

Schulf

Zeitung des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie

„Endlich wieder live“ in Bad Salzuflen 2022:
„Normal ist anders – Anders ist normal!“

Schulerfolg trotz Erkrankung–
wir brauchen gleiche Chancen in jedem Bundesland

Pädagogische Ethik –
eine Antwort auf seelische Verletzungen

Willkommen am Meer:
Stralsund 2023 – Identitätsfindung heute

2023
Nr. 32 ISSN 1615-5033

Editorial

Aus der Redaktion und Grußwort vom SchuPs-Sprecherrat **3**

Herzlich Willkommen auf der neuen SchuPs-Homepage! **4**

Rückspiegel – SchuPs-Tagung Bad Salzuflen

Das SchuPs-Jubiläumslied **6**

Allgemeine Aspekte zur Situation von Kindern psychisch kranker Eltern aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht **8**

Was hilft, wenn nichts mehr hilft? **12**

Pädagogische Ethik – eine Antwort auf seelische Verletzungen **16**

Biohacking im Alltag **20**

Workshop: Eine Auszeit für die Seele **22**

Workshop: Vom Glück eine SchuPs-Tagung auszurichten **24**

Nachlese zum Workshop „Schwierige Beziehungsmuster erkennen und verstehen“ **25**

Resilienzförderung für Lehrkräfte – ein Workshop zur inneren Stärkung und zum gegenseitigen Austausch **26**

„Das innere Lächeln in dein Herz holen“ – ein Qigong Workshop im Kurpark **28**

LaRS und JuLe – Schulen für SchülerInnen mit unterbrochenen Lernwegen **30**

Fotos von der Tagung **32**

Aus der Fachwelt

Kinder mit FASD in der Schule **36**

Sexuelle Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt als Teil der Schulkultur **38**

Fortbildung gesucht? **41**

Pädagogik bei Krankheit – eine unsichtbare Profession **42**

Offene Schultür

Ohne Eltern geht es nicht – Ideen und Praxis der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule **44**

Piano-Painting“ an der Rehbergschule **48**

Klinikschule in der Schweiz **50**

Zur Lage des Krankenhausunterrichts in Niedersachsen **52**

Schulabschluss in der Forensik **54**

Das Antistigmatisierungsprojekt „Tassensprung“ – der Podcast der Rehbergschule Herborn **56**

Bücherregal

Schulerfolg trotz Erkrankung – Acht junge Menschen berichten **58**

Generation Greta – Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist **60**

Förderkonzepte einfühlsam und gelingend **61**

Manchmal male ich ein Haus für uns. Europas vergessene Kinder. **62**

SchuPs- Empfehlungen aus Literatur und Film **63**

Zukunftsmusik... so wird Stralsund 2023

Sein oder Ich-Sein? Das ist die Frage Tagungsprogramm **64**

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@sfk.musin.de

Redaktion:

Anne Wicklein, Krankenhausunterricht im
AMEOS Klinikum Hildesheim, wicklein@gmx.net
Ina Seipel, Förderzentrum Klinik- und Krankenhausschule Dresden
am Universitätsklinikum „Carl Gustav Carus“, seipel-post@gmx.de

Layout: Wira Kaszuba-Bil, www.ich-gestalte.de

Verantwortlich i.S.d.P.: Michaela Mosch

Auflage: 600

Liebe Leserinnen und Leser,

hier ist sie – die 32. Ausgabe der SchuPs-Zeitung! Nach den vielen positiven Rückmeldungen zur letzten Ausgabe mit dem umfangreichen SchuPs-Jubiläumsteil, sind wir ganz beschwingt an diese Zeitung herangegangen: endlich liegt die Zeitungsherausgabe wieder ganz normal zwischen zwei Präsenztageungen! So konnten wir einen umfangreichen Tagungsrückblick zu 2022 in Bad Salzuflen und natürlich eine spannende Vorschau auf die Tagung 2023 in Stralsund einbringen.

Vielen Dank auch für die vielen Beiträge, die uns aus der SchuPs-Gemeinde erreichten, seien es wissenschaftliche Artikel, Buchvorstellungen, Schulgeschichten oder weitere Themen!

