auch surreale „Picasso-Fotos“ gemacht. Dann gab [auch] Frontalaufnahmen und alles hatte immer noch einen anderen Aspekt und eine andere Bedeutung. Die Bilder wurden nicht gemacht für „Klicks oder Likes“.

Frage: Gab es auch Situationen, in denen du an deine Grenzen gekommen bist?

Antwort: Es gab viele Situationen, die mich an meine Vergangenheit erinnerten. Es fiel mir dann schwer, vor anderen in der Gruppe einfach weiterzumachen.

Frage: Wovon hast du am meisten in der Medientherapie profitiert?

Antwort: Einmal, es war meine Stunde. Ich konnte entscheiden, was wir machen oder besser, was nicht gemacht wird. Ich hatte meine Freiheiten und konnte verrückte Ideen ausprobieren, die man zu Hause nicht machen kann.

*Name aus Datenschutzgründen geändert

Interview (Kim*)
Frage: Was hat dir geholfen, dein Selbstbild in der Medientherapie positiv zu verändern?
Antwort: Ich hatte die Möglichkeit mich nicht zu verstecken und das zu zeigen, was ich wollte. Ich denke, das hat einfach sehr viel gebracht. Es hat mir auch geholfen, mich aus anderen Perspektiven zu sehen […], mich auszudrücken und aus der Reserve zu kommen.

Für Jugendliche, die sich – wie die Interviewpartnerinnen – auf die Medientherapie mit dem Schwerpunkt „Selbstbild“ einlassen, ist es oftmals eine große Herausforderung, sich selbst zu fotografieren oder fotografieren zu lassen, weil sie sich - auch im übertragenen Sinne - nicht sehen können. Daher werden klare Absprachen getroffen, bevor die Therapie beginnt:

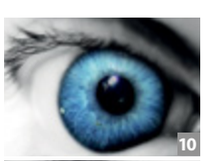
1. Es werden keine Aufnahmen gemacht, zu der die oder der Jugendliche nicht bereit ist.
2. Jedes einzelne Bild muss von den Portraitierten für die Therapie freigegeben werden.
3. Das letzte Wort über die Bilder hat immer der oder die Jugendliche.

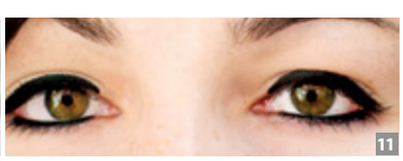
Zusätzlich gelten folgende Grundregeln:
1. Es dürfen keine Körperproportionen verändert werden, wie es Modelagenturen oder viele Filter/Apps von Social Networks tun.
2. Erlaubt sind farbliche Veränderungen und das Entfernen von Pickeln (ganz wichtig für viele Jugendliche!).

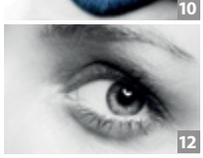
Wie verläuft ein solches therapeutisches Projekt?
Nachdem beim ersten Treffen zwischen Patient und Therapeut die Medientherapie vorgestellt worden ist, werden Probeaufnahmen abgesprochen und direkt umgesetzt. So kann ein Eindruck vermittelt werden, wie Bilder in der Therapie überhaupt erstellt werden. Außerdem fällt es leichter einer Aufnahme zuzustimmen, wenn sie direkt gelöscht werden kann. Das wird von den Patienten auch immer wieder eingefordert und umgesetzt.

Für einen guten Einstieg eignen sich Schwarz-Weiß-Bilder. Sie erscheinen besonders kunstvoll, weil Bilder durch Schwarz-Weiß-Kontraste minimalistisch wirken und die Haut glatter und reiner scheint. Das ist deshalb für viele Jugendliche besonders wichtig, weil sie oft keine Bilder von sich selbst mögen, wenn sie sich durch ihre Pickel entstellt fühlen.

Eine weitere gute Strategie, auf die sich Verunsicherte einlassen können, ist das „Puzzeln“, um am Ende ein „Gesamtbild“ der portraitierten Person zu erreichen. Das bedeutet, es werden einzelne Aufnahmen von einigen Körperteilen (Augen, Hände, Haare) aufgenommen und zum Teil mit einem Grafikprogramm nochmals hervorgehoben. Oft entdecken Jugendliche gerade über die Besonderheit ihrer Augen, wie wertvoll sie sind.
Die letzte „Start-Methode“ für eine Therapie sind Bilder, bei denen das Gesicht mit einer Hand oder den Haaren teilweise verdeckt wird, die Augen jedoch sichtbar bleiben. Solche Bilder haben etwas Magisches an sich und wecken die Neugierde des Betrachters. Es drängt sich die Frage auf, wer wohl dahinter stecken könnte? Der oder die Jugendliche kann dadurch neugierig auf sich selbst werden.







Alle Fotos von Pixelio – (1) und (2) Uschi Dreiucker; (3) Gänseblümchen; (4) Rainer Sturm; (5) und (6) Wolla2; (7) Julia Weimar; (8) Clarissa Schwarz; (9) Susan Hauke; (10) Karin Schmidt; (11) Antje Knepper; (12) Nika Akin

Ziel ist es, am Ende einfache, „ehrliche“ Portraits zu erstellen, die die Schönheit in sich tragen und echte Emotionen zeigen. Ein gestelltes Lächeln erkennt der Betrachter nämlich sofort.

Besonders wichtig für die Therapie ist folgender Grundgedanke: Jeder Mensch hat eine individuelle, einzigartige Schönheit. Ein Vergleichen mit anderen Menschen, die als besonders attraktiv empfundenen werden, macht keinen Sinn. Es wäre nur ein Kopieren und nicht das Nutzen des eigenen Originals. In diesem Sinn: „Es muss sich nicht dein Spiegelbild ändern, sondern dein Blick in den Spiegel“.

Mathematik zum Anfassen

Ein Workshop bei Herrn Prof. Beutelspacher von Tanit Peppler

Gleich zweimal hintereinander hielt Herr Prof. Beutelspacher – einigen von Bayern Alpha auch aus dem Fernsehen bekannt – auf der SchuPs-Tagung in Herborn seinen Workshop. Er ist als Professor der Mathematikdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen tätig und weit über die hessischen Landesgrenzen hinaus für das von ihm gegründete und geführte Mitmachmuseum „Mathematikum“ in Gießen bekannt. Man hat das Gefühl, dass der freude- und spaßbetonte Umgang mit Mathematik seine Mission ist. Entsprechend begann er damit seinen Workshop.

Dieser sollte sich vor allem an Lehrer aus der Sek. I und II richten und so starteten wir - mit Basteln. Aus einem DIN-A4-Blatt falteten wir ein gleichseitiges Dreieck und dann daraus ein gleichseitiges Sechseck. Aus einem weiteren DIN-A4-Blatt bastelten wir einen Tetraeder und dann lernten wir etwas über Wahrscheinlichkeiten durch zwei gleiche Wollfäden. Auch einen Rechentrick beim Multiplizieren von großen Zahlen zeigte uns der Herr Professor.

Das hört sich jetzt weder spektakulär noch besonders spaßig an, aber dennoch war die ruhige und lockere Art von Herrn Beutelspacher sehr beispielhaft. Ein Teilnehmer äußerte, dass er sich den Professor genauso ruhig und locker vor einer Grundschulklasse vorstellen könnte. Dabei regte Herr Prof. Beutelspacher vor allem zum Nachdenken über die greifbare Mathematik an und dadurch zur Kommunikation und Teamarbeit in Mathematik. Auch die Exponate des Mathematikums, die im Raum aufgestellt waren, wirkten inspirierend.

Wie wichtig gerade ein solcher Zugang zur Mathematik bei unseren belasteten Schülern ist, wird mir immer wieder deutlich, weil viele Schüler, die in der Schule für Kranke beschult werden, mit dem Fach Mathematik schon große Ängste verbinden. Hier ist auch der inhaltliche Druck besonders hoch, denn wenig ist aus den Lehrplänen gestrichen worden, aber vieles dazugekommen. Die Kollegen an den Regelschulen müssen dies jedoch in derselben oder – bei G8 – in noch kürzerer Zeit vermitteln. Auch wird jeder Schüler in Mathematik geprüft, egal welchen Abschluss er anstrebt. Es scheint also unverzeihlich, wenn man in diesem Fach nicht gut mitkommt. Die Ansätze von Herrn Beutelspacher entspannen also sowohl den Lehrenden als auch die Lernenden, weil die Mathematik nicht immer so offensichtlich, dafür aber nachher umso greifbarer und einprägsamer ist.

Für mich war es eine gute Erfahrung, in die Rolle des Schülers schlüpfen zu können. Wer das selbst erfahren möchte, aber keinen Platz bei der SchuPs-Tagung ergattern konnte, dem sei zu einem Besuch im Mathematikum (www.mathematikum.de) geraten: Hier werden auch Workshops für Schüler angeboten. Außerdem kann man die Lehrerabende besuchen, die halbjährlich angeboten werden. Dort erzählen andere mitreißende Mathematiker Interessantes zur Mathematik. Auch dies schafft neue Zugänge, die wir dringend für unsere Arbeit benötigen.

PS: Wer die oben beschriebenen Bastelanleitungen gerne hätte, kann sich per Mail an mich wenden.

Tanit.peppler@rehbergschule.de
Tanit Peppler ist Lehrerin an der Rehbergschule Herborn.

Die Deutschlandtour
Ausgehend von einer deutschen Stadt soll mit Hilfe einer Schnur die kürzeste Strecke zwischen den Landeshauptstädten gefunden werden. („Travelling Salesman Problem“)

Lights on!
Wenn man auf einen Schalter drückt, ändert sich der Zustand von drei der sieben Lampen: Wenn eine aus war, geht sie an und umgekehrt. Ziel ist es, alle sieben Lampen zum Leuchten zu bringen.

Wunderbare Seifenhäute
Unterschiedliche Kantenmodelle können in Seifenlauge getaucht werden. Es entstehen wunderschöne Seifenhäute – Minimalflächen, die man nicht erwartet hätte.

mathematikum
Mathematik zum Anfassen.

Mobbing unter Schülerinnen und Schülern

Analyse - Prävention - Intervention von Tilo Benner

Mobbing als schulisches Problem

Mobbing ist in unserer Gesellschaft und gerade in der Schule weit verbreitet. Im Durchschnitt ist einer von 25 Schülern von Mobbing-Attacken betroffen. An 80 Prozent der Cyber-Mobbing-Fälle sind Mitschüler beteiligt. Die Diffamierungen und psychischen Verletzungen finden zwar oft außerhalb der Unterrichts- bzw. Schulzeit statt, doch bleibt das Phänomen des Cyber-Mobbings ein schulisches Problemfeld, weil es durch die Peergroup im schulischen Umfeld verantwortet wird. Besonders auffällig sind in den sechsten und siebten Jahrgangsstufen Mobbing-Handlungen zu verzeichnen, was wohl daran liegen dürfte, dass die Jugendlichen zu Anfang der Pubertät ihre eigene Rolle und Position oft im Vergleich und im Verhältnis zu ihren Mitschülern finden müssen.
Die Ursache dafür, dass Mobbing-Handlungen gerade im System Schule auftreten, liegt u. a. daran, dass die Schule eine Zwangsgemeinschaft ist, der sich ein Mobbingbetroffener nur schwer entziehen kann. In der Schule ist ein Mobbingopfer auf längere Zeit seinen Peinigern ausgeliefert, weil es dort kaum Rückzugsmöglichkeiten gibt. Der Wechsel in eine andere Klasse oder Schule ist auch nicht so schnell umsetzbar wie beispielsweise das Fernbleiben von einem Fußballverein oder einem außerschulischen Jugendtreff.
Ein weiterer Grund für Mobbing unter Jugendlichen liegt auch darin, dass demütigendes und diffamierendes Verhalten die Lebens- und Erfahrungswelt von Jugendlichen bestimmt. Jugendliche werden durch bestimmte Medien und TV-Vorbilder wie z. B. Dieter Bohlen in seiner Castingshow „Deutschland sucht den Superstar“ in Bezug auf die Bedürfnisse und die Verletzlichkeit ihrer Mitmenschen desensibilisiert. Erniedrigendes und verletzendes Verhalten wird vorgelebt, als normal empfunden und – bewusst oder unbewusst – nachgeahmt, was fatale Folgen im Umgang miteinander nach sich ziehen kann.

Mobbing!?

In der Schule erlebt man immer wieder, dass der Begriff „Mobbing“ inflationär von Eltern und Schülern benutzt wird. Doch ist das, was als Mobbing wahrgenommen wird, nicht immer schon Mobbing. Einmalige Angelegenheiten, in denen z. B. eine Person von einer anderen beleidigt wird, sind noch kein Mobbing. Auch ein einfacher Streit oder Meinungsverschiedenheiten zwischen zwei Personen sind noch nicht als Mobbing zu bezeichnen, da bei Mobbing immer ein ganzes System, also mehrere Personen beteiligt sind.
Mobbing liegt dann vor, wenn ein und dieselbe Person wiederholt und über einen längeren Zeitraum mit Absicht von anderen gedemütigt und fertiggemacht wird. Dabei ist das Verhältnis zwischen den Mobbing-Akteuren auf der einen Seite und dem Mobbingbetroffenen auf der anderen Seite durch ein extremes Machtgefälle und andauernden Machtmissbrauch gekennzeichnet. Dies hat zwangsläufig die Ohnmacht des Opfers zur Folge, das sich aus eigener Kraft kaum aus seiner misslichen Lage befreien kann. Die Täter haben in diesem Setting oft keinerlei Interesse an konstruktiven Lösungen, da sie ihren Vorteil wie z. B. das Erleben von Macht und Anerkennung nicht gefährden wollen. Mobbing-Handlungen im schulischen System sind oft verdeckt, finden also meist außerhalb der direkten Unterrichtszeit statt. Diese sind somit zwar für die Mitschüler sichtbar, aber für die Lehrkräfte oft nicht direkt zu erkennen. Dies hat oft zur Folge, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Unkenntnis der vorliegenden Mobbing-Situation nicht zielführend intervenieren und sogar noch durch ihr Verhalten, wenn auch unbewusst, die Lage des Mobbingbetroffenen verschärfen können. Bei Mobbing-Handlungen machen die Täter den Mobbingbetroffenen das Leben schwer, indem sie diese systematisch herabwürdigen, kränken und schikanieren. Diese Handlungen können jede Art gewalttätigen Handelns enthalten.

Das Mobbing-System

Bei Mobbing-Handlungen im schulischen Kontext ist der Mobbingbetroffene Ziel der Attacken des Mobbing-Akteurs/der Mobbing-Akteure, der durch Mitläufer aktiv und durch Verstärker indirekt unterstützt wird. Auf der Seite des Mobbingbetroffenen stehen Verteidiger, die mehr oder weniger versuchen, dem Opfer zu helfen. Passive Zuschauer beobachten das Treiben der Mobbing-Akteure und ermöglichen dadurch Mobbing. Lehrer und Eltern des Mobbingbetroffenen gehören nicht zum inneren Kreis des Mobbing-Systems, können aber durch ihr Verhalten Mobbing aktiv bekämpfen oder diesem auch ungewollt Vorschub leisten.
Um ihr Vorhaben um- und durchzusetzen, schrecken die Mobbing-Akteure oft vor nichts zurück. Alle möglichen Register destruktiver Maßnahmen werden gezogen, um das Opfer zu schikanieren, auszugrenzen und auszunutzen. Psychische Attacken sind beispielsweise, das Opfer durch abwertende Aussagen zu diffamieren, zu beleidigen, unter Druck zu setzen und lächerlich zu machen, von Gruppenaktivitäten auszuschließen, aufgrund von angeblich unangemessenem Verhalten zu beschuldigen oder auch mit Gewaltandrohung zu tyrannisieren. Plattformen für diese Attacken sind einerseits die direkte Begegnung in der Schule oder auf dem Schulweg oder andererseits die Kommunikationsmedien in Form von Smartphone oder Computer mit ihren vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten im Internet (z. B. Chats).

Es stellt sich unweigerlich die Frage, warum Menschen so etwas anderen antun. Untersuchungen haben ergeben, dass Mobbing-Akteure in ihrer Persönlichkeit Defizite aufweisen, die zu Mobbing-Handlungen führen können: Personen, die andere Menschen mobben, haben häufig ein geringes Selbstbewusstsein. Um dieses zu kompensieren, suchen sie sich ein Opfer, über das sie Macht – auch mithilfe ihrer körperlichen Stärke – ausüben können. Durch ihre Handlungen wollen sie Anerkennung erfahren und ihre Position innerhalb der Peergroup stärken. Trotz des geringen Selbstwertgefühls besitzen die Mobbing-Akteure aber die Fähigkeit, andere für ihre Zwecke zu manipulieren. Diese stützen mit ihren Handlungen wiederum das System.

Das Verhalten der Mobbing-Akteure ist von Egoismus geprägt. Sie haben hauptsächlich ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen im Blick – auf Kosten des Opfers. Dies weist auf einen geringer Emotionalen Quotienten (EQ) hin. Mobbing-Akteure haben zwar ein Gespür dafür, wer sich als Opfer eignet und wer welche Schwäche und Angriffsfläche bietet. Ihnen fehlt aber positive Empathie in Bezug auf die Bedürfnisse des Opfers. Die Interessen des Opfers werden in der Wahrnehmung der Akteure völlig ausgeblendet. Für sie ist das Opfer selbst schuld an seiner Situation, da es anders ist und nicht dem Mainstream der Klasse oder Peergroup entspricht. Zu beobachten ist auch, dass Mobbingtäter ein hohes Aggressionspotenzial haben, wodurch sie leicht zu provozieren sind. Sie weisen eine geringe Selbstkontrolle auf und sind impulsiv in ihren Handlungen. Zudem besitzen sie ein nur eingeschränktes Repertoire an konstruktiven Konfliktlösungsstrategien. Ihre „guten" Vorerfahrungen mit Gewaltstrategien führen dazu, dass sie weiterhin psychische und physische Gewalt als erfolgversprechende Konfliktlösungsstrategie einsetzen wollen.

Zu Beginn der Mobbingforschung, ging man davon aus, dass es Personen gibt, die aufgrund ihrer Charaktereigenschaften potenzielle Mobbingopfer sein könnten. Dieser Personengruppe wurde ein unsicheres und ängstliches Auftreten, eine ausgeprägte Sensibilität und Schüchternheit sowie ein geringes Selbstwertgefühl, eine daraus resultierende negative Selbstsicht und eine pessimistische Einschätzung ihrer eigenen Situation attestiert. Es trifft zwar zu, dass Mobbingbetroffene diese Eigenschaften aufweisen; aber diese wurden bei Personen diagnostiziert, während sie von Mobbing betroffen waren. Es ist nicht verwunderlich, dass die Persönlichkeit und die Selbstwahrnehmung bei Menschen, die schwersten Mobbing-Attacken ausgesetzt sind, in Mitleidenschaft gezogen werden. Aufgrund dieser Erkenntnis geht man heute nicht mehr davon aus, dass Menschen durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale Opfer von Mobbing werden. Jeder Mensch kann Opfer von Mobbing-Attacken werden kann.

Das Schicksal, ein Mobbingopfer zu werden, ist kaum vom Mobbingbetroffenen selbst beeinflussbar, sondern vom System abhängig, in dem sich diese Person befindet. Entscheidende Faktoren sind die Zusammensetzung der Klasse, die dort geltenden Regeln und Normen, das Verhalten der Lehrkräfte, das Handeln potenzieller Mobbing-Akteure, deren Unterstützung durch Verstärker und die fehlende Zivilcourage von Zuschauern, die nichts gegen die Mobbing-Handlungen tun. Die Täter suchen nach einer Angriffsfläche, die in den Schwächen oder der Andersartigkeit des potenziellen Opfers zu finden ist. Die Mobbing-Akteure machen das Opfer zum Opfer und weisen ihm seinen Platz im System zu. Der Mobbingbetroffene ist die einzige Person, die sich in einem Mobbing-System ihre Rolle nicht aussuchen kann. Oft nutzten die Mobbing-Akteure das Anderseins des Opfers (wie z. B. Kleidung, gute Noten, Unsportlichkeit oder ungewöhnliche Hobbys), um ihre Mobbing-Handlungen vor anderen, z. B. den Mitschülern, zu rechtfertigen. Das Anderssein der Zielperson ist nicht die Ursache des Mobbings, sondern eher eine willkommene Gelegenheit. Der Mobbingbetroffene hat oft keine Möglichkeit, aus eigener Kraft einen Ausweg aus seiner isolierten Situation zu bewirken. Wie bereits gesagt: Jeder kann Mobbingopfer werden! Denn jeder Mensch ist dazu in der Lage, in jedem anderen Menschen eine Schwäche auszumachen, die sich dazu eignen könnte, ihn fertigzumachen. Mobbing führt zwangsläufig zu Verhaltensveränderungen des Opfers. Aus einer fröhlichen und selbstsicheren Person kann durch Mobbing ein introvertierter, ängstlicher und unsicherer Mensch werden. Aber auch plötzlich aggressives Verhalten, was zuvor so gut wie nicht aufgetreten ist, kann Folge von Mobbing sein. Wenn ein Schüler beispielsweise im Unterricht ohne erkennbaren Grund ausrastet, kann dies durch Mobbing verursacht sein. Die aggressive Handlung kann bewusst oder unbewusst als Hilferuf oder Gegenwehr getätigt worden sein.

Die Eltern von Mobbingopfern nehmen oft Verhaltensänderungen ihres Kindes wahr und wollen ihm helfen. Sie wissen aber leider oft nicht, wie sie ihr Kind unterstützen und das Mobbing vermindern können und fühlen sich daher oft ohnmächtig. Es kommt nicht selten vor, dass sie ihrem Kind auch Schuld an seiner misslichen Lage geben und auch noch Verständnis für die Mitschüler zeigen, die das Opfer aufgrund gewisser Verhaltensweisen ablehnen. Leider ist dies nicht zielführend, da der Mobbingbetroffene sich weder verstanden noch angenommen fühlt. In den meisten Fällen kann das Opfer nichts dafür, dass es von anderen gemobbt wird. Auch gut gemeinte Ratschläge der Eltern, wie der Betroffene sich gegenüber seinen Peinigern verhalten sollte, um seine Lage zu verbessern, führen ebenfalls oft nicht weiter.

Manchmal nehmen die Eltern auch Kontakt zu den Eltern des Mobbing-Akteurs auf, was aber meist eine Verschlechterung der Lage des Opfers nach sich zieht. Dies kann zum einen daran liegen, dass die Eltern des Täters sich schützend vor ihr Kind stellen und dessen Fehlverhalten weit von sich weisen. Zum anderen kann es aber auch sein, dass die Eltern den Täter zur Rede stellen, ihn zurechtweisen und auffordern, jegliche Handlungen gegen das Opfer einzustellen und ihn sogar

bestrafen. Meist gesteht der Mobbing-Akteur gegenüber seinen Eltern aber keine Schuld ein. Die Folge ist, dass der Mobbing-Akteur die Ursache für die erfahrenen Unannehmlichkeiten im Opfer sieht und seine Mobbing-Handlungen danach eher verstärkt als vermindert. Erfolg versprechende Interventionsmöglichkeiten der Eltern sind aus den genannten Gründen eher eingeschränkt. Zudem sind sie nicht direkt in das Mobbing-System eingebunden. Da Mobbing sich als ein Problem darstellt, das im System Schule entsteht und stattfindet, ist es für Eltern ratsam, dass sie sich mit ihrem Anliegen an einen Beratungs- oder Klassenlehrer wenden, damit dort Interventionsverfahren wie z. B. die No Blame Approach-Methode oder die Farsta-Methode durchgeführt wird. Alleingänge der Eltern gegen die Mobbing-Akteure sind in den meisten Fällen eher kontraproduktiv.