Ein besonderer Dank geht wieder an Wira Kaszuba-Bil für das ansprechende Layout und das gute Händchen bei der Bilderauswahl, welche die Themen der Beiträge nicht nur begleiten, sondern unterstreichen.

Niemand hätte im vergangenen Jahr geglaubt, dass ein Jahr später der Krieg in der Ukraine immer noch im Gang ist, dass unser Land in eine Energieversorgungskrise gerät und dass nun die Inflation unsere Lebensverhältnisse bedroht.

Aus der Corona-Pandemie ist eine Endemie geworden, jedoch nehmen andere Infektionskrankheiten Fahrt auf, was in allen Schulen an massiven Personalausfällen zu spüren ist. Auch die Klinik- und Krankenhausschulen bleiben von diesen Entwicklungen nicht verschont. Das bedeutet für uns Lehrkräfte die Steigerung unserer Anforderungen und unseres Aufgabenprofils. Umso wichtiger ist die Möglichkeit des Austausches in verschiedenen Formaten.

Deshalb möchten wir weiter werben für Leserpost, damit ihr eure Meinungen oder Gedanken mit anderen Kolleginnen und Kollegen teilen könnt.

Vielleicht sollten wir uns um kontroverse Themen bemühen, damit eine Grundlage für Diskussionsbeiträge gelegt wird? Für Kritik sind wir immer offen, eure Anregungen und Wünsche interessieren uns.

Nun wünschen wir Spaß beim Lesen und hoffen, dass die Zeitung euer Interesse weckt!

Herzlich grüßen

Ina Seipel und Anne Wicklein



Liebe SchuPs-Freundinnen und Freunde,

unser Arbeitskreis ist lebendig, vielfältig und vernetzend.

Dies wurde wieder einmal auf der vergangenen Tagung deutlich. Es herrschte rege Interaktion mit den Referentinnen und Referenten, aber auch Austausch untereinander. Gruppen formierten sich und verabredeten sich zur Zusammenarbeit.

Dem wollen wir auf unserer neuen Homepage Rechnung tragen und euch motivieren, eure Erfahrungen, Ideen, Empfehlungen, etc. dort für alle zugänglich zu machen.

Zudem haben wir es uns zur Aufgabe gesetzt, regionale Unterschiede bzw. Benachteiligungen in der schulischen Unterstützung kranker Kinder und Jugendlicher an geeigneten Stellen vorzubringen. Es kann nicht angehen, dass betroffene Kinder und Jugendliche, aber auch deren Lehrkräfte, derart unterschiedliche Gegebenheiten in den jeweiligen Bundesländern vorfinden bzw. damit zu kämpfen haben!

Über Unterstützung dahingehend würden wir uns zudem freuen!



Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle noch einmal sehr bei dem Team aus Bad Salzuflen, welches uns trotz widriger Umstände im vergangenen Herbst eine grandiose Tagung bereitet hat!

In der vorliegenden Zeitung werden die Inhalte noch einmal lebendig.

Ein ganz großes Dankeschön an alle, die diese Zeitung möglich gemacht haben, allen voran dem Redaktionsteam Ina Seipel und Anne Wicklein.

Es ist immer wieder persönliches Engagement und Zeit „on top“ zu der jeweiligen schulischen Tätigkeit!

Im Herbst dieses Jahres werden wir uns hoffentlich zahlreich in Stralsund zur 33. SchuPs-Tagung treffen. Das Team um Jana Perisa und Uli Wett ist hoch motiviert und engagiert. Wir dürfen gespannt sein!

Ich wünsche uns allen bis dahin eine gute Zeit und freue mich sehr aufs Wiedersehen.

Herzlichst

Michaela Mosch

Zur Beachtung: Unsere Gender-Lösung ist noch nicht einheitlich. Wir arbeiten daran.

Herzlich Willkommen auf der neuen SchuPs-Homepage!

von Christoph Henrich

Der Sprecherrat entschied im Verlauf der vergangenen Videokonferenzen, die Internetpräsentation des Arbeitskreises SchuPs zu überarbeiten. Die bisherige Betreuung der Homepage lag in den Händen des Kollegen Wolfgang Backfisch aus Herborn, der die Administration der Homepage über 15 Jahre innehatte. An dieser Stelle ein herzliches Dankeschön an Wolfgang für die langjährige Tätigkeit und Unterstützung von SchuPs!