Verteidiger finden das Handeln der Mobbing-Akteure nicht in Ordnung und wollen dem Mobbingbetroffenen helfen. Dabei treten sie aktiv gegen die Mobbing-Akteure auf, um deren Handlungen gegen das Opfer einzustellen. Wenn sie aber erleben, dass ihre Interventionen nicht fruchten oder bei den übrigen Personen in der Klasse keine Unterstützung finden, kommt es oft dazu, dass sie der Mut verlässt. Sie vermeiden dann die aktive Konfrontation mit den Mobbing-Akteuren – auch aus Angst, selbst deren Opfer werden zu können. Es gibt neben den aktiv handelnden Verteidigern noch eine größere Anzahl von potenziellen, stillen Verteidigern, die die Mobbing-Handlungen gegenüber dem Opfer nicht richtig finden und auch Mitleid mit ihm haben. Sie tun aber nichts dagegen und schauen schweigend zu, weil ihnen der Mut oder auch Erfolg versprechende Handlungsoptionen fehlen. Sie befürchten, dass sie selbst von den Mobbing-Akteuren drangsaliert werden können. Sie erleben oft einen massiven Druck durch die Mobbing-Akteure, die ihnen sagen, wie sie sich gegenüber dem Mobbingbetroffenen zu verhalten haben.

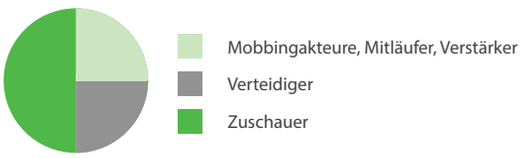
Die Zuschauer sind passive Beobachter der Mobbingsituation. Durch ihre Passivität unterstützen sie aber indirekt die Mobbing-Akteure, die weiter ohne Gegenwehr in der Klasse ihr Treiben fortsetzen können. Den Zuschauern fehlen Anti-Mobbing-Strategien. Sie haben auch Angst, selbst in den Strudel der Mobbing-Attacken gezogen zu werden. Da diese Personengruppe quantitativ die größte Gruppe im Mobbing-System darstellt, könnte sie, wenn sie über Erfolg versprechende Handlungsideen und Zivilcourage verfügen würde, konstruktiv die Mobbingsituation beeinflussen und erfolgreich zur Einstellung der Mobbing-Handlungen beitragen.

Das größte Problem der Lehrer besteht darin, dass sie die Mobbing-Handlungen in ihrer Lerngruppe oft nicht bemerken, da diese im normalen Unterrichtsgeschehen von den Mobbing-Akteuren verdeckt vorgenommen werden. Der Lehrer ist zwar Teil des Mobbing-Systems, steht aber dennoch eher am Rand, da er die Mobbing-Aktionen ja selbst nicht bewusst bzw. aktiv unterstützen will. Aufgrund seines Berufsethos ist es ihm zudem wichtig, Mobbing in seiner Lerngruppe zu unterbinden bzw. dem präventiv entgegenzuwirken, was aber ihm nicht immer gelingt. Es kann daher auch vorkommen, dass der Lehrer die Mobbing-Handlungen unbewusst unterstützt, wenn er den Mobbingbetroffenen selbst als schwierige Person einschätzt und dies auch bei seinen Schülern oder Kollegen artikuliert. Oft ist zu beobachten, dass der Lehrer unbewusst Erklärungsmuster der Mobbing-Akteure für das Verhalten oder die Person des Mobbingopfers übernimmt, indem er den Mobbingbetroffenen als seltsam oder schwierig einstuft oder auch Verständnis für die Mobbingtäter aufbringt, wenn sie z.B. nicht mit dem Opfer in einer Gruppenarbeit zusammenarbeiten wollen.
Der Lehrer nimmt im Rahmen der Mobbing-Prävention eine wichtige Rolle ein. Sein Umgang mit seinen Schülern sollte daher von Respekt, Freundlichkeit und Wertschätzung geprägt sein. Dies kann besonders durch Lob und Anerkennung jedes einzelnen erreicht werden. Zudem ist es seine Aufgabe, auf die Einhaltung der vereinbarten Regeln zu achten und einen wertschätzenden und respektvollen Umgang in der Lerngruppe zu fördern. Er sollte daher aufgrund seiner Vorbildfunktion abschätzige und diffamierende Aussagen gegenüber den Schülern unterlassen und auch sofort unterbinden, wenn solche unter den Schülern vorkommen. Wenn Konflikte unter seinen Schülern auftreten, ist es wichtig, dass er die konstruktive Konfliktlösung z.B. durch ein Mediationsverfahren fördert, da aus Konflikten Mobbing entstehen kann. Wenn der Lehrer Mobbing-Handlungen unter Schülern erkennt, sollte er zunächst in einem vertraulichen Gespräch das Opfer dazu befragen und anschließend intervenierend ein Mediationsverfahren (bei Konflikten), die No Blame Approach-Methode oder die Farsta-Methode (bei Mobbing-Handlungen) anwenden. Bei allen drei Verfahren ist es wichtig, dass das Opfer dem weiteren Vorgehen zustimmt. Es ist unbedingt geboten, dass der Lehrer nichts gegen den Willen des Opfers unternimmt, um das Vertrauen zwischen ihm und dem Opfer nicht zu beschädigen. Bei Widerständen kann er versuchen, das Opfer von den jeweiligen Verfahren zu überzeugen, indem er ihm aufzeigt, dass diese bewährten Verfahren in der Regel zu einer Verbesserung der persönlichen Lage des Opfers führen. Wichtig ist auch, dass der Lehrer im regelmäßigen Kontakt zum Opfer steht, um es psychisch zu stützen und hilfreich unterstützen zu können.

Mehrheitsverhältnisse im Mobbing-System

Die Zuschauer stellen eine gewichtige Größe dar, die das Mobbingsystem entscheidend zugunsten des Mobbingbetroffenen beeinflussen können. Die Zuschauer unterstützen die Mobbing-Akteure in ihren Handlungen indirekt, wenn sie sie gewähren lassen. Wenn sie aber Position beziehen und sich offen solidarisch mit dem Opfer erklären, kann das zur Folge haben, dass die Täter ihre Mobbing-Handlungen einstellen. Da den Zuschauern aber oft das Handlungsrepertoire und der Mut dazu fehlt, müssen sie durch präventive Schulung (z.B. durch ein

Sozialkompetenz-Training) bezüglich ihrer Zivilcourage gefördert werden, damit sie sich in Mobbingsituationen an die Seite der Opfer stellen und die Täter durch Erfolg versprechende Vorgehensweisen von den Mobbing-Handlungen abbringen.



Die Verteidiger wollen dem Opfer helfen, wissen aber teilweise auch nicht, wie sie das bewerkstelligen sollen, und fühlen sich oft hilflos und allein. Auch bei dieser potenziellen Personengruppe setzt Mobbingprävention an, damit sie Handlungsstrategien entwickeln können, um dem Opfer angemessen und zielführend beistehen zu können. Wenn die für Mobbingopfer sensibilisierten Zuschauer und die Verteidiger gemeinsam für den Mobbingbetroffenen eintreten, verändern sich die Mehrheitsverhältnisse im Mobbingsystem zugunsten des Opfers. Die Mobbing-Akteure befinden sich somit in der Minderheit und lassen in der Regel von ihren Mobbing-Handlungen ab, da ihnen der Rückhalt beim Großteil der Lerngruppe fehlt.

Mobbing-Prävention setzt aber auch bei den Mobbing-Akteuren und deren Helfern (Mitläufer und Verstärker) an, damit deren weiter oben bereits aufgeführten Defiziten (mangelndes Selbstbewusstsein, egoistische Sichtweise, wenig positive Empathie, geringe Selbstkontrolle, hohes Aggressionspotenzial, fehlende konstruktive Konfliktlösungsstrategien) durch die Einübung sozialer Kompetenzen begegnet werden kann.

Da es weder bestimmte oder typische Eigenschaften sind, die einen Menschen zum Zielobjekt von Mobbing-Handlungen werden lassen, setzt die Mobbing-Prävention in erster Linie nicht bei den Opfern, sondern einerseits bei den potenziellen Tätern (Mobbing-Akteure, Verstärker und Mitläufer) und andererseits bei den möglichen Verteidigern und Zuschauern an. Dieser Sachverhalt ist entscheidend für die Präventionsarbeit gegen Mobbing.

Prävention durch Sozialkompetenz-Trainings

Ein Sozialkompetenz-Training sollte im Klassenverband wöchentlich über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Quartal bis ein Halbjahr lang) durchgeführt werden, damit die zu erwerbenden Kompetenzen kontinuierlich wiederholt und eingeübt werden können. Dabei sollten folgende Zielsetzungen verfolgt werden:

- Gemeinsames Erarbeiten von Grundregeln für ein gutes Miteinander in der Klasse, um ein soziales und positives Klima in der Lerngruppe zu ermöglichen
- Einübung der Zusammenarbeit zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls und der Klassengemeinschaft, um so einer destruktiven Cliquenbildung entgegenzuwirken
- Stärkung der Persönlichkeit, des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühles eines jeden einzelnen Schülers
- Stärkung der Fähigkeit zur Selbstreflexion, um die eigenen Standpunkte und das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen
- Förderung der Toleranz gegenüber jedermann, um jedem Menschen mit Würde und Respekt zu begegnen
- Sensibilisierung in Bezug auf die Gefühle anderer, um sich empathisch in die Bedürfnisse des Gegenübers hineinversetzen zu können
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit, um Konflikte konstruktiv und deeskalierend zu lösen und selbstbewusst in Mobbingsituationen Zivilcourage zu zeigen
- Förderung der Zivilcourage, damit die potenziellen Zuschauer in einer Mobbingsituation aus ihrer passiven Zurückhaltung heraustreten und aktiv bzw. mutig den Mobbingbetroffenen unterstützen
- Vermittlung von Handlungsalternativen zur gewaltfreien Lösung von Konflikten und Einübung von Verhaltensweisen zur Deeskalation und Vermeidung handgreiflicher Auseinandersetzungen

Literatur

Mobbing:
- Tilo Benner: 71 Übungen und Rollenspiele zur Mobbingprävention. Wertschätzung – Empathie – Kooperation. 5.-10. Klasse, Hamburg 2016.
- Heike Blum / Detlef Beck: No Blame Approach. Mobbing-Intervention in der Schule. Praxishandbuch, Köln 32012
- Mustafa Jannan: Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln, Weinheim und Basel 2008
- Britta Michaelsen-Gärtner/Marco Franke / Peter Paulus: Mobbing? Nicht an unserer Schule! Prävention und Handlungsstrategien, Lüneburg 22009

Soziales Lernen / Gewaltprävention / teambildende Erlebnispädagogik:
- Tilo Benner: Cool bleiben statt zuschlagen! Band I: Bausteine zur Gewaltprävention. 5.-9. Klasse, Hamburg 92014
- Tilo Benner: 105 Spiele zur Förderung der Soft Skills. Kooperation und Teambildung. 5.-10. Klasse, Hamburg 62017
- Rüdiger Gilsdorf/Günter Kistner: Kooperative Abenteuerspiele. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Seelze-Velber (Band I: 142005; Band II: 42005)
- Jamie Walker: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Konflikte und Lösungen, Berlin 1995

Mediation:
- Tilo Benner: Cool bleiben statt zuschlagen! Band II: Bausteine zur Ausbildung von Schülermediatoren. 8.-10. Klasse, Hamburg 42016
- Peer Kaeding, Jens Richter, Anke Siebel, Silke Vogt (Hg.): Mediation in der Schule verankern. Ein Praxishandbuch, Weinheim und Basel 2005
- Jamie Walker (Hg.): Mediation in der Schule: Konflikte lösen in der Sekundarstufe I, Berlin 2001

Tilo Benner
arbeitet als Oberstudienrat (ev. Religion u. Latein) und als Lehrer des regionalen Beratungs- und Förderzentrums am Johanneum-Gymnasium in Herborn. Im Rahmen seiner schulischen Beratungstätigkeit ist er u.a. für Soziales Lernen (Gewaltpräventionsprojekte, erlebnispädagogische Aktionstage), konstruktive Konfliktlösung (Mediationsgespräche, Ausbildung von Peer-Mediatoren) und Mobbingintervention zuständig. Nebenberuflich führt er Soziale Trainingskurse für straffällige Jugendliche durch und bietet als Referent Fortbildungen in den Bereichen Gewaltprävention/Mobbing/Soziales Lernen/Mediation an. Zudem hat er zu diesen Themen verschiedene Bücher und Publikationen in Fachzeitschriften veröffentlicht.
Cool-bleiben-statt-zuschlagen@gmx.de

Die Rolle der Pädagogen als Gelingensmerkmal der Arbeit an Schulen für Kranke

von Roland Stein

Schulen für Kranke sollen die schulische Versorgung längerfristig erkrankter Kinder und Jugendlicher gewährleisten; dabei richtet sich ihre Arbeit sowohl auf organische als auch auf psychische Erkrankungen (vgl. Schmitt 2000; Seebach 2004; Lelgemann 2006; Ertle 1997, 2000). Differenziert wird zwischen der Schule für Kranke selbst, Krankenhausunterricht sowie Hausunterricht (vgl. Kultusministerkonferenz 1998; Willmann 2007, 39). Schulen für Kranke repräsentieren damit ein wichtiges schulisches Stützsystem in enger Kooperation mit der Medizin, aber auch den Herkunfts- und (wieder-) aufnehmenden Schulen. In jüngerer Zeit tritt, sicher auch auf Basis der hohen Raten psychischer Störungen (vgl. Stein 2019, 56ff.), die schulische Versorgung von Schülerinnen und Schülern mit solchen Problematiken noch stärker in den Vordergrund. Daher sollen psychische Störungen den Fokus dieses Beitrages bilden.

Schulen für Kranke erweisen sich, auch in der Situation der Bundesländer, als extrem heterogene Schulform (vgl. Müller & Fesch 2014). Und zugleich zeigt ein Blick auf den Forschungsstand, dass es ein erhebliches Defizit an dezidierten Untersuchungen dieser Schulform, ihrer besonderen Herausforderungen, ihrer Zielgruppen sowie ihrer Konzepte und Arbeitsformen gibt. So ist Oelsner (2013, 271) beizupflichten, wenn er feststellt: „Mit dieser Schulform wusste und weiß man nichts so recht anzufangen."

Schulen für Kranke erweisen sich, auch in der Situation der Bundesländer, als extrem heterogene Schulform.

Eine Analyse des Forschungsstandes zeigt insbesondere, dass die Schulen für Kranke und die dort tätigen Lehrkräfte in ihrer Arbeit mit einer Reihe typischer Spannungsfelder konfrontiert sind, die hier als aktuelle, überwiegend allerdings letztlich überdauernde Themen gekennzeichnet werden sollen. Eine treffende Zusammenstellung stammt von Günter (vgl. Bleher, Hoanzl & Ramminger 2014) – und soll hier in erweiterter und ergänzter Form das Gesamt der Spannungsfelder kennzeichnen (siehe auch Schleider & Hirsch-Herzogenrath 2009; Fesch & Müller 2014):

- Sonderpädagogischer Bedarf und Qualifizierung – im Sinne eines Bedarfs an sonderpädagogischer Expertise (sowie deren Akquirierung) zum einen sowie der Frage der Aus- und Weiterbildung zum anderen
- Multiprofessionalität und Multimissverständnisse – im Sinne des Für und Wider der Kooperation verschiedenster Berufsgruppen wie Lehrkräften, Medizinern, Sozialpädagogen, therapeutischen Kräften und weiteren
- Anpassung und Abgrenzung – im Sinne der Verortung schulischer Arbeit gegenüber einem oft dominanten System der Medizin und der klinischen Arbeit
- (Über-) Forderung und Schonraum – im Sinne der Fokussierung auf Unterricht und der Gewährleistung des Anschlusses an die Arbeit der Stammschule zum einen sowie der Berücksichtigung der individuellen Problemlagen der Schüler mit ihren psychischen Störungen zum anderen
- fachliche Förderung und Krankheitsbearbeitung – im Sinne der Vermittlung fachlicher Inhalte sowie zugleich der Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung der Schülerinnen und Schüler
- Unterricht und Erziehung – in Form eines Doppelauftrages, bezogen auf die beiden vorangehend skizzierten Spannungsfelder, wie er auch in den KMK-Empfehlungen (Kultusministerkonferenz 1998; Steins 2008) deutlich wird
- Angebotsvielfalt und Koordination – mit einer Fülle pädagogischer und therapeutischer Angebote und zugleich der erheblichen Anforderung, diese, auch zwischen den beteiligten Institutionen, zu koordinieren – bis hin zum Vorschlag der Einrichtung von Case-Managern zur Angebots- und Maßnahmenkoordination (vgl. Bleher u.a. 2014, 291)
- Macht und Ohnmacht – indem grundsätzlich ein großes Potenzial der Förderung und Unterstützung vorgehalten wird und möglich ist, auch multiprofessionell – aber zum anderen stets auch erhebliche Grenzen des Arbeitens und Potenziale des Scheiterns selbst dieser besonderen Maßnahmen zu bedenken und zu verarbeiten sein werden
- Rückführung und Ressourcen – im Sinne einer großen Bedeutung einer guten und nachhaltigen Rückführung zum einen, jedoch begrenzter Ressourcen für diese Aufgabe zum anderen (vgl. etwa Wertgen 2009; 2012; Steins, Weber & Welling 2014).

Wie agieren Schulen für Kranke im Gesamtszenario all dieser Spannungsfelder? Aus einer Analyse der zentralen Ansatzpunkte ihrer Arbeit können sechs zentrale „Stellschrauben“ identifiziert werden:

1. die Institution selbst, mit ihrer Verortung, ihrer Ausstattung, aber auch mit ihrer Atmosphäre und Lernkultur,
2. die Schülerinnen und Schüler, ihre Probleme und die Arbeit mit und an ihnen
3. die Gestaltung von Unterricht und auch Diagnostik in diesem Feld,
4. der Kontakt und die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien, auch deren Beratung,
5. die Vernetzung mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie mit anderen Institutionen und auch den Herkunfts- und aufnehmenden Schulen, im Sinne einer Rückführung und Nachsorge – sowie
6. schließlich die Pädagogen selbst, ihre Kompetenzen und Haltungen sowie deren (Weiter-) Entwicklung.

In diesem knappen Beitrag soll aus dem großen Feld der Ansatzpunkte und Handlungsfelder der letztgenannte, sechste Aspekt etwas vertieft werden, da dieser zum einen enorm bedeutsam ist, zum anderen aber oft gerade nicht im Fokus der Aufmerksamkeit steht: die „Stellschraube“ der Pädagoginnen und Pädagogen, der Lehrkräfte an den Schulen. Blickt man auf deren Kompetenz, so lassen sich gerade für die Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen Erkenntnisse aus der schulischen Erziehungshilfe gewinnen – ein Überblick der dort zu findenden Anforderungen gilt ohne Zweifel auch für die Schulen für Kranke. Im Vordergrund der Diskussion und der Forschung in der Praxis stehen hier folgende Anforderungen und damit verbundene Kompetenzbereiche (vgl. Stein 2004):

- Beziehungen stiften und halten (Halt und Bindungen),
- kommunikative Kompetenz für schwierige soziale Situationen,
- das Zusammenkommen erzieherischer Kompetenz und psychotherapeutischen Wissens,
- Anforderungen an eigene Sicherheit,
- personale Integration und Belastbarkeit,
- das ertragen können von eigenen Belastungen und Frustrationstoleranz,
- eine erhebliche Ambiguitätstoleranz in der Ausführung unterschiedlicher Aufgaben und Rollen (etwa hinsichtlich der „Spannungen“ zwischen den Aufgaben eines Unterrichtenden und zugleich eines Lebensphasenpartners),
- die Realisierung von Konsequenz und Verlässlichkeit, Echtheit (im Sinne von Kongruenz) – sowie
- die Fähigkeit, aber auch Bereitschaft zur Kooperation.

Ein „gesunder“ Humor (nicht zu verwechseln mit Sarkasmus) wäre ohne Zweifel zu ergänzen.

Es ist zum einen zu bedenken, dass keine dieser Anforderungen absolut zu setzen ist, aber im Raum steht – und dass es hier zum anderen um Kompetenzen, Haltungen und Bereitschaften geht, die in der Regel erst im Rahmen eines Berufslebens ausgebildet und weiterentwickelt werden, auch im stetigen Interaktionsprozess mit den wesentlichen Partnern im Alltag, den Kindern und Jugendlichen.

Hier stellt sich nun die Frage, wie ein solcher Entwicklungsprozess, der letztlich auch wesentliche Aspekte einer „Lehrerpersönlichkeit“ betrifft, unterstützt werden kann.
Zum einen bedarf dieser Prozess starker Kollegialität im Team der Lehrkräfte und der Schule. Bedeutsam dürfte die Frage sein, wie stark sich Lehrkräfte in ihrer Schule und alltäglichen Arbeit wohlfühlen können, wie unterstützend die Schulgemeinde agiert. Zugleich müssen in einem solchen System Mechanismen greifen, in deren Rahmen für die Lehrkräfte Sicherheiten eingebaut werden, es machbar wird, auch eigene Grenzen zu identifizieren und auf diese zu achten – sowie Hilfestrukturen verfügbar zu haben und insofern auch Auswege zu kennen.
Von weiterer Bedeutung ist die Kompetenz und die Ermöglichung der Fähigkeit, die Herausforderungen der täglichen pädagogischen Arbeit unterschiedlich betrachten zu können – auch, von der eigenen Arbeit einen Schritt zurücktreten zu können und zu dürfen. Hiermit können sich Pädagogen in besonders herausfordernden Arbeitskontexten selbst unterstützen.
Dies wiederum wird gefördert durch und beinhaltet die Notwendigkeit des Heranziehens eigener Beratung – direkt und alltäglich innerhalb des eigenen Teams, aber auch systematisierter durch das Potenzial von Beratungsgesprächen, Intervisionsgruppen sowie auch Einzel- und Teamsupervision. Gerade in belastenden Arbeitsbereichen wie diesen ist dies unverzichtbar.

Ausgesprochen bedeutsam ist zudem das Schaffen von Strukturen und Gelegenheiten, interdisziplinär zu kooperieren und die entsprechenden Kooperationsstrukturen zur eigenen Unterstützung heranziehen zu können. Dies basiert auf der Bereitschaft aller Beteiligten, auch kooperieren zu wollen.

Und schließlich können hier Möglichkeiten der eigenen Fort- und Weiterbildung unterstützend wirken (vgl. etwa Schleider & Hirsch-Herzogenrath 2009). Dabei hat sich für den allgemeinschulischen Raum beispielsweise das Tandem-Modell des Konstanzer Trainingsmodells bewährt (vgl. Tennstädt u.a. 1987), in dessen Rahmen sich zwei Lehrkräfte, sich gegenseitig unterstützend, kontinuierlich für den Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen weiterqualifizieren. Aber auch Konzepte für spezifische Problemfelder wie etwa Aggressivität können ausgesprochen hilfreich sein (siehe etwa das ABPro, Dutschmann 2001, 2003), umso mehr aber für Phänomene wie Depression, Angst-, Ess- oder Borderline-Störungen. Hier bedarf es zum einen eines Angebots gezielter Fortbildungen, zum anderen aber

auch gemeinsamer Maßnahmen der Implementation des Gelernten in die eigene Praxis.

Im Rahmen der bedeutsamen Rolle der Schulen für Kranke, auch als spezielles, zeitweise separierendes Stützsystem im Rahmen stärker inklusiver schulischer Strukturen, steht ihr Personal, die Lehrkräfte, ohne Zweifel immer wieder in besonders starken Belastungssituationen. Ihre Expertise gilt es ebenso ins Auge zu fassen wie unbedingt auch ihre psychische Gesundheit – bis hin zur Burnout-Prophylaxe. Psychisch erkrankte Kinder und Jugendliche bedürfen des unterstützenden, aber auch des unterstützten – und auf dieser Basis gesunden – pädagogischen Fachpersonals.

Kontakt:
Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Wittelsbacherplatz 1
D-97074 Würzburg
www.sonderpaedagogik-v.uni-wuerzburg.de
roland.stein@uni-wuerzburg.de

Literatur

Bleher, W., Hoanzl, M. & Ramminger, E. (2014): Die Ungehaltenen halten. Ausgewählte Unterstützungssysteme/-angebote für psychisch kranke Kinder und Jugendliche aus sonderpädagogischer Sicht. In: Sonderpädagogische Förderung heute 59 (3), 272-293.
Dutschmann, A. (20032a): Verhaltenssteuerung bei aggressiven Kindern und Jugendlichen. Manual zum Typ A des ABPro. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie e.V.
Dutschmann, A. (20032b): Aggressionen und Konflikte unter emotionaler Erregung. Manual zum Typ B des ABPro. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie e.V.
Dutschmann, A. (20012): Aggressivität und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Manual zum Typ C des ABPro. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie e.V.
Ertle, C. (Hrsg.) (1997). Schule bei kranken Kindern und Jugendlichen. Wege zu Schule und Unterrichtsorganisation in Kliniken und Spezialklassen. Bad Heilbrunn.
Ertle, C. (2000). Abschlussbericht über das Forschungsprojekt ‚Schüler im Klinikum' 1994-2000. Reutlingen.
Fesch, K. & Müller, T. (2014): Schule für Kranke in Deutschland – zur heterogenen Situation der Bundesländer im Umgang mit psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 65 (2), 50-59.
Frey, H. & Wertgen, A. (Hrsg.) (2012): Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Lengerich.
Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Bonn.
Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bonn.
Lelgemann, R. (2006): Pädagogik bei Krankheit. In: Hansen, G. & Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn. 291-304.
Oelsner, W. (2013): Die Schule für Kranke: Wie sie wurde, was sie ist – und was sie sein könnte, wenn sie es sein dürfte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (7), 271-280.
Schleider, K. & Hirsch-Herzogenrath, S. (2009): Strukturelle und funktionale Merkmale der Schulen für Kranke unter besonderer Berücksichtigung der Beschulung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (4), 148-155.
Schmitt, F. (2000): Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schuler. In: Drawe, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Würzburg. 165-175.
Seebach, B. (2004): Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schulerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (3), 95-100.
Stein, R. (2004): Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Hamburg.
Stein, R. (2019, 6. Aufl.): Grundwissen Verhaltensstörungen. Baltmannsweiler.
Steinhausen, H.-C. (Hrsg.) (2006): Schule und psychische Störungen. Stuttgart.
Steins, G. (Hrsg.): (2008): Schule trotz Krankheit. Eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und Implikationen für die allgemeinbildenden Schulen. Lengerich.
Steins, G., Weber, P.A. & Welling, V. (20142): Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung. Konzepte - Begründungen - Materialien. Wiesbaden.
Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.D. (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggression und Störung im Unterricht auf der Basis subjektiver Theorien. Trainingshandbuch. Konstanz.
Wertgen, A. (2009): Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke nach einem Psychiatrieaufenthalt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (8), 308-318.
Wertgen, A. (2012): Welchen Beitrag können Schulen für Kranke zur schulischen Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit schulvermeidendem Verhalten leisten? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (6), 224-230.
Willmann, M. (2007): Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In: Reiser, H, Willmann, M. & Urban, M.: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn. 13-69.

Die LepperMühle – eine (Nachsorge-) Einrichtung für Jugendliche mit psychischen Erkrankungen

von Berthold Martin

Für schwer erkrankte Jugendliche stellt sich häufig nach dem Klinikaufenthalt die Frage nach einer geeigneten Unterbringung, wenn eine Rückkehr in die Familie und in die vorher besuchte Schule nicht möglich ist. Im Rahmen der Nachmittags-Workshops der Tagung in Herborn stellten Berthold Martin und Manfred Noske das Konzept der LepperMühle in Buseck vor. Beeindruckend an diesem Angebot war vor allem die enge Vernetzung von Therapiemöglichkeiten, Wohnen und Lernen. Im Sinne eines Best Practice-Beispiels kann die LepperMühle Anregungen für die Gestaltung ähnlicher Angebote geben.

Die LepperMühle ist ein psychotherapeutisches Wohnheim für junge Menschen mit psychischen Erkrankungen im Rahmen der Jugendhilfe. In den Wohngruppen der LepperMühle werden überwiegend junge Menschen mit Schizophrenie und anderen psychotischen Störungen, Autismus-Spektrums-Störungen, Zwangsstörungen, affektiven Störungen und Persönlichkeitsstörungen betreut. Die Klienten besuchen tagsüber die trägereigene Martin-Luther-Schule (Schule für kranke Schüler) oder das interne Arbeitstraining. Die LepperMühle betreut insgesamt über 300 Klienten im Alter zwischen 10 und 27 Jahren. Jede Wohngruppe wird durch pädagogische Fachkräfte, einen internen Kinder- und Jugendpsychiater und einen Psychotherapeuten betreut. Alle Klienten erhalten wöchentlich Psychotherapie, der Psychotherapeut bzw. Psychiater berät zudem das pädagogische Team der Wohngruppe.
Das Konzept zielt auf Teilhabe unserer Klienten am gesellschaftlichen Leben. Dies soll durch eine möglichst weitgehende psychische Stabilisierung und Gesundung, eine optimale schulische und berufliche Ausbildung, dem Erlernen einer selbstständigen Lebensführung, dem Aufbau von sozialen Beziehungen und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung erreicht werden. Die Ziele orientieren sich u.a. an den im Jugendalter und der Adoleszenz zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben.

Globale Zielsetzung: Teilhabe am gesellschaftliche Leben				
Zielbereiche:				
Psychische Gesundheit	**Ausbildung und Beruf**	**Selbständiges Leben**	**Soziale Beziehungen**	**Persönliche Entwicklung**
Ziele:				
• Freiheit von akuten Symptomen • Verhinderung von Rückfällen • Fähigkeit zur Bewältigung von Problemen, Stress, weiter bestehenden Symptomen	• Schulabschluss • Berufsausbildung • Arbeitsfähigkeit • Fähigkeit zu Kooperation und Integration in eine Arbeitsgruppe • Erfüllen der formalen Anforderungen einer Arbeitsstelle (z. B. Pünktlichkeit)	• Fähigkeit zur Führung eines eigenen Haushalts • Benutzung öffentlicher Einrichtungen und Verkehrsmittel • Adäquater Umgang mit Behörden, Vermietern, etc. • Achtung auf angemessene Ernährung, Hygiene, Kleidung, etc.	• Entwicklung und Pflege differenzierter sozialer Beziehungen • Soziale Kompetenz	• Ausbildung von persönlichen Interessen und Einstellungen • Sinnvolle Freizeitgestaltung • Gestaltung einer persönlichen Privatsphäre
Methoden:				
• Psychotherapie • Psychoedukation • Training von Bewältigungsfertigkeiten und Problemlösefertigkeit	• Beschulung • Ergotherapie • Internes Arbeitstraining • Kooperation mit der Arbeitsagentur (Eignungsuntersuchung, Beratung, Vermittlung) • Betriebspraktika • Berufsvorbereitende Förderkurse • Berufsvorbereitende Förderkurse • Berufsausbildung	• Einübung von Haushaltsfertigkeiten und des Umgangs mit eigenem Geld • Training der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel und Einrichtungen • Information und Einüben angemessener Ernährung, Hygiene, Kleidung, etc.	• Förderung von Kontakt und angemessenen sozialen Interaktionen • Training sozialer Fertigkeiten • Beachten der und Einwirken auf die Gruppendynamik • Förderung gemeinsamer Aktivitäten • Gemeinsame Besprechung von Gruppenangelegenheiten	• Unterstützung bei der Neuorientierung nach der akuten Krankheit • Gespräche über persönliche Einstellungen und Ziele • Interne Angebote in Motopädagogik, Musik, Reittherapie, Gruppenunternehmungen, etc. • Nutzung externer Freizeitangebote und -einrichtungen • Beteiligung bei der Gestaltung der Wohngruppe, Anregung zur Gestaltung des eigenen Zimmers

Die pädagogische Arbeit in den Gruppen – das pädagogisch-therapeutische Milieu

Die Ausgestaltung des pädagogisch-therapeutischen Milieus im Alltag ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in den Gruppen. Klienten und Betreuer begegnen sich wertschätzend und offen. Wo möglich, soll eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe stattfinden. Kernidee der Milieutherapie ist, dass alle Faktoren der Lebensumwelt auch therapeutische Auswirkungen haben. Therapeutische Hilfen sollen in natürlicher Weise in den Alltag der Klienten integriert sein. In der milieutherapeutischen Arbeit unserer Gruppen steht die Erfüllung der Alltagsaufgaben und Integration in die normale Tagesstruktur im Vordergrund, wobei sich die generellen Anforderungen je nach Gruppe (Intensivgruppe bis betreutes Wohnen) stark unterscheiden können. Soziale Regeln werden eingeübt, ebenso wird ein aktives Gruppenleben gefördert.

Für die jungen Menschen ist es auch eine Herausforderung zu akzeptieren, dass mit ihren krankheitsbedingten Einschränkungen ihr Alltag nun deutlich schwerer zu bewältigen ist. Zudem sind während Jugend und Adoleszenz zahlreiche Entwicklungsaufgaben zu meistern: u.a. Entwicklung reiferer Beziehungen zu Gleichaltrigen, Akzeptanz und effektive Nutzung des eigenen Körpers, emotionale und finanzielle Emanzipation vom Elternhaus, feste Partnerschaft und Vorbereitung auf Familienleben, Schulabschluss und Beginn des Berufslebens. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben ist durch die Erkrankung verzögert und erschwert.

Hieraus ergeben sich die übergeordneten Leitlinien der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen in unserer Einrichtung. Hervorzuheben sind eine klare Tages- und Wochenstruktur, Gruppenregeln und feste Ansprechpartner. Dadurch wird ein fester Rahmen gegeben, der Orientierung bietet. Die Gruppen bieten nötigenfalls auch Schutz durch ein reizarmes Umfeld, da viele Klienten eine erhöhte Vulnerabilität gegenüber Stress haben. Unsere Klienten benötigen eine hohe personelle Kontinuität um Vertrauen fassen zu können. Dem entsprechen unser Bezugsbetreuer-System und eine generell wertschätzende Haltung den Klienten gegenüber. Die Beziehungsarbeit ist zentraler Aspekt der pädagogischen Arbeit im Bezugsbetreuer-System. Wichtig für eine erfolgreiche Rehabilitation ist, dass Klient, Mitarbeiter der Einrichtung und das relevante soziale Umfeld des Klienten, meist das Elternhaus, in engem Austausch sind und gemeinsam Ziele vereinbaren und besprechen. Auf Seiten der Eltern und Sorgeberechtigten soll die enge Zusammenarbeit zu einem besseren Verständnis der Krankheit beitragen, bestehende Schuldgefühle mindern, Vertrauen in die Behandlung stärken, überhöhte Erwartungen und Erfolgsdruck gegenüber dem Kind oder der Einrichtung reduzieren und realistische Entwicklungschancen aufzeigen. Ein weiteres grundlegendes Prinzip der Rehabilitation von Klienten (insbesondere mit Psychosen) ist die dynamische Anpassung der Anforderungen an das jeweils aktuelle Funktionsniveau. Werden die jungen Menschen mit Aufgaben konfrontiert, die mit etwas Anstrengung zu bewältigen sind, steigt langfristig Belastbarkeit und Motivation. Das Zusammenleben in der Wohngruppe bietet hier ein Trainingsumfeld mit rotierendem Ämterplan, Training lebenspraktischer Fertigkeiten und Training sozialer Kompetenzen im Alltag. Häufiges Thema ist auch die Veränderung von Lebensperspektiven durch die Erkrankung. Diese werden im milieutherapeutischen Alltag, in der Psychotherapie mit den Klienten, und auch in der Arbeit mit der Familie besprochen. Eine Verständigung hierüber ist notwendig, um eine realistische Verselbständigungsperspektive zu erarbeiten. Wichtig ist das Erarbeiten positiver Ziele und Perspektiven, auch wenn diese nicht immer unmittelbar realistisch erscheinen.

Psychotherapie

Die jungen Menschen in den Wohngruppen erhalten wöchentlich Psychotherapie. Diese ist im Rahmen der Rehabilitation als längerfristige Begleitung konzipiert. Ihre Intensität und inhaltliche Thematik variieren in Abhängigkeit von Rehabilitationsphase, Krankheitsverlauf und Lebensereignissen.
Sie erfolgt in Form einer supportiven Psychotherapie, die kontinuierlich psychoedukative und kognitiv-behaviorale Elemente beinhaltet. Erstes Ziel der Psychotherapie im Rahmen der Rehabilitation ist die Verhinderung einer erneuten Zunahme der Symptomatik und die Vermeidung weiterer stationärer Aufenthalte in Psychiatrien. Hierzu ist es sinnvoll, im Gespräch mit dem Patienten regelmäßig gemeinsam sein Befinden zu beurteilen. Ebenso ist das Ausmaß seiner Belastung durch Leistungsanforderungen und kritische Aspekte seiner sozialen Umwelt in Relation zu seiner aktuellen Leistungsfähigkeit einzuschätzen. Gegebenenfalls sind - gemeinsam mit dem Klienten und den pädagogischen Mitarbeitern - Veränderungen in Verhalten und Umwelt zu vereinbaren und zu initiieren. Über die konkrete Situation hinaus soll dieses Vorgehen die Selbsteinschätzung und Eigeninitiative hinsichtlich angemessener Selbstmanagement-Strategien fördern.
Der Zielsetzung entsprechend kommt der Förderung einer eigenständigen und realitätsangepassten Lebensweise zentrale Bedeutung auch in der Psychotherapie zu. Ausgangspunkt sind die beim Klienten vorhanden Ressourcen, aber auch mögliche persistierende Einschränkungen durch die psychische Erkrankung.

Aus den im Rahmen der Rehabilitation immer wieder neu entstehenden Anforderungssituationen im beruflichen und lebenspraktischen Bereich ergibt sich eine Fülle von Anlässen und Erfordernissen, soziale Fertigkeiten zu erwerben, Probleme zu lösen, Entscheidungen zu treffen, Einstellungen zu verändern. Die Inhalte der Therapie haben so meist direkten Bezug zum Alltag der Klienten, was die Therapiemotivation erhöht. Die Umsetzung von in der Therapie vereinbarten Maßnahmen wird stets in Absprache und mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte in den Gruppen durchgeführt.

Die Schule für kranke Schüler und Schülerinnen
Der reguläre Schulbesuch unserer Klienten ist regelhaft durch die Erkrankung und die stationäre Behandlung über Monate unterbrochen. Nicht selten haben unsere Klienten negative Erfahrungen in ihrer Heimatschule gemacht, z.B. Leistungsein-bruch aufgrund ihrer psychischen Erkrankung oder Mobbing. Diese Erfahrung der schulischen Überforderung und sozialen Ausgrenzung haftet lange und führt zu Ängsten vor Schule und sozialen Anforderungen im Rahmen des Schulbesuchs. Die schulische Leistungsfähigkeit ist bei vielen Schülern auch weiterhin durch neurokognitive Beeinträchtigungen reduziert. Diesen Besonderheiten ist bei der Wiedereingliederung in den Schulalltag Rechnung zu tragen. Unsere Klienten besuchen zunächst die trägereigene Martin-Luther-Schule, eine staatlich anerkannten Ersatzschule für kranke Schüler. Dort können sie einen Lernhilfeabschluss, einen Hauptschulabschluss oder einen Realschulabschluss erwerben. Zudem besteht eine enge Kooperation mit einem Gießener Gymnasium. Dort können unsere Klienten auch das Abitur absolvieren.

In der Martin-Luther-Schule liegen Rahmenbedingungen vor, die Schülern mit einer Schizophrenie und anderen psychischen Erkrankungen einen geeigneten Lernraum bieten können. Eine gesetzlich geregelte Schulzeitverlängerung um maximal vier Jahre schafft Zeit, da durch die Erkrankung im Durchschnitt ein bis zwei Schuljahre versäumt wurden. Ebenso besteht die Möglichkeit des Antrags auf einen Nachteilsausgleich. Dieser erlaubt beispielsweise, die Dauer von Klassen- und Abschlussarbeiten für die Betroffenen um bis zu 30 Minuten zu verlängern.

Die Klassengröße liegt bei 6 bis 10 Schülern. Die Klassen sind meist neben dem Lehrer mit einer zusätzlichen sozialpädagogischen Fachkraft besetzt. So besteht die Möglichkeit, individueller auf die Stärken und Schwächen der Einzelnen einzugehen.
Leitidee der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler stark zu machen. Die Umwelt in und um die Schule soll verstehbar und handhabbar werden. Ziele im Schulalltag sind das Erlernen von selbständigem und zielorientiertem Lernen, Aufbau von Problemlösestrategien, Stärkung des Selbstwerts durch Ermöglichen von Selbstwirksamkeit und der Stärkung der sozialen Kompetenzen.

Bei gleichzeitig bestehendem Bildungsauftrag ist kontinuierlich die Waage zu halten, um einerseits schulischen Erfolg und positive Lernerfahrung zu schaffen, andererseits Überforderung und ein zu hohes Stressniveau zu vermeiden. Hier spielen Struktur, Transparenz und Rituale eine große Rolle, die Verlässlichkeit und Sicherheit schaffen.

Internes Arbeitstraining
Das interne Arbeitstraining der LepperMühle dient zunächst der Aktivierung und Tagesstrukturierung der hier betreuten jungen Menschen, wenn der Schulbesuch abgeschlossen oder eine Anbindung an die Schule in der aktuellen Lebenssituation nicht umsetzbar ist.
Körperliche und geistige Betätigung in einem regelmäßigen Rhythmus sind förderlich für die psychische Gesundheit. Sie trainieren kognitive Funktionen und körperliche Leistungsfähigkeit. Sie sind mit sozialen Interaktionen verbunden. Die hergestellten Produkte und erbrachten Leistungen sind Quellen von Zufriedenheit und Stolz auf die eigene Leistung und stärken so das Selbstwertgefühl und künftige Selbstwirksamkeitserwartung.

Die Bewohner der LepperMühle benötigen regelhaft eine besondere Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und eine besondere Vorbereitung auf die Anforderungen einer Ausbildung und des Arbeitsmarktes. Dafür werden von der Arbeitsagentur besondere berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen vorgeschlagen und vermittelt. Auch die Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen kann eine spezifische Vorbereitungsphase erfordern.
Zielsetzungen des Trainings sind Selbstsicherheit außerhalb des vertrauten Rahmens, Leistungsmotivation, Pünktlichkeit und Einhaltung von Regeln, kontinuierliche Mitarbeit, Durchhaltevermögen, angemessenes Verhalten gegenüber Kollegen und Vorgesetzten. Das Standardziel besteht in der Bewältigung eines Acht-Stunden-Tages – idealerweise erprobt in einem externen Betriebspraktikum.

Wenn das Ziel bzw. die Grenze der in diesem Rahmen möglichen Förderung absehbar wird, steht der Wechsel in eine angemessene externe Maßnahme an: berufsvorbereitender Förderkurs, Ausbildung, Beschäftigung etc. Welche Maßnahme dem individuellen Leistungsniveau und Förderbedarf angemessen ist, wird im Verlauf des internen Arbeitstrainings in Kooperation mit der Arbeitsagentur Gießen ermittelt und in die Wege geleitet.

Computerspielsucht: Wann ist es zu viel?

von Tobi Manges, Redakteur der VRM Mediengruppe/Herborner Tageblatt

Am 25. September 2019 erschien im Nachgang der SchuPs-Tagung 2019 zum Vortrag von Professor Christoph Wewetzer „Medien und Sucht" im Herborner Tageblatt ein Beitrag zu diesem Thema. Dankenswerterweise haben wir die Erlaubnis zur Veröffentlichung des Artikels in der diesjährigen SchuPs-Zeitung erhalten und möchten hier außerdem rückblickend auf den sehr eindrucksvollen Vortrag noch eine kleine Auslese der Präsentationsfolien ergänzend unterlegen.

Der Vortrag von Prof. Dr. med. Christoph Wewetzer war Teil der viertägigen Tagung „Ich guck dann mal weg" des Arbeitskreises „Schule und Psychiatrie", kurz: SchuPs. Sie fand vom 18. bis zum 21. September in Herborn statt. Gastgeber war die Rehbergschule auf dem Gelände der Vitos-Klinik.

Im Mittelpunkt der Tagung standen verschiedene Fachvorträge, die sich größtenteils auf den Umgang mit Medien – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – bezogen.

„Mediensucht ist auch nicht anders als die Abhängigkeit von Cannabis oder Nikotin", sagt Prof. Dr. Christoph Wewetzer. Der Direktor der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Köln warnte bei seinem Vortrag in Herborn vor der Gefahr, die von Medien ausgeht. 0,9 bis 4,8 Prozent der Jugendlichen gelten als mediensüchtig - „da ist die Studienlage nicht ganz klar", sagt Wewetzer.

Was ist Sucht?

- starker Drang/Zwang/Verlangen, bestimmtes Verhalten immer wieder auszuführen
- keine Möglichkeit, diesem Drang zu widerstehen= Kontrollverlust über Beginn/Menge/Ende
- dominiert den Allltag, gesunde Bedürnisse (sozial, schulisch) werden zugunsten des Suchtverhaltens vernachlässigt
- Anhaltendes Verhalten trotz negativer Auswirkungen/ schädlicher Folgen des Suchtverhaltens
- Toleranzentwicklung
- Entzugserscheinungen

Doch zur Sucht gehört mehr als eine bloße Zahl an Stunden, die vor dem Computer, dem Handy oder der Konsole zugebracht werden. In seinem Vortrag erläutert der Experte, welche Anzeichen es gibt:

Craving: Der Begriff bedeutet übersetzt so viel wie „intensives Verlangen" oder „Begierde". Bestimmte Reize lösen dabei ein Suchtverhalten aus. Wer abhängig von Cannabis ist, bekommt beim Geruch von Marihuana das Verlangen nach einem Joint. Der Alkoholkranke denkt beim Anblick einer Bierflasche ans Trinken. „Genauso ist es bei Mediensüchtigen, wenn sie sehen, wie jemand spielt", erklärt Wewetzer. „Das Craving wird oft unterschätzt."

Schulische Leistung fällt ab: „Es ist typisch, dass die Noten nach und nach schlechter werden", sagt Professor Wewetzer. Das geht meist mit vielen Fehlzeiten einher. „Anfangs gehen die Jugendlichen noch in die Schule, aber das wird dann nach und nach weniger." Irgendwann ist der Punkt erreicht, an dem die Spielsucht sich nicht mehr mit dem Schulbesuch vereinen lässt. „Dann ist es typisch, dass die Jugendlichen zunächst organische Krankheiten erfinden." Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen, um in Ruhe zuhause zocken zu können. „Dazu wird der Tages- und Schlafrhythmus umgestellt. Meistens wird nachts gespielt und morgens geschlafen. Schule ist dann gar kein Thema mehr." Dementsprechend wirkt sich das auf Fehlzeiten und Zeugnisnoten aus.

Soziale Isolation: Wenn die Mediensucht zugeschlagen hat und jede freie Minute dem Rechner oder der Konsole gilt, bleibt kein Platz mehr für Freunde. „Viele unserer Patienten behaupten zwar, sie hätten Freunde", erzählt Wewetzer. „Aber bei genaueren Nachfragen kommt dann heraus, dass die in Dresden, Leipzig oder Hamburg ebenfalls vor der Maschine sitzen und keiner weiß, wie die eigentlich aussehen." Bedingt wird die Isolation aber auch dadurch, dass einigen Betroffenen ihre Probleme peinlich sind. „Sie wollen nicht, dass jemand erfährt, wie viel sie spielen", so Wewetzer.
Und es kommt noch mehr dazu: „Viele Betroffene flüchten in die virtuelle Welt, weil sie im richtigen Leben gemobbt, gehänselt oder ausgegrenzt werden." Im Spiel sei man plötzlich Anführer eines Clans oder aus anderen Gründen angesehen. In der virtuellen Welt gebe es plötzlich die Anerkennung, die im wahren Leben fehle. „Daran sieht man schon, wie schwer es ist, dort etwas therapeutisch entgegenzusetzen."