Da ca. 80 Prozent aller Homepages auf Basis von „WordPress“ laufen, entschieden wir uns, dieses auch für unsere Homepage zu nutzen. In Kooperation mit einer professionellen Web-Designerin, Frau Petra Nöthe (Herborn), konnte die Seite nach unseren Vorstellungen kreiert und mit Inhalten gefüllt werden. Diese neue Seite ermöglicht es uns jetzt jederzeit und zeitnah, neue Infos auf die Homepage zu stellen.





Was ist neu?

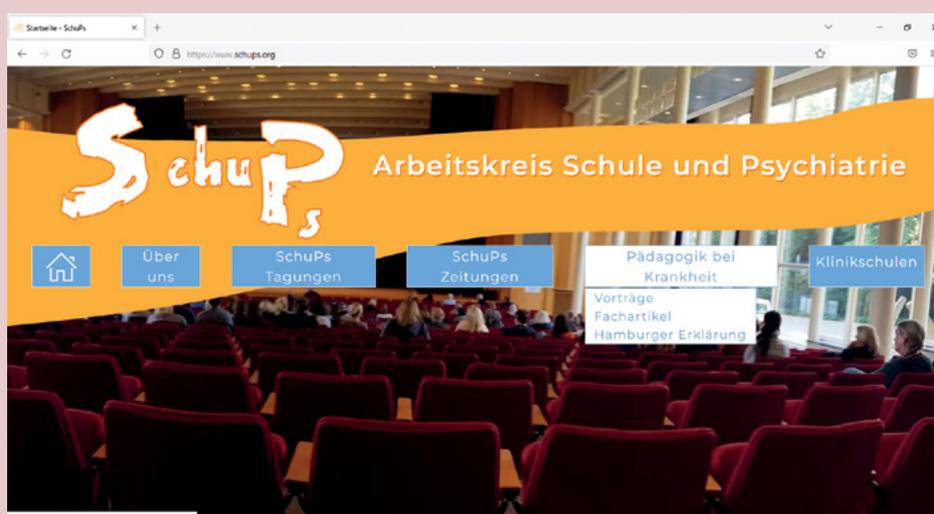
- Wir haben versucht, Texte zu verschlanken, ohne auf Inhalte zu verzichten.
- Wir möchten besonders auf fachspezifische Inhalte und natürlich auf die vergangenen und aktuellen Tagungen hinweisen und Euch informieren.
- Wir möchten den SchuPs-Zeitungen einen würdevollen Platz geben und eine Bestell- bzw. Downloadfunktion anbieten.
- Unter dem Menü-Punkt „Pädagogik bei Krankheit“ gibt es die Möglichkeit, Fachartikel, Buchpräsentationen, Projekte u.a. vorzustellen und Handouts über Vorträge oder Workshops der Tagungen herunterzuladen.

Dies lebt natürlich von eurer Mitarbeit und euren Ideen.

Nutzt also bitte diese Möglichkeit, Projekte vorzustellen oder Literatur- oder Fachinformationen an uns weiterzugeben, die wir dann ggf. ver-öffentlichen können.

Gerne könnt ihr andere Kolleg*innen auf diese Homepage verweisen oder den Link weiterempfehlen.

Christoph Henrich
(christoph.henrich(at)Rehbergshule.de)



„16 Bundesländer / 24 Orte“ – das SchuPs-Jubiläumslied

nach: 194 Länder - Mark Forster / Arr.: Sprecherrat 2022; Capo 3; Originaltonart: F#-Capo 6



Intro:

Am C F G x2
La la la la la, ey!

Verse 1:

Am C
Ich war 92 in Nottuln
F G
Danach Wattenscheid und Marienberg
Am C
Ich war am Hafen Rostocks
F G
Georg-Büchner wiegte mich in den Schlaf
Am C
Ich war am Herzen Berlins
F G
Plünderte das Buffet auf dem Schiff
Am C
Hab mich durch Mett gekämpft
F G
Auf den Hügeln des Westerwalds bei
Herborn

Pre-Chorus:

Am C
Und ich guck' schon wieder auf meinen
Kalender
F G
Denn mein Kopf ist bei SchuPs
Am C
Mann, wann seh' ich Euch endlich?
F G
Ich schick' 'ne Anmeldung los

Break

Chorus:

Am C F
Es gibt 16 Bundesländer, ich will jedes davon
G
seh'n
Am C F
Viele SchuPs-Dialekte, ich versuch' sie
G
zu versteh'n
Am C F
Jedes Mal ein Abenteuer, will so viel wie's
G
geht erleben
Am C F
Ja SchuPs, im September, nur SchuPs,
G
Flasht mich jedes Jahr

Am C F G x4 (melody)

Verse 2:

Am C
Ich trank Wein in der Pfalz
F G
Unter den Bäum'n Klingenmünsters
Am C
Mann, ich war feiern in Bremen
F G
Verlor mich zwischen Schlachte und
Schnoor
Am C
trug Dirndl in Landshut
F G
Sang mit Chören in Leipzig
Am C
Tanzte im Regen durch München
F G
Online in Schleswig war die Rettung

Pre-Chorus:

Am C
Und ich guck' schon wieder auf meinen
Kalender
F G
Denn mein Kopf ist bei SchuPs
Am C
Mann, wann seh' ich Euch endlich?
F G
Ich schick' 'ne Anmeldung los

Break

Chorus 2:

Am C F G
Es gibt 24 Orte wo SchuPs schon einmal
war

Am C F G
Viele SchuPs-Dialekte, hör' ich abends an der
Bar

Am C F
Jedes Mal ein Abenteuer, will so viel wie's
G
geht erleben

Am C F
Ja SchuPs, im September, nur SchuPs,
G

Flasht mich jedes Jahr

Am C F G x4 (Melody)

Verse 3:

Am C
Machte in Viersen ein Outlett nach Holland
F G
ritt den Elefanten in Hamm

Am C
Zog über die Reeperbahn in St. Pauli
F G

Am C
Bezwang den Bären in Dresden
F G
gruselte mich nachts in Münster

Am C
traf dort den Kiepenkerl im Pinkus
F G

Am C
Ich war unperfekt in Essen
F G
und zahlte die Zeche im Zollverein

Bridge:

Am C
Und schon wieder trifft ich weg
F G

Am C
Träum von Köln, Freiburg, Kassel

Am C
Doch heute schlaf ich gut, denn ich weiß
F (hold) /
Heut' tanz ich in Ufeln

Break

Chorus 2:

Am C F G
Es gibt 24 Orte wo SchuPs schon einmal
war

Am C F
G
Viele SchuPs-Dialekte, hör' ich abends an der
Bar

Am C F
Jedes Mal ein Abenteuer, will so viel wie's
G
geht erleben

Am C F
Ja SchuPs, im September, nur SchuPs,
G

Flasht mich jedes Jahr Am C F G x2

Outro:

Am C F
Jedes Mal ein Abenteuer, will so viel wie's
G
geht erleben

Am C F
Ja SchuPs, im September, nur SchuPs,
G

Flasht mich jedes Jahr



Der erste Vortrag am Donnerstag zum Thema „Wer kommt in die Klinikschule, wenn alles zusammengekommen ist?“ von Dr. Murafi (KJPP Walstedde) war für alle Zuhörenden ein wahres Feuerwerk an Ideen, Fallbeispielen, fachlichem Input und faszinierte das Publikum durch Witz und freiem Umgang mit den Inhalten des Themas. Das Ganze hatte nur einen – für alle, die nicht dabei sein konnten – entscheidenden Nachteil: Es gibt davon kein im Nachhinein abdruckbares Rede-Manuskript. Ersatzweise hat uns Dr. Murafi folgenden Text zur Verfügung gestellt:

Allgemeine Aspekte zur Situation von Kindern psychisch kranker Eltern aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht

von Dr. Khalid Murafi, KJPP Walstedde

Die genetische Belastung des Kindes

Kinder psychisch erkrankter Eltern haben selbst allein auf der Basis der genetischen Belastung ein erhöhtes Risiko an einer psychiatrischen Erkrankung im weiteren Verlauf ihres Lebens zu erkranken.