Mangelnde Körperpflege und Essstörungen: Auch das ist ein deutliches Signal, sagt Wewetzer. „Die Betroffenen vernachlässigen die Hygiene und vergessen es, regelmäßig zu essen." Gerade Online-Spiele seien häufig darauf angelegt, dass der Spieler präsent ist. Eine Essenspause komme da eher ungelegen. „Wir hatten auch Fälle, wo

Jugendliche sich nach dem Toilettengang nicht gesäubert haben, weil sie direkt wieder zurück an die Maschine wollten“, sagt Wewetzer. Und: „Wofür eigentlich noch duschen, wenn man das Haus sowieso nicht mehr verlässt?“

Schlechte Fitness: Wer sich wenig bewegt und viel sitzt, wird nicht fitter – eine einfache Feststellung. „Wenn dann doch mal Essen auf den Tisch kommt, ist es oft noch Fast Food, damit es schnell geht“, ergänzt Wewetzer. Deshalb kommt es ebenso regelmäßig zur Gewichtszunahme.

Verschuldung oder Diebstahl: Viele Online-Spiele sind erst einmal kostenlos oder für recht günstige Preise zu haben. „Doch wenn man dort etwas erreichen oder einige Level aufsteigen will, kostet das etwas“, weiß der Experte. Das führt dazu, dass die Jugendlichen sich verschulden oder die Eltern bestehlen, um an das Geld zu kommen. „Den Spielstatus verbessern, Waffen kaufen, Fähigkeiten erwerben - das sind starke Anreize“, so Klinikleiter Wewetzer.

Diagnostik – Probleme im schulischen, gesundheitlichen und sozialen Bereich

- „Ich weiß nicht , was mit mir los ist, ich fühle mich total kraftlos...“
- „Ich kann mich überhaupt nicht konzentrieren, in der Schule ist es so laut, ich fühle mich total verpeilt...“
- „Ich habe vermehrt Fehlzeiten“
- „Ich wurde in der Ausbildung abgemahnt“
- „Es gibt ständig Streit mit meiner Mutter“
- „Ich habe den Schlafrhytmus völlig verloren und habe Schlafstörungen“
- „Ich vergesse zu essen und komme der Körperpflege nicht nach“
- „Ich verlasse mein Zimmer nicht mehr und treffe auch keine Freunde mehr“

Diagnostik – Wahrnehmung der Eltern

Mein Sohn/meine Tochter:

- „isst kaum noch was und wenn dann fast nur in seinem Zimmer“
- „kann nicht einschlafen und ist tagsüber immer müde“
- „sieht schlecht aus“
- „geht kaum noch aus“
- „ist oft krank“
- „kapselt sich immer mehr von uns ab“
- „wird immer launischer und ist schnell gereizt“
- „hat kaum noch Lust auf bisherige Hobbys/Hobbys“
- „hängt nur noch am Handy/Laptop/Computer“
- „kommt morgens immer schlechter raus“
- „hat in den Noten deutlich nachgelassen“

Wutausbrüche: Viele Eltern reagieren auf die steigenden Spielzeiten ihrer Kinder, indem sie den Bildschirm oder die Tastatur wegnehmen. „Dann rasten die Jugendlichen völlig aus. Der Drang, zu spielen, ist einfach zu groß.“ Verschärft werde dieser Drang auch dadurch, dass viele Spiele auf ein Belohnungssystem ausgerichtet sind, sagt der Spezialist. „Wer immer präsent ist und viel spielt, erzielt viele Punkte. Dadurch kann ich mir besondere Dinge leisten oder steige auf und werde angesehener.“ Wer keine sozialen Kontakte mehr habe, definiere sich oft über seinen Stand in der virtuellen Welt.

Als Risikogruppe für Mediensucht gelten Menschen mit Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom, kurz ADHS, ergänzt Wewetzer. Denn viele Spiele würden genau das bieten, was Betroffene lieben: Schnelle Wechsel der Handlungen und Bilder, Belohnungen, Hektik und Nervenkitzel.

Seelische Grunderkrankungen oder komorbide Störungen sind bei Mediensucht häufig

Häufige Angaben der Betroffenen

- Empfinden, nur wenig wert zu sein
- Empfinden, ausgegrenzt zu sein
- Unzufriedenheit mit der familiären Situation
- Schulische Leistungsprobleme
- „Realweltliches Misserfolgserleben“

Häufige Diagnosen

- Depression
- AD(H)S, besonders in Verbindung mit Impulsivität
- Soziale Empfindlichkeit/soziale Phobie
- Angsterkrankungen
- Schulabsentismus

Wewetzer nimmt auch die Eltern in die Pflicht. Denn sie zeigen dem Nachwuchs schon früh, welchen Stellenwert der Medienkonsum im Leben hat. „Läuft beim Essen der Fernseher? Liegt das Handy immer in Reichweite? Wird das Kind schon früh mit dem Handy beschäftigt, damit es still ist?“ Das gucken sich die Kinder ab.

Wer ab und zu mal einige Stunden spielt, ist noch lange nicht süchtig, so Wewetzer. Doch wenn das Kind die Schule schwänzt, soziale Kontakte abbricht und alles dem Spielen unterordnet, sei Skepsis mehr als angebracht.

Bildquelle: Stephanie Hofschlaeger /pixelio.de

Medien und Autismus

Eine Zusammenfassung des Vortrags von Prof. Dr. Inge Kamp-Becker, Philipps-Universität Marburg von Katja Tschepe

„[…] it became a habit to dilute the original concept of infantile autism by diagnosing it in many disparate conditions which show one or another isolated symptom found as a part feature of the overall syndrome. Almost overnight, the country seemed to be populated by a multitude of autistic children."
Kanner, 1965, S.413

„[…] es wurde zur Gewohnheit das originale Konzept des frühkindlichen Autismus zu verwässern, indem es bei vielen anderen Störungsbildern diagnostiziert wurde, die ein isoliertes Symptom des Gesamtbildes des Syndroms aufweisen. Über Nacht wurde das Land bevölkert von einer Vielzahl von autistischen Kindern" Kanner, 1965, S.413 – eigene Übersetzung

Autismus in den Medien
Im Jahr 2018 nutzten 64% der Personen im Alter von 16 bis 74 das Internet zur Beschaffung gesundheitsrelevanter Informationen (Statistisches Amt der Europäischen Union). Zur Abschätzung der Glaubwürdigkeit spielten dabei das Design und die Nutzerfreundlichkeit eine größere Rolle als die inhaltliche Qualität. Bereits bestehende Gütesiegel legen ihren Fokus auf organische Erkrankungen.
Die Güte der Informationen über die Autismus-Spektrum-Störung (ASD) im Internet ist sehr unterschiedlich, vielfach werden Fehlinformationen verbreitet, Nutzer durch pseudowissenschaftliche Theorien verunsichert. Aus diesem Grund besteht auch die Gefahr, dass sich Familien für ineffektive Behandlungsmöglichkeiten entscheiden.

Im Juli 2019 gab es etwa neun Millionen deutschsprachige Internetseiten mit dem Suchbegriff „Autismus". Aktuell gibt es noch keine Übersichtsstudien über die Qualität deutschsprachiger Internetseiten zum Thema ASD.
In den Medien hat das Thema Autismus eine starke Präsenz. 1.780.000 Videos finden sich auf YouTube, alleine 100 von diesen haben 121 Millionen Views (Kollia et al., 2017). Zwar gibt es insgesamt wenig falsche Informationen, als problematisch erweist sich jedoch die überwiegend benutzerfreundliche Unvollständigkeit der Informationen.

Die Belastungen, die diese Erkrankung mit sich bringt, werden negiert, vielmehr erfolgt eine Fokussierung auf die Stärken von Menschen mit ASD.
90% der Internetseiten thematisieren keinerlei Beeinträchtigung oder Belastung für die Familien.
Die Fokussierung auf die positiven Aspekte fördert die Identifikation mit dem Störungsbild. Somit ist die öffentliche Stigmatisierung niedriger als bei anderen psychischen Störungen (z.B. Schizophrenie, bipolare Störung, ADHS).
Auch die Betroffenen selber erleben kaum Stigmatisierung in ihrem Umfeld.

Was in der medialen Darstellung des ASD zum großen Teil fehlt, ist die Wissenschaftlichkeit. Auf 61% der Internetseiten ist keine fundierte Referenz für die getroffenen Aussagen zu finden. Die Darstellung ist überwiegend undifferenziert und klischeehaft.
Auch viele fiktionale Filme und Serien bedienen sich eines „autistischen" Helden, der meist einseitig, klischeehaft und inadäquat, aber medial sehr „verwertbar" dargestellt wird. Einzelne Aspekte werden pointiert und emotional betont in den Fokus gerückt. Dies bietet ein hohes Identifikationspotential.
Die klischeehafte Darstellung der Symptomatik in Kombination mit fehlender Differenzierung zu anderen psychischen Störungsbildern führt dazu, dass fast jede psychische Auffälligkeit als „autistische Züge" gedeutet werden kann. Es kommt zu einem Schneeballeffekt: Einzelne subklinische Symptome reichen, um die (Verdachts-) Diagnose ASD zu stellen, die Prävalenzzahlen steigen. Auch mehren sich Frustrationen, Widerspruch und „Enttäuschung", wenn die Diagnose ASD zugunsten einer anderen Diagnose nicht gestellt wird.

Dennoch lässt sich eine deutliche Zunahme der Prävalenz-Angaben beobachten, da die diagnostischen Kriterien ausgeweitet wurden, die Präsenz von ASD in den Medien und im Bewusstsein von Klinikern und Wissenschaftlern gestiegen ist und es einen erhöhten Zugang zu Hilfesystemen gibt.

Autismus-Spektrum-Störung in der DSM-5 (2013)

Weder in empirischen noch klinischen Studien hat sich die Unterscheidung zwischen autism, asperger, atypical/ PDD-Nos bestätigen lassen.
Man spricht nach neuesten diagnostischen Standards (DSM-5) von einer Autismus-Spektrum-Störung (ASD). Es wird unterteilt in verschiedene Schweregrade der auftretenden Probleme.

Klassifikation:

A: Anhaltende Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion
über verschiedene Kontexte hinweg (alle drei Kriterien):
1. Defizite in der sozial-emotionalen Gegenseitigkeit
2. Defizite im nonverbalen Kommunikationsverhalten, das in sozialen Interaktionen eingesetzt wird
3. Defizite in der Aufnahme, Aufrechterhaltung und dem Verständnis von Beziehungen

B: Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten, die sich in mindestens zwei der folgenden aktuell oder in der Vergangenheit erfüllten Merkmalen manifestieren:
1. Stereotype oder repetitive motorische Bewegungsabläufe, stereotyper oder repetitiver Gebrauch von Objekten oder der Sprache
2. Festhalten an Gleichbleibendem, unflexibles Festhalten an Routinen oder an ritualisierten Mustern verbalen oder nonverbalen Verhaltens
3. Hochgradig begrenzte, fixierte Interessen, die in ihrer Intensität oder ihrem Inhalt abnorm sind
4. Hyper- oder Hyperaktivität auf sensorische Reize oder ungewöhnliches Interesse an Umweltreizen

C: Symptome müssen in früher Kindheit vorhanden sein, können sich aber erst dann voll manifestieren, wenn die sozialen Anforderungen entsprechend hoch sind.

D: Symptome müssen zu klinisch bedeutsamer Behinderung im Alltag (z.B. sozial, schulisch, beruflich) führen.

E: Ausschlussdiagnosen: Symptome lassen sich nicht durch intellektuelle Behinderung oder globale Entwicklungsstörung erklären.

Das DSM-5 erhöht die Spezifität der Diagnose ASD und grenzt sie deutlicher gegenüber anderen Störungsbildern ab.
Die einzelnen Symptome sind nicht spezifisch, nur die Symptomkonstellation ist spezifisch! Es gibt auch „autistische“ Merkmale bei vielen anderen Störungen.

Mythen rund um Autismus

ASD hat eine deutlich geringere Prävalenz als in den Medien dargestellt. Mythen um diese Erkrankung halten sich hartnäckig.

Mythos 1
- Menschen mit Autismus / „Aspies“ sind alle Computer-Nerds
- Sie sind alle technikaffin und haben in diesem Bereich besondere Begabungen: „Maschinen sind leichter als Menschen“
- Zu viel Computer macht „autistisch“

Fakten 1
- Sind Medien / Computer in unserer Zeit wirklich ein Sonderinteresse?
- Hochgradig begrenzte, fixierte Interessen, die in ihrer Intensität oder ihrem Inhalt abnorm sind (stereotyper, repetitiver Charakter steht im Vordergrund)
- Kein Zweifel an der empirisch gesicherten Erkenntnis, dass Autismus eine Störung ist, deren Beginn bereits im zweiten Lebensjahr oder früher zu beobachten ist.

Mythos 2
- Erziehungsfehler (Bettelheim, 1967)
- Autismus hat nichts mit Erziehung zu tun

Fakten 2
- Je stärker ausgeprägt die Verhaltensauffälligkeiten sind, desto höher sind der mütterliche Erziehungsstress und die familiäre Belastung (Leyfer et al., 2006; Zaidman-Zait et al., 2017)
- Frühes Elterntraining zur Behandlung von komorbiden expansiven Verhaltensauffälligkeiten notwendig und wirksam! (Metaanalyse: Postorino et al., 2017; Schrott et al., 2018; Kasperzak et al.)

Mythos 3

- Betroffene reagieren besonders sensibel auf Reize.

Fakten 2

- Zwischen 45 und 95% der von ASD Betroffenen weisen in irgendeiner Weise sensorische Besonderheiten auf (z.B. Dunn et al., 2002; Baranek et al., 2006; Little et al., 2011; Marco et al., 2011), in experimentellen Untersuchungen deutlich weniger (z.B. DuBois et al.)
- Spezifität fraglich: Kommt ebenfalls vor bei Gesunden, bei Intelligenzminderung, ADHS, emotionale Störungen …
- Hyper-Reaktivität auf sensorische Reize: 60% der Kinder mit Hyper-Reaktivität haben keine psychiatrische Diagnose; sie tritt unabhängig von psychischen Störungen auf, aber auch bei vielen psychischen Störungen als komorbides Symptom

Gütekriterien, um evidenzbasierte Gesundheitsinformationen im Internet zu bekommen, sind:

- Prägnante, verständliche und kurze Zusammenfassung
- Richtige Informationen
- Vollständige Informationen
- Hinweis auf Variationsbreite der Symptomatik
- Darstellung unspezifischer Symptome
- Hinweis auf Krankheiten mit ähnlichen Symptomen
- Ausreichende Darstellung der Therapieoptionen (Nutzen und Schaden)
- Belegbarkeit und Ausgewogenheit
- Quellen, Darstellung evidenzbasierter Therapien, Hinweise auf Evidenzlage
- Leitlinienkonform, Hinweise auf Nutzen und Schaden, neutrale Darstellung
- Benutzerfreundlichkeit
- Transparenz und Zuordnung
- Trennung von Werbung und Information, vollständige Anbieterinformation, Offenlegung von Zielen
- Einstellungs- bzw. Aktualisierungsdatum
- Hinweis auf weiterführende Informationen

Die Anwendung dieser Kriterien sollte helfen, über die Autismus-Spektrum-Störung (ASD) in der öffentlichen Wahrnehmung differenziert, unvoreingenommen und frei von Effekthascherei zu informieren.

Bildquelle: S. Hofschlaeger /pixelio.de

Prof. Dr. phil. Inge Kamp-Becker ist Leitende Psychologin der KJP am Universitätsklinikum Marburg und hat eine Professur für Autismus-Spektrum-Störungen an der Universität Marburg inne.

Katja Tschepe ist Kliniklehrerin der Staatlichen Schule für Kranke München am Standort Klinikum Schwabing.

Kindheit und Medialität –

Erkenntnisse aus dem Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Matthias Wildermuth (ärztlicher Direktor der Vitos-Klinik Rehberg) zur 30. SchuPs-Tagung in Herborn (Zusammenfassung von Rainer Staska)

Kinder wachsen heute wie selbstverständlich mit Medien auf. Smartphones und Computer beherrschen die Kommunikation. Vor allem unter Kindern und Jugendlichen. Das hat Folgen – für die Kinder und Jugendlichen, für die Elterngeneration und wirkt auch auf Schule, Stichwort „Digitalisierung 4.0“.

Wie viel Digitalität verträgt der Mensch in einem bestimmten Alter?
Einerseits bieten digitale Medien eine Menge positiven Nutzen in Form von Impulsen, um sich weiterzuentwickeln. Andererseits ist aber auch der Blick darauf zu lenken, wann die Mediennutzung Gefahren und Risiken in sich birgt. Auf diese zentralen Fragen versuchte Prof. Dr. Matthias Wildermuth in seinem Eröffnungsvortrag am 19. September 2019 unter dem Titel „Kindheit und Medialität“ eine Antwort zu geben.

„Das Medium ist ein Mittel zum Zweck und nicht der Zweck selbst“

„Wenn wir verzweifelt, utopisch, resigniert, desillusioniert, visionär, wie auch immer, auf die Medialisierung starren, vergessen wir, wer wir eigentlich sind und was wir sein könnten. Und wir vergessen, dass das Medium ein Mittel zum Zweck und nicht der Zweck selbst ist“, dies ist Prof. Wildermuths erste und wichtigste These. Seit 2007 gibt es das Iphone, gerade mal zwölf Jahre ist das her. Trotzdem ist ein Leben ohne Smartphone für viele Menschen heute kaum mehr vorstellbar. „Alles, was wir neu gewinnen“, so Wildermuth, „wird schon nach wenigen Jahren zur Selbstverständlichkeit, das gilt insbesondere für die Bereiche Technik und Medien. Und wenn diese dann nicht mehr funktionieren, dann ist das gleichbedeutend mit einer Krisensituation, dann sind wir hilflos und zurückversetzt in eine unaushaltbare Steinzeit. Dies impliziert, dass wir durch die Weiterentwicklung der Medien faktisch immer mehr verlieren. Unsere Initiativkraft schwindet, je mehr wir uns auf Technik und Medien verlassen.“ Wildermuth ist der Meinung, dass wir „erst dann, wenn wir Rückerinnerung, Rückbesinnung haben, was das Medium nicht ist, in der Lage sind, mit dem Medium umzugehen. Wir brauchen analoge Lücken, also Freiräume, die konstruktiv gefüllt werden, dann kann auch das Medium dazukommen, um uns zu neuen Aufbrüchen zu verhelfen. Wenn aber Medien nur dazu da sind, zu kontrollieren, was wir schon immer wissen müssten, dann ist das geistiges Lückenbüßertum und keine Weiterentwicklung.“ „Da, wo es Geist gibt, braucht man kein Medium“, hält Wildermuth fest. „Das Medium tritt nur da seine Erfolgsgeschichte an, wo die Lücke schon da war. Wir brauchen daher eine Wissenserzeugungskultur und sind aufgeschmissen, wenn wir uns nur noch darauf verlassen, Wissen abzurufen, oder das Medium plötzlich nicht mehr funktioniert.“

„Wir brauchen Medienkompetenz“

Nötig ist daher laut Wildermuth Medienkompetenz. Medienkompetenz zu vermitteln ist wichtiges Ziel der Erziehung, sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft insgesamt. In der frühesten Kindheit sind die Eltern für das „impliziert“ Gelernte, das unmittelbar Gelernte zuständig. Dies geschieht in Interaktion mit der Betreuungsperson im Kontext einer Bindungsbeziehung und wird „face-to-face“ durch den Spiegelungsprozess vermittelt. „Was wir ursprünglich aus dem Bauch heraus fühlen, was wir in Krisensituationen als limbische Steuerung wahrnehmen, was unser Präfrontallappen kurzfristig ins zweite Glied stellt, der selber Strategien und Planungen, Durchführung und Operationalisierung vornehmen kann, das kommt durch das allerfrühste impliziert Gelernte.“ Das Kind übernimmt die Bedeutung, die die Beziehungsperson einer Sache entgegenbringt. Wenn also der bedeutsame Andere ganz viel Zeit mit einem Medium zubringt, dann wird dies für das Kind zu einer sekundären libidinösen Besetzung und erhält eine besondere Bedeutung. Und Medienkompetenz bedeutet in diesem Falle, „diese Illusion des Bedeutsamen recht früh zu zerstören, oder das Phantasma der Großartigkeit des nächsten Gerätes zu durchleiden, um dann wieder festzustellen: war ja doch nichts Besonderes.“ Je früher also ein mediales Objekt Bedeutung bekommt, desto unmittelbarer erlebt das Kind die Präsenz als Realität seiner Gegenwart. Im Extremfall

führt das dann zu dem, was ein Kollege Wildermuths berichtete. Er hatte erstmals ein Kind behandelt, das sagte: „Alexa ist meine BESTE Freundin."

Medienkompetenz bedeutet also hier, dass das Kind unterscheiden lernt, was medial und was immedial ist. Es geht um die Fähigkeit, zu merken, der meint es ernst, da ist die Chance zum Nachdenken, Mitdenken und Mitmentalisieren durch eine Interaktion mit einer tatsächlichen und nicht virtuellen Bezugsperson. „Wenn das Kind nicht lernt, richtig mit Medien umzugehen, wird es sich selbst fremd, ohne zu merken, dass es sich selbst fremd ist", ist das klare, wie auch erschreckende Fazit des Experten.

„Algorithmen, Künstliche Intelligenz, Belohnersysteme und Einsamkeit"

Medienkompetenz wird nach Ansicht Wildermuths zudem gesellschaftlich immer wichtiger. „Wir werden heute schon von Algorithmen bestimmt, die auf gesammelten Zahlen, Daten, Fakten beruhen. Wenn jetzt die kommende „Künstliche Intelligenz" noch intensiver in unsere Denkstruktur eingreift, dann entsteht ebenfalls ein „fremdes Selbst" in uns und kommt dem Credo eines amerikanischen Google-Entwicklers namens Kurzweil schon sehr nahe: Wir möchten den Menschen die Lösung schon präsentieren für die Probleme, die sie noch gar nicht als solche wahrgenommen haben.

Auch in der zunehmenden Smartphone-Nutzung lauern für Wildermuth Gefahren. „Die Zukunft liegt in der Einsamkeit. Wir sind mit unserer Technik scheinbar maximal mit der Welt verbunden, tatsächlich ist man isoliert". Hinzu komme bei immer stärker nachgefragten Apps und virtuellen Spielen ein Belohnersystem, das wie eine Droge wirkt, so dass die Belohnung schließlich immer stärker und stärker kommen müsse.