Besonders gut untersucht ist dies für die sogenannten Psychosen, zu denen neben den Schizophrenien auch die affektiven Erkrankungen im Sinne sogenannter z.B. bipolarer Störungen (manisch depressive Erkrankungen) gehören.

Hier kann man davon ausgehen, dass bei Erkrankung eines Elternteils das Erkrankungsrisiko im Laufe des eigenen Lebens bei den Kindern ca. bei 10% bis 15% liegt.

Interessanterweise kann festgestellt werden, dass das Erkrankungsrisiko bei zwei Elternteilen nicht wie auf rein genetischer Basis zu erwarten 30% beträgt, sondern vielmehr ca. 48% bis 50%, dies entspricht dem Risiko wie es bei genetischer Identität bei eineiigen Zwillingen vorliegt.

Hier muss davon ausgegangen werden, dass neben der genetischen Belastung die durchgehende Sozialisierung durch beide psychiatrisch erkrankte Elternteile gerade in der entwicklungspsychologisch bedeutsamen frühen Kindheit das Erkrankungsrisiko noch einmal deutlich verstärkt.

Auch beim alleinerziehenden kranken Elternteil muss von einer erhöhten Risikokonstellation ausgegangen werden, da die Korrekturen durch einen gesunden Elternteil ebenfalls ausbleiben.



Wichtig ist bezogen auf die genetische Belastung des Kindes auch zu berücksichtigen, dass alle weiteren Belastungsfaktoren auf eine für psychiatrische Erkrankungen grundsätzlich vulnerable Basis treffen, insofern oftmals die eigenen Coping-Strategien im Umgang mit Belastungsfaktoren reduziert sind.

Die fehlende Regulationshilfe und mögliche Überstimulation des Kindes

Gerade in der frühen Kindheit zwischen Geburt und den ersten anderthalb bis zwei Lebensjahren sind der Säugling und das Kind sehr auf die Regulationshilfe durch die elterlichen Bezugspersonen angewiesen.

Ein Neugeborenes kommt üblicherweise sehr reizoffen, wenig selbstregulationsfähig und ungeschützt zur Welt.

Es ist als physiologische Frühgeburt also in einem hohen Maße, im Kontakt mit sicheren Erwachsenen, darauf angewiesen, dass diese mit regulieren, diese das Erleben des Säuglings resonieren und gleichzeitig vor Überstimulation aber auch vor Unterstimulation schützen. Auch die Reaktionsweisen des Säuglings sind in gewisser Weise vorhersehbar, haben aber ebenfalls einen stereotypen, wenig differenzierten Charakter. So ist bei jeglichem Dyskomfort am ehesten damit zu rechnen, dass die Babys schreien und weinen. Ein differenzierter Affektausdruck, der möglich macht zu verstehen, was die Quelle der Not ist, steht Säuglingen zumeist nicht zur Verfügung.

Sie sind daher auf unser einführendes Verstehen und detektivisches Nachgehen angewiesen, damit wir dann entsprechend hilfreich zur Seite stehen können, folglich eine vollgemachte Hose säubern, ausreichend für Nahrung sorgen, ein Wiegenlied zur Beruhigung des Kindes singen oder versuchen, Schmerzen zu lindern.

Über dieses Einfühlen können wir gleichzeitig durch Mimik, Gestik und Lautieren dem Säugling Resonanz über das vermutete Gefühl, zum Beispiel Trauer, Angst, Schreck, Freude vermitteln, so dass letztendlich eine Lern- und Differenzierungsmöglichkeit für den Säugling entsteht.

Die Reaktionsweisen sind oftmals subtiler als wir vermuten können, so dass wir auch davon ausgehen müssen, dass unsere Pupillenstellung, unsere Atemfrequenz, unsere Herzfrequenz, unsere Mikromimik im Rahmen der physiologischen Filterfunktionsstörung des Säuglings einen starken Eindruck auf den Säugling machen und es umso bedeutsamer ist, dass die erwachsenen Bezugspersonen in großen Teilen selbst über ausreichend adäquate Filter verfügen, was in manchen Situationen jedoch nicht der Fall sein kann.