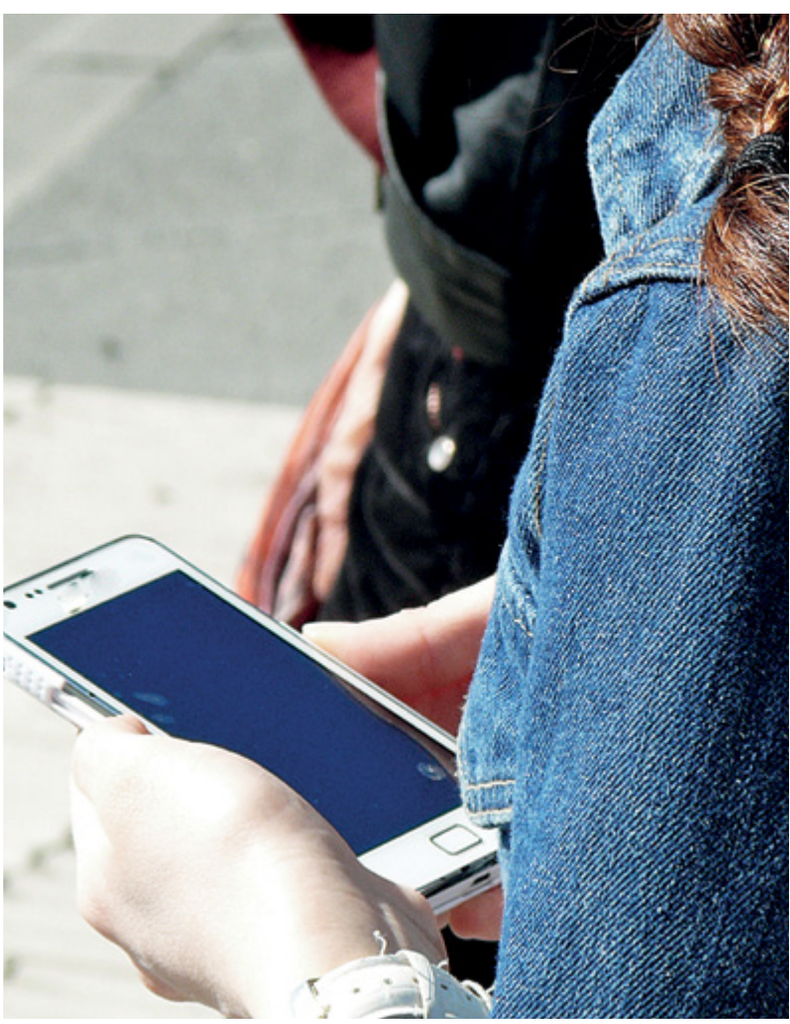
„Schulische Förderung braucht die Analogtechnik"

Echter Austausch für Kinder und Jugendliche ist daher der Ort Schule. Aber auch hier hält die zunehmende Digitalisierung Einzug. „Vermittlung von Bildung", so Wildermuth, „braucht Zeit und Geduld und beinhaltet auch Rückschritte und Misserfolge. Kinder, die mit medialen Belohnersystemen aufwachsen, haben Probleme in der Schule. Und wenn jetzt noch die Isolation durch die Medien hinzukomme, dann degeneriert der Nachwuchs zunehmend. „Beweglichkeit verkommt, handwerkliche und sprachliche Fähigkeiten bilden sich zurück, die Schule bekommt immer mehr Aufträge, solche Entwicklungen nachzuholen."

Schule müsse daher die „Analogtechniken" wieder verstärkt in den Mittelpunkt nehmen, fordert Wildermuth. „Lesen, Schreiben, Rechnen. Wir brauchen Kultur: Theater, Musik, kreative Fächer. Und bis zu einem Alter von 14 Jahren gehört bei der digitalen Wissensvermittlung ein Mensch dazwischengeschaltet. Diesen Mittler kann kein Fernseher, kein Computer, kein Tablet und kein Smartphone ersetzen. Es braucht ein direktes Gegenüber und darüber hinaus Bindungsbeziehungen zu unserer Mitwelt, Nachwelt und Vorwelt." Das ist für Wildermuth die entscheidende Aufgabe des Lehrerberufs in der digitalen Welt.

Und mit einem abgewandelten Zitat Antoine de Saint-Exupérys gibt er den SchuPs-Pädagog*innen sein Credo als Abdruck an die Hand:

„Wenn du die Schule bauen willst, dann rufe nicht die Menschen zusammen, damit sie Whiteboards, Smartphones und digitale Medien ansammeln, die Aufgaben dazu verteilen und die Arbeit der Kompetenzen fragmentiert einteilen, sondern lehre sie die Liebe zu dem großen, weiten seelischen Meer, das wir alle sind, und in dem wir uns verbinden können."



Bildquelle: Lupo / pixelio.de

Zu wenig Mittel für Bildung bei Krankheit

Deutliche Erhöhung aufgrund der Rechtslage gefordert

von Alto Merkt

Immer wieder sind wir in unserer Klinikklasse mit Schülerpatient*innen konfrontiert, welche aufgrund ihrer Erkrankung von ihrer Stammschule nur unzureichend unterrichtet werden können. Lückenhafter Schulbesuch von mehreren Jahren ist keine Seltenheit. Nach Beendigung des stationären Aufenthalts suchen wir Kliniklehrer*innen mühsam und mehr oder weniger erfolgreich nach Möglichkeiten für eine angemessene Unterrichtung.
Mit diesem Missstand beschäftigt sich der folgende Artikel von Alto Merkt.

Michaela Mosch, Staatl. Schule für Kranke München

Die großen Erfolge der Kinder- und Jugendmedizin beschreibt die Studie Global Burden of Disease mit dem Rückgang der Sterblichkeit im Säuglings- und Kindesalter, besonders in den EU-Ländern. Die Mortalität wurde bei unter 5-Jährigen im Vergleich von 1990 bis 2016 um 70 % und bei den älteren Kindern und Jugendlichen bis 14 Jahre um etwa 58 % abgesenkt.

Diesen Erfolgen steht gegenüber: **Schulversäumnisse aus einer chronischen Erkrankung heraus gehen seit Bestehen der Bundesrepublik zu Lasten der Betroffenen, als wäre das eine Privatangelegenheit.** Der Staat bietet durch seine Organisation von Unterricht in größeren Gruppen keinen Ausgleich oder in einigen Bundesländern etwa über die Schule für Kranke nur einen völlig unzureichenden Ausgleich an.

Insgesamt besuchen etwa 5 bis 10 % der Schüler in Deutschland regelmäßig und auf längere Dauer keine Schule. Das schulvermeidende Verhalten wird im Kontext einer schlechten psychischen Gesundheit mit Symptomen aus dem gesamten Spektrum psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters sowie einer ungünstigen Entwicklungsprognose auf der Basis von multiplen individuellen und sozialen Belastungsfaktoren gesehen. Hierzu zählen Faktoren wie Erziehungsstil, relative Armut, Wohnen in benachteiligten Regionen, Haltung zur Schule und Belastungen aus dem Schulsystem.

Das betrifft vom Umfang her in Bayern bei einer Schülerzahl von etwa 1,67 Millionen in der Gesamtschülerschaft etwa 83.000 bis 167.000 Schüler, denen ein Abgang von der Schule ohne Schulabschluss droht. **Krankheit sollte kein Grund für Benachteiligung in der sozialen Teilhabe sein.**

Der Mangel an Lehrerstunden für die Betroffenen ergibt sich aus bestimmten Gerechtigkeitsvorstellungen im Bildungswesen. Für eine angenommene Schulklasse von 30 Schülern an einer Stammschule werden modellhaft etwa 48 Lehrerstunden eingesetzt. Dann finanziert der Staat z. B. in Bayern rechnerisch 1,7 Lehrerstunden pro Schüler. Wenn ein Schulkind wegen eines stationären Aufenthalts oder wegen einer Schulphobie oder anderen gesundheitlichen Gründen nicht im Klassenverband gruppierbar ist, soll es vom staatlichen Bildungsaufwand her nicht wesentlich besser gestellt werden als das gruppenfähige Kind. Dieser in Bayern angewandte Schlüssel von etwa 1,7 Lehrerstunden bedeutet für erkrankte Kinder mit Bedarf an Einzelunterricht eine wöchentliche schulische Förderung von maximal 77 Minuten. Erkrankung ist in diesem Sinne eher eine Art private Angelegenheit, und der Bildungsbedarf bei Erkrankung bekommt dabei keinen besonderen Schutz. Geschützt wird mit dieser aus der Welt der Statistik entsprungenen Vorstellung zur Gerechtigkeit durch gleichen Kostenaufwand allenfalls der Staatshaushalt.

Ein mit den Menschenrechten vereinbarer Gerechtigkeitsbegriff kann etwa darin bestehen, dass das tatsächliche, ggf. auch bedarfsgerecht reduzierte Unterrichtsangebot für jedes einzelne erkrankte Kind, nötigenfalls auch in einem längeren Lernprozess, eine faire Chance zum Erreichen von einem Schulabschluss nach den eigenen Fähigkeiten bietet.

In der pädiatrischen Psychosomatik und Psychiatrie wird oft die Gestaltung eines verkürzten Unterrichtsvormittags durch die Schule für Kranke angestrebt, als eine Art Trainingsraum zur Anbahnung von schulgerechtem Verhalten innerhalb des therapeutischen Prozesses. Die Anforderungen sollen sich in enger Absprache mit dem medizinischen und therapeutischen Team mit den Behandlungsfortschritten steigern. Im Idealfall wird ein Kind entlassen, das wieder zum Besuch der Stammschule fähig ist. In der Praxis erweist sich hier oft eine Gruppierbarkeit für bis zu 8 Kinder im Zwei-Lehrer-System als gerade noch durchführbar. Die Stunden einer Zweitlehrkraft gewährleisten die Individualisierung des Unterrichts je nach Schulart und die Sicherheit für den Schulbetrieb, z. B. bei Erkrankung der anderen Lehrkraft. Bei akuten krankheits- oder sozialbedingten Problemphasen übernimmt sie die individuelle Betreuung eines Kindes. Sie ermöglicht den Kontakt zum therapeutischen Team

in der Klinik, zu den Stammschulen, den Eltern, der Dienstaufsicht und dem Jugendamt und erledigt manche andere Zusatzaufgaben. Bei einem Betrieb von annähernd 24 Wochenstunden für die Schüler errechnet sich ein Bedarf von 48 Lehrerstunden/Woche.
So ergibt sich ein Schlüssel von 6 Lehrerstunden/Woche je Kind.
Damit ist dem Gesetzgeber samt zuständigem Ministerium annähernd eine Vervierfachung der aktuellen Lehrerzuweisung als notwendig und gerechtfertigt zu erklären.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik gewährt in Art. 6 den besonderen Schutz der Familie, also etwa für eine Mutter mit ihrem erkrankten Kind bei der Besonderheit einer gravierenden Erkrankung, wenn die Eltern allein wegen der Schwere der Erkrankung mit ihrer Schutz- und Fürsorgepflicht für Gesundheit und für Bildung nicht mehr weiter kommen. Über die Charta der Grundrechte der Europäischen Union verpflichtet sich die Bundesrepublik seit dem Jahr 2009 zum Gesundheitsschutz (Art. 35) durch Zugang zur Gesundheitsvorsorge und zur ärztlichen Versorgung auf einem hohen Gesundheitsschutzniveau für jede Person, d. h. einschließlich der Kinder. Weiter hat jede Person, damit auch das erkrankte Kind, das Recht auf Bildung (Art. 14) sowie zur unentgeltlichen Teilnahme am Pflichtschulunterricht etwa über die Schule für Kranke und soll sie daher auch besuchen können. Die UN-Kinderrechtskonvention, in Deutschland verankert mit dem Rang von einem Bundesgesetz, bestätigt den Kindern in den Unterzeichnerstaaten (alle Staaten der Erde, außer den USA) in Art. 24 ein Recht auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit. In Art. 28 werden ebenso Maßnahmen zur Förderung von einem regelmäßigen Schulbesuch gefordert wie die Verringerung des Anteils derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen. **Das Defizit liegt also nicht in der Gesetzgebung, sondern bei der Umsetzung der Kinderrechte bei chronischer Erkrankung und auch bei schulvermeidendem Verhalten.** Ein Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung ist lange bekannt, die Belastungsfaktoren korrelieren miteinander und bestätigen die Erfahrung, dass Probleme in der Schule bald zu Gesundheitsproblemen und umgekehrt führen können und ab einer bestimmten Dauer wirtschaftliche Armut mit allen Konsequenzen für die Lebensführung bewirken.

Aus dem Risiko einer Problemverdichtung aus mehreren Faktoren ergibt sich die Erkenntnis, dass eine Institution alleine mit ihrem Spezialauftrag die Probleme der etwa 22 % chronisch erkrankten Kindern und Jugendlichen für eine gelingende Existenzbildung nicht erfolgreich auflösen kann. Die Kinderkliniken durchlaufen einen ähnlichen Prozess der Diskriminierung durch unzureichende Mittel. **Daher bietet es sich an, aus einem gemeinsamen Interesse mit den Kliniken heraus, den Kontakt zu Initiativen zu suchen, die für eine bessere Beachtung der Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Gesundheit und Bildung eintreten.**

Ein Beispiel dafür ist die Webseite
www.kranke-kinder-haben-rechte.de

Alto Merkt und Michaela Mosch würden gerne mit Interessierten einen Arbeitskreis in Bayern zu dieser Thematik ins Leben rufen und bitten daher um Kontaktaufnahme per Mail:
Alto Merkt, Sonderschulrektor i. R.,
bis Juli 2018 Schulleiter der Staatl. Schule für Kranke München
Mail: merkt@bnro.de oder m-mosch@gmx.de

Bildquelle: Dieter Schütz/pixelio.de

100 Jahre Klinikschule Chemnitz 1919 – 2019

Anlässlich des 100-jährigen Jubiläums des Bestehens der Klinikschule in Chemnitz hat sich der Schulleiter der heutigen Planetenschule, Herr Andreas Seifert, ausführlich mit der Geschichte des Krankenhausunterrichtes in Chemnitz befasst und eine Broschüre dazu veröffentlicht. Auszüge daraus wollen wir in der SchuPs- Zeitung vorstellen.
Eine Zusammenfassung von Ina Seipel.

Die Anfänge

Erste Versuche zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen in der Nervenheilanstalt begannen bereits 1917. Ein Stadtratsbeschluss vom Mai 1917 lehnte das Ansinnen aufgrund geringer Schülerzahlen ab. Im Jahre 1918 zeigte sich im Kinderversorghaus Bernsdorf ein Überhandnehmen von Kindern mit psychopathischen Zügen. Eine Entlastung war notwendig. Die Stadt besaß kein eigenes Erziehungsheim. Da erklärte sich die Leitung der Nervenklinik bereit, die schwierigen Kinder aufzunehmen, zu beobachten und zu erziehen. Eine Beschulung war notwendig, und einige Kinder sollten von der Anstalt aus die Ludwig-Richter-Schule besuchen. Im März 1919 wurde der Ratsbeschluss der Stadt Chemnitz gefasst und am 03.05.1919 die hauptamtliche Lehrerstelle genehmigt. Die Schule wurde am 16.06.1919 eröffnet und als zweiklassige Beobachtungsschule der Ludwig-Richter-Schule angegliedert.

1922 wurde im Verwaltungsbericht der Stadt Chemnitz festgehalten, dass eine Anzahl Kinder durch körperliche Leiden verhindert war, die öffentlichen Schulen zu besuchen. Sie wurden deshalb in der elterlichen Wohnung unterrichtet, und zwar wöchentlich ein bis fünf Stunden. In den Berichtsjahren lernten insgesamt 95 Kinder zu Hause. Die Kinder, die in den städtischen Krankenhäusern lagen, wurden wöchentlich bis zu zwei Stunden unterrichtet, vorausgesetzt, dass der Arzt die Teilnahme am Unterricht erlaubte. Die Kinder sollten geistig aktiviert werden. Außerdem wurde durch den Unterricht vermieden, dass sie allzu sehr hinter ihren „Klassengenossen“ zurückblieben. Die vorgeschriebenen Stoffgebiete waren: „gemütbildende Stoffe“ (Geschichten), Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Kinder beteiligten sich gern an dem Unterricht.

1933

Der Beginn der Naziherrschaft wirkte sich unter anderem auch besonders tragisch auf die Gesundheitspolitik aus. Seit dem Erlass des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses durch die nationalsozialistische Regierung waren der Nervenklinik zusätzliche Aufgaben erwachsen: Der Leiter der Anstalt war gehalten, alle Anträge auf Unfruchtbarmachung der in der Anstalt befindlichen Erbkranken zu stellen und die erforderlichen Gutachten dafür mit zu verfassen.

Im weiteren Verlauf wurden auch die Schulen an Nervenheilanstalten mit einbezogen. Der Leiter der Beobachtungsschule und der Direktor der Nervenklinik nahmen im Jahresbericht von 1933/1934 dazu wie folgt Stellung: „Schon frühzeitig beschäftigten sich Mediziner und Pädagogen mit den Erbwissenschaften und versuchten, durch rege Aussprachen die Grenzen zu ziehen zwischen den Fällen, die Folgen einer Vererbung, und denen, die Folgen von Erziehungsfehlern waren.“
Während des Zweiten Weltkrieges wurde die ärztliche Betreuung auf ein Minimum reduziert. Über möglicherweise zwischen 1939 und 1947 erteilten Unterricht liegen keine Informationen vor.

Nachkriegszeit und 1950er Jahre

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde langsam wieder mit der Betreuung der Kinder und Jugendlichen begonnen.

Im Juli 1948 übernahm Fräulein Erika Kretzschmar in der Städtischen Nervenklinik Chemnitz eine psychopathologische Beobachtungsklasse. Gegenüber dem Kreisschulrat (Volksbildungsamt beim Rat der Stadt Chemnitz) war sie rechenschaftspflichtig.

Erika Kretzschmar stand vor der Aufgabe, kranke und verhaltensauffällige sowie durch Erlebnisse im Krieg und in der Nachkriegszeit traumatisierte oder gestrauchelte Kinder und Jugendliche zu bilden und zu erziehen.

Zeitraum 1960 bis 1976

Die Klinikschule als Abteilung der Körperbehindertenschule

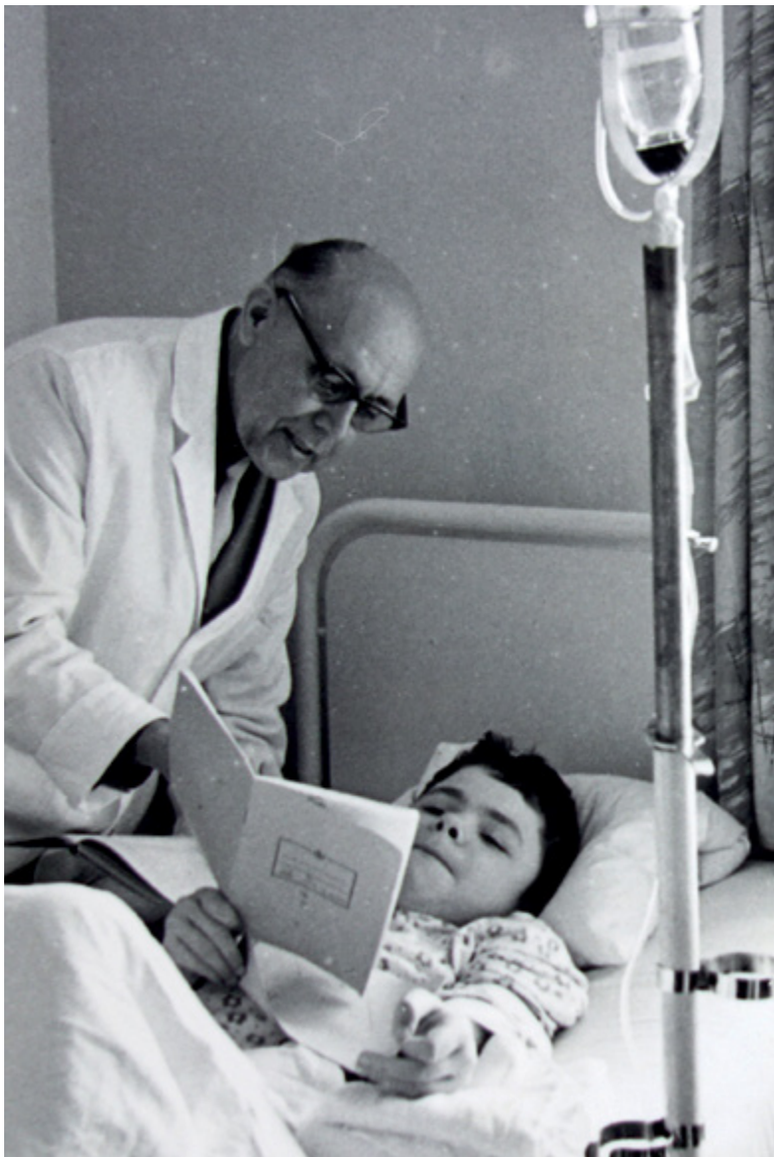
Von 1962 bis 1976 war die Klinikschule eine Abteilung der Körperbehindertenschule. In den 70er Jahren arbeiteten in dieser Einrichtung etwa 10 bis 15 Lehrer, die die Kinder und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren an den vier Krankenhausstandorten unterrichteten.

In der Abteilung der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Dresdner Straße) standen zu Beginn der 60er Jahre 25 Betten und bei Bedarf einzelne Tagesklinikplätze zur Verfügung. Zwei Fachärzte mit zusätzlicher Psychotherapieausbildung, eine klinische Fachpsychologin, eine Musiktherapeutin, die Mitarbeiter des Pflege- und Erziehungsdienstes sowie die Lehrer der Klinikschule arbeiteten mit den jungen Patienten, erstellten die Diagnose und realisierten die Therapiekonzepte. Mit Geduld, Ruhe und liebevoller Konsequenz bemühte sich das pädagogische Personal unter sehr schwierigen, katastrophalen räumlichen Gegebenheiten darum, auf jeden einzelnen Schüler einzugehen und ihn zu motivieren.

Die Lehrkräfte - bis 1989 in weißen Kitteln - bildeten sich ständig durch gegenseitige Hospitationen, Fortbildungen und eine enge Zusammenarbeit mit polnischen Kollegen (Warschau) weiter. Als die 15 Lehrer 1975 eine Kollektivprämie in Höhe von 1125 Mark erhielten, war das eine große Wertschätzung ihrer geleisteten Arbeit.

1977 wurde durch den Beschluss des Rates der Stadt Karl-Marx-Stadt die Sonderschule am Bezirkskrankenhaus gegründet und war seitdem eine selbstständige Einrichtung. Ihr wurde die Station 5 der Nervenklinik, die bisher der Oberschule für Verhaltensgestörte zugeordnet war, angeschlossen. Schwerpunkt der Arbeit waren die Schüler von Station 5. Sie waren verhaltensauffällig und wurden im Unterricht, in der außerschulischen Arbeit und auf Station beobachtet, diagnostiziert, therapeutisch behandelt und nach etwa acht Wochen wieder in ihre Stammschule eingegliedert oder in ein Heim und andere Einrichtungen eingewiesen. Kurz vor Abschluss der Behandlung fand unter der Leitung des Arztes eine Besprechung über die Patienten statt. Die Beobachtungen des Psychologen, der Lehrer, der Erzieher und des Pflegepersonals wurden in je einer Beurteilung zusammengetragen, ausgewertet und dann über den weiteren Entwicklungsweg entschieden. Einmal im Monat fand eine Elternsprechstunde statt. Die Schule suchte auch den Kontakt zu Klassenleitern, Fachlehrern und zu den Mitschülern der Heimatschulen.

Die Schüler, die vom Kinderkrankenhaus (Station 15) in die Klassen eingliedert wurden, bereiteten kaum Disziplinschwierigkeiten. Hier gab es oft andere ernstzunehmende Sorgen. Diese Patienten waren meist chronisch krank (Anfallsleiden, Nierenerkrankungen, Asthma, Diabetes, Herzkrankheiten) oder sie litten an Blutkrankheiten oder Tumoren. Letztere wurden in relativ geringer Anzahl vorwiegend am Bett unterrichtet, um Ansteckungsgefahr zu vermeiden oder in der Klasse kein Aufsehen zu erregen (Haarausfall). Für diese Kinder war der Unterricht wie ein Strohhalm und sie brachten nicht selten ungeheure Energie dazu auf.



Von 1989 bis zur Gegenwart

Die Wende 1989 brachte Veränderungen im personellen Bereich, die katastrophale räumliche Situation blieb bis 1995.
Die Erzieher gehörten ab dem Schuljahr 1992/1993 nicht mehr zur Schule und damit endete auch die außerunterrichtliche Betreuung einschließlich der Ferienspiele durch diese. Veränderungen im Schulsystem bewirkten Umbrüche, die auch Widerspruch und Neid hervorriefen. Der Unterricht fand nur noch in der Dresdner Straße statt. Erstmalig erhielt die Klinikschule 1995 eigene renovierte Schulräume im jetzigen Haus 8/9.

Rückblickend blieb es bei den zwölf Wochenstunden in den Kernfächern. Der polytechnische Unterricht konnte nicht eingeführt werden.

1999 vollzog sich eine Umstrukturierung im Klinikum Chemnitz. Die Kinder- und Jugendmedizin zog von der Dresdner Straße in die Flemmingstraße 4. Die Schule verlor durch die Umstrukturierung im Klinikum die 1995 eingerichteten Räume und irrte ein Jahr lang mit vier Umzügen durch verschiedene Bereiche im Klinikum. In der Dresdner Straße wurden nur noch Patienten der Kinder- und Jugendpsychiatrie unterrichtet.
Ab 2011 hieß das Motto der Schule „Lernen in geordneten Bahnen“ und sie erhielt ihren jetzigen Namen Planetenschule – Klinikschule Chemnitz. Mit vielen Helfern und Unterstützern wurde das Erscheinungsbild in den Schulräumen des Hauses 14 verbessert.

2015 übergab Frau Hübner die Leitung der Planetenschule an Herrn Seifert.

Im Frühjahr 2016 bekam die Klinikschule das Haus 14 und hatte erstmalig in der Geschichte ein eigenes Schulgebäude. Neue Technik im IT-Bereich wurde angeschafft, drei mobile Klassenzimmer (je sechs Notebooks) und eine interaktive Tafel mit aktueller Lernsoftware bereicherten den Unterricht mit neuen Medien.

Die Kooperation zwischen Schule und Klinikum wurde enger und inhaltlich gab es neue Ausrichtungen in der Zusammenarbeit. Die Radklinik eröffnete Anfang September in der Dresdner Straße und das Team Intensivdiagnostik im multiprofessionellen Setting (IDIMS) nahm im selben Monat die Arbeit auf. Im November zog IDIMS in das Ober- und Dachgeschoss der Villa Haus E in der Flemmingstraße 2b ein.

Jährlich werden so insgesamt über 450 Patienten unterrichtet. Projekte wie Geschichtenwerkstatt, Tag der gesunden Schule, Planetenspiele, Planetensportfest und das gemeinsame Weihnachtskonzert mit der Robert-Schumann-Philharmonie ergänzen und unterstützen den differenzierten und jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Die Planetenschule stellt sich in ihrer 100-jährigen Geschichte den pädagogischen Anforderungen im Unterricht und in der Zusammenarbeit mit dem medizinischen Bereich durch eine hohe Flexibilität und Kooperationsbereitschaft.

Bildnachweis: Archivmaterial der Planetenschule – Klinikschule Chemnitz
Quellenangaben: 1 Stadtarchiv Chemnitz, 11 Archiv Freie Presse
Die **digitale Vollversion der Broschüre** ist zu finden unter:
http://www.planetenschule-chemnitz.de/wp-content/uploads/2020/01/KC_broschuere_A5_100JahreKlinikschule_08_2019_6.pdf

Aufwachsen in einer digitalen Welt

von Nadine Hundert

Schöne neue digitale Welt. Alles ist vereinfacht, digitalisiert, übersichtlich, schnell und praktisch. Unsere Smartphones vereinen auf kleinstem Raum viele praktische Helfer, die früher einen ganzen Schrank füllen konnten - Navigationsgerät, Kalender, Kamera, Videokamera, Taschenrechner und mehr. Doch mit den Verbesserungen steigen auch die Risiken. Besonders junge Menschen geraten schnell in Schwierigkeiten mit den negativen Auswüchsen des Internets. Für all diese Phänomene gibt es Begriffe wie Cybermobbing, Cybergrooming[1] oder Hatespeech. Sie wirklich zu kontrollieren scheint fast unmöglich.

Besonders Grooming und sexuelle Belästigung sind weiter verbreitet als man annehmen würde. Wir haben bei unseren Coachings Schüler und Schülerinnen zu ihren Problemen im Internet befragt. Ab der 8. Jahrgangsstufe bekommen alle Mädchen, die soziale Netzwerke nutzen, regelmäßig ungefragt Bilder von entblößten männlichen Geschlechtsteilen gesendet. Und das von vollkommen fremden Männern. Den Jungs geht es nicht viel anders. Auch sie bekommen unseriöse Angebote. Dabei wird besonders oft auch Snapchat als Tatort benannt. Auf Nachfrage gaben die Schüler an, dass sie Angst haben, mit ihren Sorgeberechtigten über diese Vorfälle zu sprechen. Sie haben Angst, das soziale Netzwerk dann nicht mehr nutzen zu dürfen oder vor Diskussionen darüber. So nehmen die Mädchen und Jungen die sexuelle Belästigung stillschweigend hin, blocken, löschen und ignorieren. Doch ist es das, was wir Eltern und Fachkräfte wollen? Dass sexueller Missbrauch still und heimlich in der digitalen Welt Einzug hält?

Werfen wir also einen Blick auf die Möglichkeiten der Intervention. Die Täter im Internet zu ermitteln ist zwar nicht unmöglich, aber schwierig. Und die Strafen, wenn sie mal verhängt werden, sind überschaubar.
Was bleibt, ist also der Fokus auf die Prävention. Mädchen und Jungen müssen über diese Risiken aufgeklärt werden. Sie müssen Handlungsoptionen aufgezeigt bekommen: Was kann ich tun, wenn ich belästigt werde?

Am wichtigsten dabei ist aber, dass Kinder und Jugendliche ihre Profile in sozialen Netzwerken sichern und Nachrichten streng gefiltert werden sollten. Das minimiert die Gefahr, Opfer von Straftaten zu werden, ganz erheblich.
Kinder und Jugendliche vollziehen viele wichtige Entwicklungsschritte heute digital. Besonders die sozialen Medien haben einen signifikanten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, durch Sehgewohnheiten auf unsere Wertvorstellungen. Doch das, was wir sehen, ist nicht die Realität: Auf Plattformen wie Instagram wird der Natur mit Fotobearbeitung erheblich nachgeholfen. So vergrößern laut wissenschaftlicher Untersuchungen rund 20 % der Frauen auf Fotos ihre Oberweite oder machen Taille und Hüfte schlanker, sie optimieren ihre Haut, vergrößern Augen und Lippen. Von außen betrachtet kann man sagen, dass Weiblichkeit auf Instagram einem bestimmten Ideal zu folgen hat. Junge Männer nehmen ebenfalls Veränderungen vor: sie verbreitern auf den

zu postenden Bildern ihre Schultern, vergrößern ihre Muskeln, optimieren den Bartwuchs oder das Sixpack. Die Nutzer dieser Plattformen begegnen so medialen Darstellungen, denen sie selbst niemals entsprechen, bei denen ihre eigene Körperlichkeit nicht mithalten kann.

So ist es nicht verwunderlich, dass proportional zur Dauer der Onlinezeit auch das Risiko steigt, eine Depression zu entwickeln. Junge Frauen und Mädchen sind dabei besonders gefährdet. Die Erkenntnis, dem vermeintlichen Ideal nicht zu entsprechen, kann frustrierend, ja sogar traumatisierend sein.

So ist es aus unserer Sicht wichtig, nicht nur die Digitalisierung voran zu treiben, sondern auch die Medienkompetenz. Dazu zählt deutlich mehr Präventionsarbeit und natürlich auch die Anpassung der Gesetzeslage sowie die entsprechende Ausrüstung der Polizei und der Justizbehörden.

Nadine Hundert ist Diplom-Sozialpädagogin. Sie arbeitet als Schul-Sozialpädagogin an der Carl-Kellner-Schule Braunfels und leitet das Zentrum für Medienkompetenz der Stadt Braunfels.

[1] Mit dem Begriff Cyber-Grooming wird das gezielte Ansprechen von Personen im Internet mit dem Ziel der Anbahnung sexueller Kontakte bezeichnet.

Generationentreff im Lehrerzimmer

von Kerstin Mende

Als Team der Klinikschule Leipzig starteten wir dieses Mal In das neue Schuljahr ganz besonders gemeinschaftlich gestärkt, da uns Frau Kerstin Mende zur „Generationenverständigung" einen sehr interessanten und spannenden Fortbildungstag geboten hat.
Über „alle Generationen unseres Kollegiums hinweg" fühlten wir uns angesprochen von den Inhalten dieses Vortrags und sind auch jetzt noch immer wieder miteinander im Gespräch darüber.
So hoffen wir nun sehr, dass die Auseinandersetzung mit dieser Thematik auch in allen anderen (Klinikschul-)Lehrerzimmern deutschlandweit weiterhin zu einem guten Verständnis füreinander beitragen kann.

Ulrike Herbarth (Klinikschule Leipzig)

Manchmal werde ich gefragt, warum heute im Berufsleben so ein Wirbel um das Generationenmanagement gemacht wird. Schließlich arbeiten seit Menschengedenken ältere und jüngere, beruflich mehr und weniger erfahrene Menschen zusammen. Vielleicht hat es mit dem allgemeinen Optimierungswahn zu tun, alles noch professioneller, noch effizienter zu steuern. Vielleicht liegt es aber auch daran, dass unsere heutige Arbeitswelt mit ihrer hohen Veränderungsdichte viele Menschen an ihre Leistungs- und Belastungsgrenzen bringt, sie dünnhäutiger werden lässt und es dadurch eher oder häufiger zu Konflikten kommt. Schließlich könnte es jedoch auch an der durchaus zu beobachtenden Tendenz liegen, dass Menschen für die eigenen Unzufriedenheiten gern andere verantwortlich machen. Und dann wird auf „die Jugend von heute" geschimpft oder sich über die „Hier ist das aber schon immer so – Fraktion" der Älteren beschwert. Wenn ich mit Lehrerkollegien zum Generationenthema arbeite, dann geht es zwar im engeren Sinne um das Aufeinandertreffen von Pädagogen unterschiedlicher Generationen, doch im weiteren Sinne geht es um die allgemeine Frage, wie Menschen im Arbeitsumfeld und auch darüber hinaus mit Verschiedenheit umgehen, wie sie grundsätzlich miteinander umgehen und vor allem, wie sie mit sich selbst umgehen.

Der Generationenbegriff ist nicht klar definiert und wird in verschiedenen Kontexten verwendet. Unter Generativen Generationen verstehen wir die Generationenfolge in der Familie. Daneben gibt es die Generationeneinteilung nach Geburtsjahrgängen (Kohorten). Unabhängig vom Geburtsjahrgang werden Menschen, die einschneidende gesellschaftliche Erlebnisse miteinander teilen, wie z.B. den 2. Weltkrieg, den Fall der Mauer oder 9/11, als zeitgeschichtliche Generationen bezeichnet. Dabei haben solche Erlebnisse vor allem im Kindes- und Jugendalter nachhaltig Einfluss auf das spätere eigene Weltbild. Im Ergebnis der ähnlichen Aufwachsensbedingungen und gemeinsamen prägenden Erlebnisse können den unterschiedlichen Generationen bestimmte Hauptmerkmale, wie Wertebilder, Rollenverständnis in Partnerschaft und Familie, Erziehungsverhalten oder auch Einstellungen zur Arbeit zugeordnet werden. In der Tendenz werden sich Vertreter einer Generation in vergleichbaren Situationen gleich oder ähnlich verhalten.

Doch so einfach ist es natürlich nicht. "Sage mir, wann Du geboren bist und ich sage Dir, wie Du tickst." funktioniert nicht. Eine solche Haltung verführt uns zu Schubladendenken und wird den einzelnen Kolleg*innen im Team sicher nicht gerecht. Wenn Sie sich in den Lehrerzimmern umsehen, dann erleben Sie Leidenschaft für den Beruf, Neugier auf Neues, Festhaltenwollen an Altem oder "Dienst nach Vorschrift" in jeder Altersgruppe. Die Kritik an einer starren Zuschreibung von Generationenmerkmalen ist daher laut und richtig. Dennoch lohnt es sich meines Erachtens unbedingt, typische Einstellungen und Verhaltensweisen der verschiedenen Lehrergenerationen genauer zu betrachten und daraus folgend Vereinbarungen für eine kontinuierliche und förderliche Zusammenarbeit im Kollegium zu treffen.

Für die Beschreibung der Generationen gibt es nicht nur mehrere Modelle, sondern auch sehr unterschiedliche Generationenbezeichnungen. Zudem variieren die Geburtsjahrgänge, die zu einer Generation zusammengefasst werden bis zu einem ganzen Jahrzehnt. Daher ist die folgende Einteilung nach Geburtsjahren lediglich als ein Beispiel zu anzusehen.

LEHRERGENERATIONEN – GESTERN – HEUTE – MORGEN

Sage mir, wann du geboren bist

- Nachkriegskinder (1945-1954)
- Babyboomer (1955-1964)
- Generation X (1965-1979)
- Generation Y (1980-1999)
- Generation Z (2000-2015)
- Generation Alpha (ab 2016)

Bildquelle:
GiZGRAPHICS (Fotolia)
Foto nächste Seite: contrastwerkstatt (Fotolia)

Wie steht es um die Generationenvielfalt in Ihrem Lehrerzimmer? Mit meinen Seminaren und Workshops war ich schon bei Kollegien mit beinahe gleichen Anteilen von Babyboomern, Generation X und Generation Y. Doch oft erlebe ich z.B. in Sachsen Kollegien, in denen X und Y kaum oder gar nicht vertreten sind. Als die Generation X hier in den Lehrerberuf einsteigen wollte, gab es einen Einstellungsstopp. Ausgebildete Lehrer wanderten in andere Bundesländer ab oder suchten sich alternative Tätigkeitsfelder. Ich selbst hatte in meiner Zeit als Führungskraft für Fallmanagement U25 in einer SGB II – Behörde fünf Lehrerinnen in meinem Team, allesamt mit hervorragenden Studienabschlüssen und doch ohne Aussicht, ihren gewählten Beruf in ihrer Heimat ausüben zu können. Die Lehrergeneration Y hingegen wird nun heftig umworben, jedoch hat sie eigene Vorstellungen, wo und wieviel sie arbeiten möchte. Der ländliche Raum scheint vielen zu wenig attraktiv. Um den Unterricht hier halbwegs abzusichern, werden nun ungewöhnliche Wege gegangen. Unter anderem wird versucht, Vertreter der Nachkriegskinder, die bereits im wohlverdienten Ruhestand sind, wieder in die Schulen zurückzuholen. Wenn dann vielleicht noch ein junger Mensch aus der Generation Z einen Freiwilligendienst oder ein Praktikum in einer Schule absolviert, dann kann es vorkommen, dass bis zu fünf Generationen im Lehrerzimmer aufeinandertreffen.

In vielen Kollegien sind Generationenkonflikte kein großes Thema. Berufseinsteiger werden offen aufgenommen, und die sind dankbar, wenn die erfahrenen Pädagog*innen ihnen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Niemand bekommt einen Schreck, wenn er/sie hört, dass jemand zur Hospitation in den Unterricht kommt. Gegenseitiges Feedback ist ausdrücklich erwünscht. Wissens- und Erfahrungstransfer wird nicht als Einbahnstraße von Alt nach Jung gesehen, jeder lernt von jedem. Man ist intensiv miteinander im Gespräch. Wenn eine junge Kollegin im Lehrerzimmer während der gesamten Pause auf dem Smartphone tippt, dann kommt jemand und fragt fürsorglich nach, ob es zuhause einen Notfall gibt. Wenn der ältere Kollege sich über die neue Sitzordnung im Klassenzimmer beschwert, dann werden Lösungen gesucht, die für alle Beteiligten akzeptabel sind. Kein "Generationenproblem" im Lehrerzimmer zu haben, heißt also nicht, dass es keine Konflikte gibt. Gerade weil Konflikte als normal betrachtet werden und erlaubt sind, können sie als gesunde Reibungswärme die Teamentwicklung unterstützen.

Schwierig wird es immer dann, wenn Befindlichkeiten da sind, diese aber nicht offen thematisiert werden. Schwierig wird es vor allem dann, wenn es an gegenseitiger Wertschätzung mangelt oder wenn Kritik nicht an der Sache, sondern an der Person – oder aber pauschal an einer ganzen Generation geübt wird. Hier ist tatsächlich bewusstes Generationenmanagement gefragt. Die Konflikte weiter schwelen zu lassen und zu hoffen, dass sie sich von selbst auflösen, ist keine Option. Wenn wir uns bewusst machen, wie viel Energie und Zeit unbewältigte Konflikte beanspruchen und mit welchen belastenden Emotionen sie einhergehen, dann werden wir eher auf eine gesunde Konfliktbewältigung hinwirken, anstatt das Problem weiter zu "pflegen".

Generationenmanagement ist unbedingt Führungssache. Jede Schulleitung ist gut beraten, im Rahmen der Konfliktprävention eine förderliche Beteiligungs-, Streit- und Fehlerkultur zu implementieren und – ganz wichtig! – selbst vorzuleben. Ebenso wichtig ist es, dass die Führungskraft bei eskalierenden Konflikten interveniert und unterstützt. Das Wichtigste aber ist aus meiner Sicht, dass jedes einzelne Teammitglied eine wertschätzende Haltung einnimmt, sich sozusagen in der Kunst übt, die Verschiedenheit zu "umarmen".

Nutzen Sie die Herausforderungen der Generationenvielfalt im Lehrerzimmer als Übungsfeld für Ihre schulische Kommunikation. Üben Sie sich in gegenseitigem Verständnis. Verständnis zu haben, heißt nicht, mit allem einverstanden zu sein, ist aber die Basis für jedes gute Gespräch. Streiten Sie auf Augenhöhe - um fachliche Themen, Werte und Lebensweisheiten. Geben Sie Ihren Schülern ein positives Beispiel, lassen Sie erkennen, dass Sie es als Bereicherung ansehen, wenn andere anders sind und dass alle gemeinsam daran wachsen können.
Grünes Licht für den guten Ton!

Kerstin Mende
Kompetenztraining und Mentoring

Boltenhagener Straße 91 | 01109 Dresden
Tel.: 0351-88 96 64 00 | Mobil: 0176-70 66 20 91
Fax: 0351-88 96 64 01 | info@gruentoene-mende.de
www.gruentoene-mende.de

Das Erasmus+ Programm –

auch für Schulen mit dem Arbeitsfeld Pädagogik bei Krankheit geeignet

von Mona Meister

Mit einer EU-Förderung kam ich zum ersten Mal bei der Vorbereitung des HOPE Kongresses 2010 in München in Kontakt. Ich war ab 2008 im Vorbereitungsteam und erlebte hautnah, mit welcher Energie und Akribie die Münchner (mit Unterstützung ihres Fördervereins) eine große Summe an Fördergeldern aquirierten. Diese europäische Finanzspritze ermöglichte es uns als Veranstalter, allen Teilnehmern die Fahrtkosten zurück zu erstatten und damit die Gesamtsumme, die die Teilnehmer für den Kongress berappen mussten, überschaubar zu halten.

Zwei Jahre später beantragte ich eine individuelle Förderung für die Teilnahme am HOPE Kongress in Amsterdam – damals über ein Comenius-Programm. Der Antrag war damals schon umfangreich, aber es hat sich gelohnt. Ich bekam - überraschend für mich – die Gesamtkosten erstattet. Bis auf den Antrag, einen Abschlussbericht und eine genaue Abrechnung musste ich nichts weiter machen.

2014 – wieder vor dem nächsten HOPE Kongress in Bukarest – wollte ich mein Glück ein weiteres Mal versuchen. Dann kam aber der Schreck. Es konnten sich nur noch Schulen anmelden und es war ein umfangreicher Antrag incl. einem Zwei-Jahres-Programm auszufüllen. Als ich das herausgefunden hatte, war die Frist schon fast um. Ich hatte weder die Zeit noch die Muse mich an diese Aufgabe heran zu wagen. Meine Teilnahme am HOPE-Kongress finanzierte ich deshalb selbst. Sie hat sich auf jeden Fall gelohnt und ich kann wirklich allen empfehlen, es auch ohne finanzielle Unterstützung zu versuchen.

Mein Ziel war aber klar – für 2016 wollte ich auf jeden Fall für unsere „Schule“ eine Erasmus- Förderung „an Land ziehen“.
Ende Oktober 2015 reichte ich den sehr umfangreichen Packen an Formularen (alle digital!) in Bonn ein.
Nicht nur vom Umfang der Formulare her ist der Antrag anspruchsvoll, inhaltlich liegt die Herausforderung darin, einen Plan für zwei Jahre zu entwickeln, aus dem deutlich hervorgeht, was mit diesen Maßnahmen an Gewinn für die Institution zu erwarten ist. Zudem soll deutlich gemacht werden, wie die Ergebnisse der Hospitationen dem Gesamtkollegium zugänglich gemacht werden und was ggf. auch langfristig für Entwicklungen dadurch angestoßen werden können.

Kurz nach dem Einreichen des Antrags kam ein Anruf, dass dieser im Prinzip genehmigt werden könne, allerdings fehlte uns eine Schulnummer. Da das BBZ im Bereich „Verwaltung“ in der Hamburger Bildungsbehörde geführt wird, hatten wir wirklich keine Schulnummer und mussten deshalb eine Erklärung aus unserem „Ministerium“ – in Hamburg heißt das Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) – beibringen, aus der hervorging, dass wir inhaltlich als Schule zu betrachten seien.

Wichtig für alle Antragsteller:
Es gibt in jedem Bundesland Kontaktpersonen, die in den Ministerien für die Erasmus- Anträge eure Ansprechpartner sein können. Ebenso gibt es eine sehr zuverlässige Hotline in Bonn, die umgehend berät und bei allen Widrigkeiten, die beim Ausfüllen der Formularmasken auftreten können, unterstützt. Als Antragsteller wird man also nicht allein gelassen.

Als auch die letzte Hürde im Beantragungsverfahren genommen war, kam die Bewilligung.

Wir waren 2016 zuerst in Wien auf dem HOPE Kongress und kurz danach in Dänemark, um uns dort in der „Harløse skole“ - einer Schule in der ausschließlich Kinder und Jugendliche mit einer Autismusdiagnose unterrichtet werden - inspirieren zu lassen.

Harløse skole

Eine weitere Reise führte uns im April 2017 zu einer Tagung nach Dublin, auf der anlässlich des Endes eines Erasmus-Programms die Ergebnisse und die zukünftigen Schwerpunkte der Arbeit vorgestellt wurden.

Ebenfalls 2017 fuhren wir nochmal nach Wien, um uns im „ZIS 10“ – einer Abteilung, die die Autismusberatung in Wien verantwortet und die Teil der dortigen Heilstättenschule ist - über deren Struktur und Arbeitsfeld zu informieren.

Erasmus+

Neben der umfangreichen Beantragung ist beim Erasmus Programm zu beachten, dass vor jeder Reise genau angegeben werden muss, wer bei der „Mobilität“ – so heißt das im Erasmus-Sprech – mitfährt.

Achtung: Diese Personen müssen noch nicht bei Antragstellung benannt werden.
Alle diese Personen bekommen nach dem Ende der Reise einen Link zu einer Auswertungsmaske, die sie ausfüllen müssen. Ich war angenehm überrascht, dass dieses Auswertungsformular recht einfach auszufüllen ist. Die Berichte, die ich nach meiner individuellen Förderung 2012 anzufertigen hatte, waren deutlich umfangreicher.

Ermutigt durch den Erfolg dieser ersten „Job Shadowing“ Aktion wagte ich mich an die neue Beantragung für 2019/20.
Im Februar 2019 füllte ich erneut zahlreiche Formulare aus. Diesmal waren einige Masken benutzerfreundlicher gestaltet worden.
Wichtig bei der zweiten Beantragung war, dass der Zusammenhang der Reisen nicht nur mit der Aufgabe unserer eigenen Institution deutlich wurde, sondern auch Bezug zu der ersten Reise hergestellt werden sollte, da wir einige Ziele erneut besuchen werden.
Wir haben wieder ausschließlich Job Shadowing als Inhalt.

Beispiel Wien:
Unser Interesse an einem Austausch mit dem Wiener Kollegium ist z.B. dadurch begründet, dass die Heilstättenschule dort als einzige Institution in Europa einen vergleichbaren Zuschnitt hat, wie unsere in Hamburg. Beide Städte sind in etwa gleich groß und das Aufgabenspektrum ist ebenfalls mit unserem vergleichbar. Nach unserem ersten Kontakt beim HOPE Kongress war unsere zweite Reise dem Thema Autismus gewidmet.
Unsere dritte Reise nach Wien bot für 11 Kolleginnen und Kollegen aus den KJP Standorten, dem Mobilen Unterricht und der Beratung Pädagogik bei Krankheit, sowie Kolleginnen und Kollegen aus dem Leitungsteam die Chance, dass wir in Wien an verschiedenen Standorten (= „Expositurен“) hospitieren und in einen regen Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort kommen konnten.
Trotz vieler Unterschiede, die z.B. dem unterschiedlichen Schulsystem geschuldet sind, konnten wir eine Reihe neuer Ideen mitnehmen. Die Wiener Lehrkräfte werden uns im Jahr 2020 besuchen, damit wir unseren Kontakt weiter vertiefen können.

Alle unsere Kolleginnen und Kollegen, die einzelne Reisen mitmachten, fanden die Kontakte im Ausland sehr anregend. Es ist immer wieder erstaunlich, dass wir unter den unterschiedlichsten Voraussetzungen der Bildungssysteme trotzdem immer sofort eine Basis des Austauschs haben.

Neben unseren Reisen konnten wir inzwischen aber auch viele Gäste aus verschiedenen Ländern bei uns zu Hospitationen begrüßen. Die Kontakte haben sich meistens über die HOPE Konferenzen ergeben, die ich seit 2010 regelmäßig besucht habe.
So hatten wir z.B. Besuch aus England, Slowenien, Dänemark, Finnland und Polen.
Wir hatten aber auch Besucher aus ganz anderen Regionen der Welt, z.B. aus Japan, mehrere Delegationen aus Australien und - ganz aktuell - aus Moskau.
Der Kontakt zu den außereuropäischen Besuchern kam zum Großteil ebenfalls über die HOPE Kontakte sowie über junge Wissenschaftler, die gerade im Themenfeld Pädagogik bei Krankheit promovieren, und deshalb auch bei uns forschen. Sie haben uns als sehenswerte Institution ins Gespräch gebracht, was auch uns immer wieder interessante Anregungen bringt.

Speziell mit Moskau ist inzwischen eine enge Verbindung entstanden. Der Start war im November 2018 bei einem internationalen Kongress, wo wir zu zweit einen Workshop angeboten haben.
Der Kontakt entstand bei der HOPE Konferenz in Polen 2018. Die Moskauer hatten dort einen „Call for Papers“ verteilt und wir bewarben uns daraufhin mit einem Workshop zu Spätfolgen nach Hirntumorbehandlungen. Wir sind eingeladen worden und konnten eine Woche mit einem sehr interessanten und interessierten Kollegium in einer großen Klinik für Kinderonkologie in Moskau erleben. Der Schwerpunkt der Klinik dort ist der Unterricht für onkologisch erkrankte Kindern und Jugendliche, die teilweise mehr als ein Jahr in Moskau stationär behandelt werden. Der lange Aufenthalt ergibt sich aus den Entfernungen zu ihrem Wohnort, da sie aus allen Teilen Russlands kommen und meist viele Flugstunden von zuhause entfernt sind.

Im Februar 2019 kam dann eine Kollegin aus Moskau nach Hamburg. Inzwischen war sowohl eine Delegation aus Moskau bei uns, als auch wir mit 5 Kolleginnen im November 2019 zu einem weiteren Kongress dort.
Moskau konnten wir allerdings nicht ins Erasmus Programm einbauen – Russland gilt zwar als assoziiertes Land (laut Liste, die bei Erasmus + hinterlegt ist) wurde aber leider aus meinem Antrag rausgestrichen.

Ebenso wird wohl über kurz (oder lang?) auch England rausfallen, da mit dem Austritt Englands aus der EU auch die Erasmusförderung enden wird.

Insgesamt bin ich der Meinung, dass es sich immer lohnt, über den eigenen Tellerrand zu gucken. Die Reisen und die Kontakte mit Kolleginnen und Kollegen aus dem europäischen Ausland lohnen sich wirklich. Der Blick auf die eigene Praxis verändert sich und dadurch ergeben sich neue Ideen, wie der eigene Alltag verbessert werden könnte.

Als Leiterin des BBZ Hamburg kann ich nur allen Kolleginnen und Kollegen in Leitungsfunktion empfehlen, sich diese Arbeit zu machen – einen so guten „Stundenlohn" habt ihr sicher noch nie bekommen! Bei einem Treffen aller Hamburger Schulen, die derzeit an einem Erasmusprogramm teilnehmen, habe ich allerdings auch eine Reihe von Kolleginnen getroffen, die alles rund um Antragstellung und Durchführung der Reisen als Lehrkräfte ohne besondere Funktion erledigt haben. Sie erhielten von ihrer Schulleitung allerdings Ermäßigungsstunden, damit sie alles rund um Erasmus auch schaffen können.

Hier einige Links zu den Erasmus Seiten – ich wünsche euch viel Erfolg und vor allem – bringt die Energie auf, einen Antrag zu stellen! Es lohnt sich!

www.na-bibb.de/erasmus-erwachsenenbildung/mobilitaet/antragsverfahren/

www.na-bibb.de/erasmus-erwachsenenbildung/mobilitaet/beratung/

Wer sich nicht gleich an das große „Erasmus +"-Programm herantraut, könnte aber zumindest versuchen, innerhalb Deutschlands andere Klinikschulen kennen zu lernen. In unserem föderalen Staat haben wir genug unterschiedliche Schulformen im Bereich Pädagogik bei Krankheit, um sich aus anderen Bundesländern Anregungen zu holen.
SchuPs sei Dank, dass wir unsere institutionalisierten Hospitationen und „über den Tellerrand gucken" jedes Jahr vom dritten Mittwoch bis zum dritten Samstag im September in einem anderen Bundesland machen können. Auch hier könnt ihr die Möglichkeit nutzen, Kontakte zu knüpfen und eventuell sogar Schulkooperationen zu starten.

In diesem Sinne: packen wir´s an!
(Oder wie die Bayern sagen würden: schau ma moi, dann seng mas scho!)

November 2019

Gesetzliche Regelungen für die Integration psychisch kranker Menschen in Ausbildung

– Angebote der Bundesagentur für Arbeit

Die berufliche Eingliederung von psychisch kranken Jugendlichen erfolgt nach dem Prinzip „ So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich".

Nach § 112 Abs. 1 des Dritten Buches Sozialgesetzbuch -SGB III- (in Verbindung mit § 49 Abs. 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch - SGB IX-) können die notwendigen Leistungen zur Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben erbracht werden. Hierbei ist abzustellen auf die Art und Schwere der Behinderung. Die Erwerbsfähigkeit der Menschen mit Behinderungen ist zu erhalten, zu bessern, herzustellen oder wiederherzustellen und die Teilhabe am Arbeitsleben zu sichern. Damit stellt der Gesetzgeber auf alle denkbaren Personengruppen ab (junge Menschen sowie Erwachsene mit Behinderungen, mit und ohne Berufserfahrung, derzeit im Erwerbsleben stehend oder auch nicht).

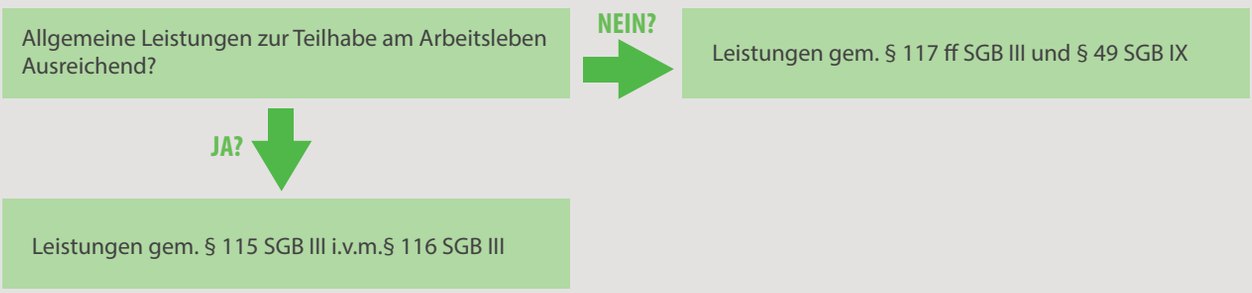
Absatz 2 Satz 1 verlangt bei der Auswahl von Leistungen die Berücksichtigung von Eignung, Neigung, bisherige Tätigkeit und die Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes. Bei der Eignung ist neben den üblichen Kriterien auch die Behinderung zu beachten, denn eine erfolgreiche Rehabilitation setzt voraus, dass die (neue) Tätigkeit mit bestehenden Leistungsvermögen ausgeübt werden kann. Auch die Neigung spielt eine große Rolle. Motivation, Durchhaltefähigkeit, Leistungsbereitschaft und viele weitere Aspekte sind für eine erfolgreiche (Wieder-) Eingliederung maßgebend. Um nach einer Förderung bessere Integrationschancen zu haben, ist nicht nur die Berücksichtigung der Gegebenheiten des Arbeitsmarktes wichtig; vielmehr ist zu prüfen, ob bei der Wiedereingliederung an die bisherige Tätigkeit angeknüpft werden kann.

§ 113 Abs. 1 SGB III verdeutlicht, dass die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben allgemeine, besondere und diese sie ergänzende Leistungen umfassen.

Absatz 2 regelt, dass die allgemeinen Leistungen vorrangig einzusetzen sind. Wenn dadurch allerdings eine Teilhabe am Arbeitsleben nicht erreicht werden kann, sind die besonderen Leistungen zu gewähren. Zum anderen kann es sein, dass die allgemeinen Leistungen bestimmte, insbesondere behinderungsbedingt erforderliche Leistungen nicht vorsehen und auch nicht anderweitig erbracht

werden können. Auch dann sind besondere Leistungen zu gewähren. Es ist auch vorstellbar, dass Maßnahmen mit allgemeinen Leistungen gefördert werden, diese aber kombiniert mit besonderen Leistungen erbracht werden. Zum Beispiel kann die Berufsausbildung von Jugendlichen mit allgemeinen Leistungen gefördert werden, das notwendige Kraftfahrzeug zur Erlangung der Ausbildungsstätte wäre aber eine besondere Leistung. Hier sei nochmals darauf hingewiesen, dass die allgemeinen Leistungen Ermessensleistungen darstellen, die besonderen Leistungen aber Pflichtleistungen.

§ 114 SGB III bestimmt den Leistungsrahmen. Demnach gelten die Vorschriften des 2. bis 5. Abschnitts des dritten Kapitels des SGB III (§§ 44 - 94 SGB III) auch für die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. Damit ist gemeint, dass die allgemeinen Regelungen und die Leistungsvoraussetzungen der allgemeinen Leistungen auch im Kontext der beruflichen Rehabilitation gelten.



Grundsätze

Die berufliche Eingliederung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden erfolgt nach dem Prinzip „So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich“. Daraus ergibt sich in jedem Einzelfall die Notwendigkeit einer Entscheidung unter Beachtung folgender rechtlicher und fachlicher Vorgaben:

- Allgemeine Maßnahmen sind rehaspezifischen Leistungen vorrangig, wenn der individuelle Förderbedarf damit abgedeckt werden kann.
  Die allgemeinen Leistungen umfassen:
  1. Leistungen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung. Hierbei handelt es sich um die in §§ 44 - 46 SGBIII genannten Leistungen (Vermittlungsbudget, Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung sowie Probebeschäftigung und Arbeitshilfe für Menschen mit Behinderungen). Entsprechend § 116 Abs. 1 SGB III können diese Leistungen auch erbracht werden, wenn behinderte Menschen nicht arbeitslos sind und durch diese Leistungen eine dauerhafte Teilhabe am Arbeitsleben erreicht werden kann.
  2. Leistungen zur Förderung der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung einschließlich der Berufsausbildungsbeihilfe und der Assistierten Ausbildung. Diese Vorschriften finden sich in den §§ 51 – 80 SGB III und § 130 SGB III wieder.
  3. Leistungen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung. Dahinter verbergen sich die Leistungen nach §§ 81 – 87, 131a, 131b SGB III.
  4. Leistungen zur Förderung der Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit. Hierbei handelt es sich um die Leistungen nach §§ 93 - 94 SGB III.
- Betriebliche Maßnahmen sind überbetrieblichen Maßnahmen vorzuziehen. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sollen möglichst im Betrieb bzw. mit hohen betrieblichen Anteilen durchgeführt werden, da die Chancen auf dauerhafte Beschäftigung höher sind, je betriebsnäher Ausbildung und Qualifizierung erfolgen.
- Ausbildungen in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen haben Vorrang vor rehaspezifischen Ausbildungsberufen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO, d.h., wenn möglich ist die Vollausbildung zu realisieren.
- Eine Maßnahme erfolgt nur dann in einer Rehabilitationseinrichtung im Sinne des § 51 SGB IX wenn der individuelle Förderbedarf über die Angebote und Möglichkeiten einer ambulanten rehaspezifischen Maßnahme hinausgeht. Das heißt, Leistungen in besonderen Einrichtungen können nur erbracht werden, wenn dies wegen Art und Schwere der Behinderung oder zur Sicherung der Teilhabe unerlässlich ist (d.h. das Teilhabeziel nur durch diese Förderung erreicht werden kann) oder die allgemeinen Leistungen die behinderungsbedingte Ausgestaltung der Förderung nicht bzw. nicht im notwendigen Umfang vorsehen.

Klaus Kremer
Agentur für Arbeit Limburg-Wetzlar, Teamleiter Berufliche Rehabilitation und Teilhabe sowie Markt und Integration
Ste. Foy- Str. 23, 65549 Limburg

Bildquelle: Heike Berse /pixelio.de

„Zwei Stunden Glück in der Krise, geht das?“ -

Rehbergschule in Herborn etabliert neues Unterrichtsfach von Anne Kothe

Morgens begrüßt dich ein Plakat am Eingang der Rehbergschule „Heute ist dein Glückstag“. In der Pause darfst du am Glücksrad drehen, um eine kleine Zuwendung süßer Art zu erhalten. Du verschenkst selbst an deine Mitschüler*innen eine kleine Aufmerksamkeit. Das „Rehberg-Glücksschwein“ erreicht dich und du kannst deine Fähigkeiten äußern und erhältst Bewunderung durch andere. Was macht das alles mit dir und deinen Mitschüler*innen? - Kleine Experimente in der Schule, um sich dem großem Thema „Glück“ im Unterricht zu widmen. Denn das ist seit diesem Schuljahr neu an der Rehbergschule und soll langfristig in das Schulcurriculum aufgenommen werden. Aber es geht dabei um mehr, um viel, viel mehr, gerade in unserer Schulform…

Das Berliner Schulgesetz bringt das Hauptziel des Schulfachs Glück im §1 aus dem Jahr 2004 auf den Punkt: „Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.“ Dass die Schule dabei wirklich (wieder) Freude macht, ist unser Ziel. Dabei stehen Lebenskompetenz, Lebensfreude und die Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt. Mit anderen Worten: „Lebenswohlbefinden“ oder gelingende Lebensgestaltung. Es geht also nicht um Zufallsglück, das dem englischen „luck“ entspricht, sondern vielmehr sowohl um das gesunde Erreichen von Zielen als auch das kompetente Scheitern als Weg zum Erfolg auf lebenslanges seelisches Wohlbefinden, das dem englischen „happiness“ entspricht. Dem Ansatz der positiven Psychologie folgend wird an den persönlichen Stärken der Schülerinnen und Schüler angesetzt und versucht, diese zu mehren, wie z.B. Mut, Neugier, Menschlichkeit und Zuversicht im Hinblick auf den Handlungserfolg. Es geht auch um die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Wie wir selbst immer wieder erfahren, entstehen die größten Probleme in unserem Kopf und sind somit selbstgemacht. Lernen die Schülerinnen und Schüler ihre Charakterstärken kennen, erkennen sie diese, können sie ausleben und ausweiten, stärkt und steigert es das subjektive und habituelle Wohlbefinden. In spielerischer Weise lernen sie Verantwortung für sich, ihre Mitmenschen und unsere Umwelt zu übernehmen. Eine Pädagogik der Nachhaltigkeit kann nur gelingen, wenn sie als freudvoll und wohltuend erlebt wird. Dazu gehört jedoch gleichzeitig zu erfahren, dass das Leben nicht nur aus Glücksmomenten besteht, sondern uns auch herausfordert und nicht jede Krise eine Katastrophe bedeutet.

Warum wollen wir also an unserer Schule, an einer Schule für Kranke, das Schulfach Glück als festen Bestandteil des Fächerkanons einführen? Es soll ein klares Angebot zur Persönlichkeitsentwicklung bieten, gerade für Schüler*innen, die sich in einer Krise befinden, enorm wichtig. Die Werteorientierung der Schülerinnen und Schüler wird gestärkt. Die Beziehungs- und Kommunikationskultur der gesamten Schulgemeinde kann sich verbessern und zur Verbesserung des Schulklimas und Schulgeistes beitragen. Es trägt zu mehr Schüler- und Lehrergesundheit bei, sowohl psychisch als auch physisch. Dazu wird es ein Alleinstellungsmerkmal unserer Schule sein, was sich hoffentlich durch unsere Leuchtturmfunktion in den nächsten Jahren ändern kann. Noch stehen wir ganz am Anfang und müssen unsere Erfahrungen machen im Hinblick auf sich ständig verändernde Gruppenzusammensetzungen, die Annahme unseres Angebots durch die Klinik etc. Bei all unserem Bemühen geht es nicht darum, alle glücklich zu machen, sondern die notwendigen Kompetenzen für eine gelingende Lebensführung zu erwerben und dazu im Rahmen unseres Bildungskontextes ein Angebot zu geben. Aktivitäten zur positiven Beeinflussung subjektiven Wohlbefindens stehen dabei keineswegs im Widerspruch zu traditionellen Leistungswerten. Eine Fortbildung durch das Fritz-Schubert-Institut in sechs zweitägigen Modulen ist Grundlage für unsere Arbeit. Durch intensive eigene Auseinandersetzung und Erfahrung mit prägnanten Themenbausteinen, der Reflexion mit den anderen FortbildungsteilnehmerInnen und mannigfachen Anregungen zur Umsetzung im Schulalltag sind wir gut gerüstet.

Und die ersten Rückmeldungen durch unsere Schüler*innen machen Mut, dieses Schulangebot weiter zu entwickeln, … auch wenn beim Glückskeksbacken noch Verbesserungsbedarf besteht…

Anne Kothe ist Studienrätin an der Rehbergschule Herborn. Sie unterrichtet zur Zeit die Lerngruppe der Berufsschüler*innen.
Zudem ist sie Vorsitzende des Fördervereins SchuPs e.V.

Neue Autorität – Das Handbuch

Ein gewaltiges Werk der Gewaltfreiheit – oder eine Ode an die Beziehung von Markus Bernard

Im September hatte ich auf dem Kongress in Herborn die Möglichkeit, unsere Arbeit in der Klinik am Greinberg in Würzburg vorzustellen. Es handelt sich dabei um eine Spezialklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie,Psychosomatik und Psychotherapie für Kinder und Jugendliche mit Schwer- und Mehrfach-behinderungbei akuter psychiatrischer Erkrankung. Das Interesse und die Rückmeldungen der KongressteilnehmerInnen machten deutlich, dass vielen KollegInnen diese Personengruppe nicht unbekannt ist. Zugleich fehlen häufig Konzepte im Umgang mit den zum Teil sehr auffälligen Kindern und Jugendlichen. Im Laufe unserer Arbeit mit dieser Klientel, auch in Intensivklassen an der Graf-zu-Bentheim Schule in Würzburg, entwickelte sich das Konzept der Neuen Autorität zu einem der Grundpfeiler unserer pädagogischen Arbeit. Hierin fanden wir Herangehensweisen, die erfolgsversprechend und handlungsleitendend zugleich wirken. In diesem Jahr erschien mit ‚**Neue Autorität – Das Handbuch**' ein Überblickswerk über eben dieses Konzept. Diese Tatsachen erschienen ausreichend, um den Versuch zu unternehmen, den Inhalt dieses Buches kurz und verständlich für die SchuPs-Zeitung zusammen zu fassen:

Alle Beiträge in dem fast 600 Seiten umfassenden Buch konzentrieren sich „auf die Wiedergewinnung von Handlungsmöglichkeiten der Erziehenden und auf deren Verantwortung der Beziehungsgestaltung"(S.20). Die 27 eigenständigen Artikel werden in vier Abschnitte untergliedert:

- Grundlagen
- Arbeitsfelder in der Praxis
- Vertiefende Aspekte
- Evaluationen und Forschungsergebnisse

Teil I (Grundlagen) beinhaltet sechs Beiträge, die hauptsächlich von Herausgebern verfasst sind. Hier wird umfassend und klar die Herkunft des Konzepts und die bisherige Entwicklung dargelegt. Die Schlüsselbegriffe, wie Wachsame Sorge, Präsenz, Entscheidung und Haltung werden einführend beschrieben. Hinzu kommt die umfassende Beschreibung der Handlungs- und Haltungsaspekte im Konzept der Neuen Autorität als handlungsleitende Prinzipien. Die Verknüpfung mit systemischen Herangehensweisen macht deutlich, wie tief das Konzept der Neuen Autorität in systemtheoretischen Theorien verwurzelt ist. Die umfassende Darstellung der Entwicklung systemischen Denkens hilft das aktuelle Konzept der Neuen Autorität zu verorten. Dies stellt Transparenz über Herkunft und Beziehung des Konzeptes her. Teil I wird abgeschlossen mit Beiträgen zu Aggression, Achtsamkeit und Neurobiologie. Dies wirkt weitsichtig und bereichernd zugleich. Autorität als leitende Begleitung wird in der Folge auf die Prinzipien Verbindlichkeit, Ermächtigung und angemessene Erwartung zurückgeführt und damit die kompetenzorientierte Herangehensweise dieses Konzepts verdeutlicht. Lemme und Zimmermann legen mit ihrem Beitrag ein neurobiologisch begründetes Plädoyer zur Reflexion der eigenen Präsenz vor. Allen grundlegenden Beiträgen gemeinsam ist die Suche nach beziehungsfördernden Maßnahmen und Entscheidungen im Umgang mit den zu begleitenden Menschen.

Die Autorinnen in Teil II sind eine bunte Mischung aus unterschiedlichsten Bereichen der Arbeit an und mit Menschen in verschiedensten Settings. Ein derart umfassendes Zusammenspiel unterschiedlichster Mitdenker und Akteuren strahlt eine starke Unterstützungskraft aus. Zugleich ist es beeindruckend neben all den Unterschieden, welche der Implementierung in den verschiedenen Bereichen geschuldet ist, doch die Gemeinsamkeiten in jedem einzelnen Beitrag wieder zu finden: Entwicklung und Förderung der Beziehung basierend auf gewaltfreien Handlungen und Impulsen. Damit bleiben sich die Herausgeber ihrer Maxime treu, in Netzwerken zu denken und zu arbeiten. Der Teil ‚Arbeitsfelder in der Praxis' zeigt eindrücklich, wie weit das Konzept der Neuen Autorität aktuell verbreitet ist und wo es bereits erfolgreich eingesetzt wird. Von frühkindlicher Bildung, über Schule und Jugendhilfe bis zur Supervision gibt es praktische Beispiele für pädagogische Arbeit in allen Lebensaltern. Auch die Bandbreite der betroffenen Personen ist weit gefasst. Spezialsettings in Kinder- und Jugendpsychiatrien, sehr herausforderndes Klientel, wie Menschen mit geistiger Behinderung und psychischen Störungen werden genauso beschrieben, wie Veränderungen in Unternehmen durch transformative Prozesse. Letztendlich gipfelt dieser Teil mit der logischen Ausweitung des Konzepts auf einen gesamtgesellschaftlichen Anspruch.

‚Vertiefende Aspekte' in Teil III widmen sich mit starkem Praxisbezug einzelnen Methoden und Handlungsformen des Konzeptes (Ankündigung, Sit-In, Wiedergutmachung). Außerdem beschreiben erfahrene KollegInnen, wie sich unter Bezugnahme des Konzeptes der Neuen Autorität ihre Sichtweise auf psychische Störungen, traumatische Erlebnisse und interkulturelle Begegnung veränderten. Auch diese Artikel weisen deutlich auf den Anspruch des Konzeptes hin, mehr als ein pädagogisches Handlungskonzept zu sein. Vielmehr wird hier deutlich, dass eine Veränderung in Wahrnehmung und Deutung einzelner Verhaltensweisen spürbare Auswirkungen auf den Umgang mit betroffenen Personen hat. Als Beispiel zur praktischen Nutzung des Konzeptes dient ‚Das Autoritätsdreieck' und unterstützt in seiner Darstellung auch sehr gut das Verständnis, wie Grundlagen der Haltung in praktisches Handeln umgesetzt werden können. Auch hier gilt der Fokus dem Ziel Beziehung zu sichern, zu entwickeln und zu fördern.
Der abschließende vierte Teil widmet sich in zwei Beiträgen dem Thema der Evaluation und aktuellen Forschungsergebnissen. Zum einen wird eine Umfrage vorgestellt, die sich zum Ziel gesetzt hat, Auswirkungen von Selbstwirksamkeit und Präsenz auf erlebten Stress zu beschreiben. Die vorliegenden Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Präsenz, als grundlegendes Element der Neuen Autorität, Einfluss auf Wirksamkeits- und Stresserleben haben kann. Der zweite Artikel beschreibt einen Umstrukturierungsprozess in einer psychiatrischen Klinik und versucht anhand von Fragebögen Veränderungen zu validieren. Beide Artikel weisen auf die Möglichkeit und Notwendigkeit weiterer Forschungsvorhaben hin.

„Die Entscheidung, sich trotz aller Widrigkeiten und möglicher zwischenzeitlicher Enttäuschungen beharrlich und hoffnungsvoll um Beziehungsverbesserung und entsprechende Kontextänderungen zu bemühen, bedeutet eine innere Kraft, die sich Eltern und Pädagoginnen und andere Betroffene für ihre jeweilige Situation verdeutlichen müssen" (S.31).

Zusammenfassend kann Haim Omer und Arist von Schlippe Rechte gegeben werden, wenn sie sich begeistert zeigen „von der Bandbreite, die hier eingefangen ist"(S.9). „Das Denken in den Kategorien des gewaltlosen Widerstands ist im Feld psychosozialer Beratung und Psychotherapie, Pädagogik und anderen gesellschaftlichen Kontexten angekommen"(ebd.). Dieses Buch ist eine sehr erfolgreiche Sammlung an Beiträgen aus unterschiedlichsten Kontexten. Die einzelnen Artikel sind verständlich und differenziert zugleich. Das Besondere an diesem Handbuch ist die Darstellung, wie bunt und breit das Konzept mittlerweile aufgestellt ist und zugleich in jedem einzelnen Beitrag die gemeinsame Quelle, die Haltung und die zu Grunde liegenden Werte deutlich werden.

Für wen kann dieses Buch eine interessante Lektüre sein?

- Für alle Interessierten, die schon immer mal etwas zur Neuen Autorität wissen wollten. Der Aufbau und die Unterschiedlichkeit der Handlungsfelder bietet Anknüpfungspunkte für verschiedenste Professionen und schafft eine große Auswahl an Themen, um sich den Ideen des Konzepts zu nähern.
- Für jeden, der sich auf den Weg machen will neue Wege der gewaltlosen Beziehungsarbeit im pädagogischen, therapeutischen und gesellschaftlichen Bereich zu gehen. Die vielen konkreten Beispiele und Ideen für die praktische Umsetzung ermutigen sich auszuprobieren und eigene Handlungen neu zu denken.
- Und nicht zuletzt für alle Menschen, die sich bereits mit dem Konzept der Neuen Autorität beschäftigen und ihren Blick weiten wollen. Neue Handlungsfelder verändern und spezifizieren übergeordnete Handlungs- und Haltungsaspekte. Dieses Werk schafft damit Sicherheit und Entwicklung zugleich. Die Beschreibungen der vielen erfolgreichen Wege zur Umsetzung des Konzepts wirken beeindruckend. Zugleich wird sehr deutlich, wie lebendig dieses Konzept ist, sich stets weiterentwickelt und im transparenten Austausch an Potential gewinnt.

Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., Thelen, H.(Hrsg.): Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete. Mit einem Vorwort von Haim Omer und Arist von Schlippe. Vandenhoeck& Ruprecht Verlage, Göttingen, 2019. ISBN: 978-3-525-40490-4

Weitere Informationen: https://www.neueautoritaet.de

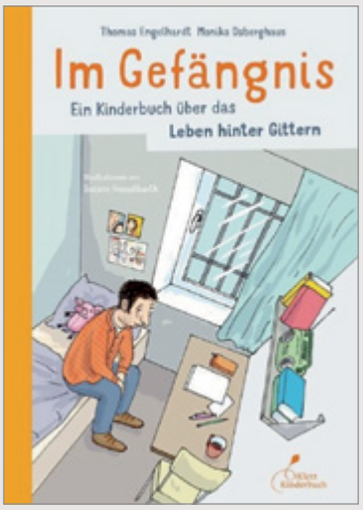
Markus Bernard ist Sonderpädagoge und weiterer Schulleiter-Stellvertreter an der Graf-zu-Bentheim-Schule;
Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Sehen und weiterer Förderbedarfe
Ohmstr. 7
97076 Würzburg
0931-2092115
markus.bernard@blindeninstitut.de

In meinem Unterricht mit den jüngsten Patienten unserer Klinik arbeite ich sehr gerne mit Kinderbüchern. Zwei, die mir besonders ans Herz gewachsen sind, möchte ich hier weiterempfehlen. Anne Wicklein

In poetischer Sprache wird in der Ich-Form davon erzählt, wie viele verschiedene Gefühle „in meinem kleinen Herzen“ wohnen. Jedem Gefühl ist dabei eine Doppelseite gewidmet. Interessant für die Kinder scheint einerseits der inhaltliche Aspekt, dass alle Gefühle im Herzen „wohnen“ - und offenbar nicht unterteilt werden in erwünschte und solche, die man besser nicht haben sollte. Das empfinden viele Kinder als regelrecht entlastend. Andererseits lockt die künstlerische Gestaltung fast alle Kinder, im Buch weiter und weiter zu blättern und zu lesen: Von der Titelseite an gibt es immer kleiner werdende ausgestanzte Herzen, die wie ineinander geschachtelt wirken und zum Durchgucken einladen. Sie machen Lust darauf, zu sehen, was „dahinter“ ist. Das Buch „In meinem kleinen Herzen“ verwende ich gerne im Unterricht mit Erst- und Zweitklässlern, seltener mit Drittklässlern. Durch die sprachliche Reduktion, die den Text fast wie ein Gedicht wirken lässt, ist es möglich, das gesamte Buch im Ganzen in etwa 20 Minuten gemeinsam zu lesen. Auch jene Kinder, die sonst Schwierigkeiten haben, ihre Aufmerksamkeit über eine längere Zeit aufrecht zu erhalten, geraten schnell in den Bann des Buches.

Jo Witek: In meinem kleinen Herzen
Originaltitel: Dans mon petit coeur. Empfohlen 4 bis 99 Jahre. Illustriert von Christine Roussey
Übersetzt von Stephanie Menge
FISCHER Sauerländer
Januar 2016 - 32 Seiten
16,99 Euro

Als ich zum ersten Mal einen Jungen unterrichtete, dessen Vater im Gefängnis war, spürte ich stark das bleierne Schweigen, das die Familie über diese Tatsache gebreitet hatte. Damals war dieses Familiengeheimnis nicht aufzulösen. Aber ich wünschte mir, dass es möglich sein könnte, zu sprechen und dem Jungen zu helfen. Damals fand ich dieses Buch, das aus der Perspektive von Sina erzählt, deren Vater ins Gefängnis muss, also an einen „Ort, von dem jeder weiß, dass es ihn gibt, den aber fast keiner kennt." Diese Texte aus Sinas Sicht wechseln sich ab mit Sachtexten, in denen sehr kindgerecht und klar zur Sprache kommt, wie der Alltag im Gefängnis aussieht, wer dort alles lebt und arbeitet und wie es ist, wenn man wieder raus kommt.



Thomas Engelhardt, Monika Osberghaus: Im Gefängnis
Ein Kinderbuch über das Leben hinter Gittern.
Empfohlen ab 8 Jahre. Durchgängig farbig bebildert.
Illustriert von Susann Hesselbarth
Klett Kinderbuch
März 2018 - 92 Seiten
14,00 Euro

Bildquelle: Lupo /pixelio.de

Wissenswertes rund um die Tagung

Anmeldung
Die Anmeldung erfolgt über unsere Homepage:
www.schups2020.de

Anmeldebeginn:
16. März 2020

Am 16. und 17. März 2020 können sich ausschließlich SchuPs-Mitglieder anmelden. Danach ist eine Anmeldung für alle anderen Teilnehmer möglich, falls die Tagung nicht bereits ausgebucht sein sollte.
Die Berücksichtigung der Anmeldung für einen Platz an unserer Tagung erfolgt erst, nachdem die Tagungsgebühr auf unserem Konto eingegangen ist (also bitte schnell, am besten sofort, überweisen).
Es stehen 200 Tagungsplätze zur Verfügung, die nach der zeitlichen Reihenfolge der Anmeldungen vergeben werden.

Tagungsgebühr
170 € für SchuPs-Mitglieder
190 € für Nicht-Mitglieder

Übernachtung
Die Übernachtungsmöglichkeiten in Schleswig sind begrenzt.
Aus diesem Grund empfehlen wir euch:
Bitte reserviert eine Unterkunft direkt nachdem ihr die Zusage für die Teilnahme an der SchuPs-Tagung erhalten habt.

Informationen zu den Unterkünften und weitere hilfreiche Tipps erhaltet ihr auf unserer Homepage.

31. Fachtagung Schule und Psychiatrie

vom 16. bis zum 19. September 2020 in Schleswig

„ Gut vernetzt?!“

Liebe SchuPslerinnen und SchuPsler,

wir laden euch vom 16. bis zum 19. September 2020 nach Schleswig ein.

Wo tagen wir?
Gemäß dem Tagungsmotto sind wir gut vernetzt:
In unserer Schule, dem Landesförderzentrum für Pädagogik bei Krankheit, finden die meisten Workshops statt.

Einen zehnminütigen Spaziergang entfernt, liegt das Landesförderzentrum Hören und Kommunikation. In der dortigen Aula werden wir am Donnerstag- und Freitagvormittag die Vorträge hören.

SCHULE HESTERBERG
Landesförderzentrum für Pädagogik bei Krankheit

Das Jahr 2020 ist ein besonderes Jahr für Schleswig-Holstein. Vor hundert Jahren wurde durch eine Volksabstimmung der Grenzverlauf zu Dänemark festgelegt. Minderheitenrechte wurden in den jeweiligen Ländern beschlossen. Es gibt dänische Schulen in Deutschland und eine Partei im Landtag, die von der Fünf-Prozent-Hürde befreit ist. Europaweit wird diese Minderheitenpolitik als vorbildlich angesehen. Deshalb sind wir froh, dass es am Mittwochabend und Samstagvormittag heißt: „Velkommen til A. P. Møller Skolen“. Diese Schule wurde von A. P. Møeller, dem Gründer der Reederei Maersk gestiftet und ist von der technischen Ausstattung und dem Design her außergewöhnlich gut.

Als Vortragende werden da sein:

- geballte sonderpädagogische Kompetenz mit Prof. Dr. Heinrich Ricking und Prof. Dr. Clemens Hillenbrandt
- „unser“ Chefarzt Herr Dr. Martin Jung, der einen Vortrag allein oder zusammen mit Prof. Dr. Armin Castello halten wird
- Ralf Bongartz, Konflikttrainer, ehemaliger Polizist und Schauspieler, der einen mitreißenden Vortrag mit der Überschrift „Wenn Nervensägen an Nerven sägen“ halten wird
- Thomas Pletsch, Arbeitspädagoge und Transaktions-analytiker, der am Samstag zum Thema Lehrergesundheit referieren wird.

Wir haben interessante Workshops vorbereitet:

Ein Highlight wird das Drachenbootfahren auf der Schlei sein. Unter Traineranleitung und mit Trommler könnt ihr so richtig Gas geben.
Bogenschießen, Klettern und Workshops zu Fachthemen wie Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten, Multifamilientherapie, Kinder psychisch kranker Eltern und Posttraumatische Belastungsstörungen sind weitere Angebote.
Freut euch auf ein vielfältiges Rahmenprogramm:
Am Donnerstagabend könnt ihr euch wie Schlossherren fühlen.
Wir haben das Schloss Gottorf in Schleswig von 18 Uhr bis 20 Uhr für uns gebucht.
Hier können das Schloss, die Moorleichen oder das Wikingerboot aus dem 8. Jahrhundert mit Führungen erkundet werden. Am Abend gibt es Essen, Getränke und Livemusik in unserer Schule.
Am Freitagabend haben wir Matthias Stührwoldt zu Gast. Er ist Landwirt und schreibt Bücher über das Landleben in Schleswig-Holstein. Er sagt, seine besten Ideen kommen ihm beim Melken.

Was hat Schleswig noch zu bieten?

- Haithabu, die Wikingersiedlung
- den St. Petri-Dom zu Schleswig
- den Holm, eine idyllische Fischersiedlung…

Also: **„Mok fast in Slevig!“**
Wir freuen uns auf euch und sind jetzt schon aufgeregt.

Vorläufiges Tagungsprogramm SchuPs 2020 in Schleswig

Mittwoch, 16.09.2020, A. P. Møller Skolen	
17.00 Uhr	Imbiss
18.00 Uhr	Begrüßung, Berichte aus den Ländern
20.00 Uhr	Mitgliederversammlung

Donnerstag, 17.09.2020, LFZ Hören	
09.00 Uhr	Vorträge: Dr. Martin Jung und Prof. Dr. Armin Castello Themen werden auf unserer Homepage veröffentlicht
10.30 Uhr	Pause
11.00 Uhr	Vortrag: Ralf Bongartz „ Wenn Nervensägen an unseren Nerven sägen“
Donnerstag, 17.09.2020, LFZ Hesterberg und Schloss Gottorf	
12.30 Uhr	Mittagspause
15:30 Uhr -17.00 Uhr	Workshopangebote
17.30 Uhr - 23:00 Uhr	Come together in der Turnhalle mit Livemusik und Abendessen sowie der Möglichkeit zur Schlossbesichtigung (18.00 Uhr -20.00 Uhr)

Freitag, 18.09.2020, LFZ Hören	
09.00 Uhr	Vortrag: Prof. Dr. Heinrich Ricking „Schulabsentismus als interdisziplinäre Herausforderung“
10.30 Uhr	Pause
11.00 Uhr	Vortrag: Prof. Dr. Clemens Hillenbrand „Stärken suchen – Entwicklung unterstützen: Diagnostik emotionaler-sozialer Kompetenzen für inklusive Bildung“
Freitag, 18.09.2020, LFZ Hesterberg und Hotel Ruhekrug	
12.30 Uhr	Mittagspause
15.30 Uhr -17.00 Uhr	Workshopangebote
19.00 Uhr	SchuPs-Abend im Hotel Ruhekrug in Lürschau mit Musik und Unterhaltung durch Matthias Stührwoldt

Samstag, 19.09.2020, AP Møller Skolen	
9.00 Uhr	Ausblick auf die SchuPs-Tagung 2021
9.30 Uhr	Vortrag: Thomas Pletsch „Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte nach dem Freiburger Modell“
11.00 Uhr	Verabschiedung
11.30 Uhr	Imbiss

Geplantes Workshopangebot

Referentin/ Referent	Workshop
W. Czich	Einführung in das Animationsprogramm „Scratch“
S. Rohweder	Drachenbootfahren auf der Schlei
S. Junker	Bogenschießen
S: Junker	Familien in BeWEGung, Multifamilientherapie in der Bewegungstherapie
K. Andresen	Kinder psychisch kranker Eltern
A. Krüger	Vorstellung einer erlebnispädagogischen Segelreise mit Jugendlichen der KJPP
P. Schaubrenner	100% Wertschätzung – Umgang mit herausforderndem Verhalten
S. Lemke	Schulhund „Juli“ im Einsatz
U. Behme Matthiesen und T. Pletsch	„Gruppen machen Angst“ – Arbeit mit psychisch kranken Eltern in der Schule am Beispiel „FiSch“ (Familie in Schule)
Dr. A. Geremek	Arbeit mit psychisch kranken Eltern in der Schule am Beispiel „FiSch“ (Familie in Schule)
A. Kintrup	Kinder und Jugendliche mit chronischen Schmerzen in der Schule
M. Giebel	Schnittstelle zwischen dem Landesförderzentrum Hören und Kommunikation und dem Landesförderzentrum Pädagogik bei Krankheit: ein Fallbeispiel
G. Schmitz	Holzwerken in Klinikschulen
F. Bröge und U. Leckband	Kunst: „Soulcollage®“
F. Bröge	Sport in der KJPP
B. Stegert	Spielideen für den Sportunterricht
B. Ruppert und	Chronische Erkrankungen
S. Lethen	„Forum für Schulleitungen“
A. Blickensdörfer	„Mini Max“ – Minimaler Aufwand, Maximale Wirkung – systemische Gesprächsstrategien
W. Best	Wanderung um das Haddebyer Noor
O. Bachor	Posttraumatische Belastungsstörungen und ihre Auswirkungen auf den Unterricht
S. Dornburg und E. Nesemann	Reintegration als Aufgabe für Kliniklehrkräfte
I. Lambers	Umgang mit selbstverletzendem Verhalten im Schulalltag
H. Reimers	Handlungsräume bei herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
S. Böckmann Heinemann und K. Skou	Netzwerkarbeit bei Schwierigkeiten in der Beschulung
R. Staska	Arbeitsweise einer Klinikschule mit dem Förderschwerpunkt für Schülerinnen und Schüler mit psychischen Erkrankungen
A. Krone-Tegge	Schule und Kranke – Zum Umgang mit dem Nachteilsausgleich
J. Christmann	Klettern im pädagogischen Kontext für den Sportunterricht
B. Maaß und A. Ortlepp	Schülerinnen und Schüler aus dem Autismus-Spektrum im Krankenhausunterricht – Grundlegendes und Hilfreiches für den schulischen Alltag
M. Burgdorf	Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation bei Kindern und Jugendlichen im Kontext von Unterricht
K. Slomka	Hochsensibilität – Was ist das? Wissenswertes für Lehrkräfte im Klinikunterricht
A. Nykamp und M. Petersen	Krankenhausunterricht in Schleswig-Holstein: Vorstellung der landesweiten Strukturen und des Landesförderzentrums für Pädagogik bei Krankheit in Schleswig
M.Carstensen	Zusammenarbeit der Schulischen Erziehungshilfe in Schleswig-Holstein und der KJP

SCHULE HESTERBERG
Landesförderzentrum für Pädagogik bei Krankheit

Gastgeberin der SchuPs-Tagung Schleswig 2020 ist die Schule Hesterberg, das Landesförderzentrum für Pädagogik bei Krankheit.
Sie blickt auf eine lange und bewegte Geschichte zurück: Bereits im Jahr 1872 wird eine Heil- und Erziehungsanstalt, in der die Patienten Unterricht erhielten, an dem heutigen Schulstandort benannt. Einhundert Jahre später wird die Schule Hesterberg als eigenständige Schule mit eigenem Rektoriat eingerichtet.

Heute ist die Schule Hesterberg eine der größten Schulen für Kranke an einer KJPP in Deutschland. Bis zu 140 Schüler werden täglich von 36 Lehrkräften beschult. Ingesamt besuchen pro Jahr ca. 650 Patienten die Schule.

Seit dem 01.01.2012 ist die Schule Landesförderzentrum und hat seit 2015 die Bezeichnung „Landesförderzentrum für Pädagogik bei Krankheit in Schleswig".

Die Schule Hesterberg ist schwerpunktmäßig zuständig für die Patienten

- der 8 Stationen der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Schleswig
- der Tagesklinik in Schleswig
- der Tagesklinik in Husum

und außerdem für die Schüler der Brückenklasse (vorwiegend psychisch erkrankte Jugendliche, die nach ihrer Entlassung aus einer Klinik noch nicht in der Regelschule beschulbar sind).
Der Unterricht findet in einem Schulgebäude auf dem Klinikgelände statt. Die Schule ist organisatorisch in zwei Stufen gegliedert: in die EPOS (**E**rweiterte **P**rimar- und **O**rientierungs**s**tufe) und die SEK (**Sek**undarstufe).
Jede Stufe hat ein eigenes Stufenkonzept. Alle Konzepte werden ständig überarbeitet und fortgeschrieben.

Die Lerngruppen werden entsprechend der Stationszugehörigkeit unabhängig von Schulart oder Klassenstufe gebildet und von ein oder zwei Bezugslehrkräften, häufig in Bezugslehrertandems, betreut. Es entstehen sehr heterogene Lerngruppen. Dies erfordert eine ständige und direkte Kommunikation zwischen Lehrkräften und Mitarbeitern der Stationen. Behandlungs- und Erziehungsziele können so gemeinsam und konsequent verfolgt werden.
Zusätzlich gibt es eine spezielle stationsübergreifende Fördergruppe, in der Kinder und Jugendliche mit sehr ausgeprägtem Förderbedarf beschult werden.

In einem ausführlichen Aufnahmegespräch wird gemeinsam ein individueller Stundenplan erstellt. Der Unterricht findet in kleinen Lerngruppen statt. Neben Deutsch, Mathematik und Englisch wird ein umfangreicher Fachunterricht angeboten. Darüber hinaus werden spezielle Angebote wie z.B. Kreativwerkstatt, Movingart mit Scratch® oder Speed Stacking gemacht. Außerdem finden lerngruppenübergreifende Aktivitäten (Donnerstagssingen, Sportturniere etc.) statt.
Innerhalb des Unterrichts wird mit individuellen Aufgabenplänen gearbeitet, um die Selbstkompetenz zu stärken. In einigen Lerngruppen werden Lerntagebücher geführt.

Die Schule nahm in den Jahren von 2001 bis 2003 an dem Projekt des Bildungsministeriums zur „Erprobung eines neuen Arbeitszeitmodells für Lehrkräfte" teil. Dieses Arbeitszeitmodell wurde über die Jahre weiterentwickelt.

Eine Besonderheit ist das **FiSch**-Konzept. Seit über 10 Jahren wird an der Schule Hesterberg „gefischt". Es ist ein Projekt aus der Multifamilientherapie. Immer mittwochs begleiten die Eltern ihre Kinder im Unterricht und unterstützen ihre Kinder bei der Umsetzung schulischer Arbeits- und Sozialziele. Dabei werden sie von einer Lehrkraft, einem Elterncoach und natürlich von den anderen Eltern unterstützt. Inzwischen gibt es bundesweit mehrere FiSch-Standorte.

Abo oder Beitrittserklärung

Name:

Straße:

PLZ, Ort:

Telefon: Mail:

Schulname:

Schuladresse:

☐ Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum „Arbeitskreis Schule und Psychiatrie“ SchuPs. Ich erkenne die Satzung als für mich bindend an (siehe: schups.org). Die Mitgliedschaft gilt so lange, bis ich sie schriftlich widerrufe. Im Mitgliedsbeitrag enthalten ist der Bezug der SchuPs-Zeitung.

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

IBAN: BIC:

☐ 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.

IBAN: BIC:

☐ 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: 02772/5041479
Mail: rainer.staska@rehbergschule.de

Der Arbeitskreis wird vertreten durch:

Michaela Mosch
(geschäftsführende Sprecherin)
Carsten Diederichsen
Ulrike Herbarth
Jürgen Beckmann-Hotte

SchuPs
HERBORN 2019
Momentaufnahmen
AUS DER FACHWELT
Im Wandel der Zeit
GUT ZU WISSEN
Offene Schultür
BÜCHERREGAL
SCHLESWIG 2020