So können zahlreiche psychiatrische Erkrankungen auf Seiten der Eltern dazu führen, dass deren Resonanzfähigkeit und Einfühlbarkeit reduziert ist, hier seien nur Trauma-Folgeerkrankungen und Depressionen beispielhaft genannt.

Indem der Säugling ein undifferenziertes Ausdrucksverhalten zeigt und auf die ständige Resonanz des Gegenübers angewiesen ist, dieses aber aufgrund der eigenen Beeinträchtigung hierzu nicht in der Lage ist, kann eine adäquate Entwicklung, in der er sich zu erleben und auszudrücken lernt, nicht stattfinden.

Letztendlich bleibt Affektdifferenzierung aus und wie wir es dann eben oftmals im Jugend- und im jungen Erwachsenenalter weiter beobachten können – ähnlich der Totalität des Säuglingerlebens – bleiben die Betroffenen ganz dem negativen Affekt ausgeliefert.

Darüber hinaus ist dafür zu sorgen, dass es nicht zu einer Überstimulation kommt, welche von Seiten der Bezugsperson intensiv und offensichtlich sein kann, zum Beispiel durch Lärm, Schreien, ungefilterte Aggressivität, intensive Gefühle von Angst, aber auch inadäquat, im Sinne einer nur wenig regulierten Körperkontakterfahrung.

Insbesondere in sozioemotionalen Milieus, in denen Gewalt, Drogenkonsum und intensive zwischenmenschliche Auseinandersetzungen eine Rolle spielen, kann ein solcher Rahmen nur in geringem Maß zur Verfügung gestellt werden.

Auch hier spielen psychiatrische Erkrankungen auf Seiten der Eltern oftmals eine große Rolle.

Beim Kind gibt es Hinweise, dass die ersten eineinhalb Jahre in dieser Hinsicht hoch bedeutsam sind und insofern ein Ausbleiben der zuvor genannten Notwendigkeiten letztendlich zu einer nicht ausreichend ausgebildeten Grenzregulationsfunktion in den verschiedenen Bereichen wie Wahrnehmung, Affektivität, Impulsivität und besonders Identitätsstiftung führen.

Die zuvor genannte Überstimulation kann im weiteren Verlauf auch durch die z.B. bei an Psychosen erkrankten Eltern präsentierten Ängste und im Besonderen paranoiden Wahnvorstellungen stattfinden.

Hier äußert sich dann die eigentlich Vertrauen in die Welt spendende elterliche Bezugsperson selbst ängstlich und die Welt paranoid misstrauisch beschreibend, so dass auch für die Kinder eine solche Weltsicht selbstverständlich und Grundlage der Beurteilung gerade sozialer Kontakte wird.

Das Verantwortungsgefühl des Kindes und die mögliche Rollenumkehr

Kinder geraten innerhalb der Kleinkindzeit in eine von ihnen selbst ausgehende Weltsicht, die sich im weiteren Verlauf zumeist auflöst, jedoch gerade für den emotional erlebten Beziehungsteil zu den Eltern weiterhin eine hohe Relevanz hat.

Hier erleben Kinder die Verhaltensweisen ihrer Eltern oftmals als durch sie selbst ausgelöst und mit bedingt. Dies kann sich darin äußern, dass das Leiden der Eltern, welches auch völlig unabhängig von dem Verhalten des Kindes auf Elternseite durch die hoch sensitiven Kinder wahrgenommen wird, auf das eigene vermutete Fehlverhalten bezogen wird oder die Kinder sich nicht ausreichend in der Lage sehen, den Eltern Trost und Beruhigung oder Freude geben zu können.

Dieses überbedeutsame Erleben der eigenen Funktionen für die emotionale Lage der Eltern, aber auch für deren Funktionalität im Alltag kann weit in das Jugendalter und auch in das junge Erwachsenenalter hineinreichen.

Hier kommt es oft dazu, dass es dann im Sinne der Rollenumkehr zu einer versuchten Bekümmernung und einem versuchten Beschützen des erkrankten Elternteiles kommt, dies aber zumeist nur wenig effektiv ist und im weiteren Verlauf zu einer deutlichen Frustration und einem ausgeprägten Selbstwertmangel auf Seiten der Kinder führt.

Zum einen erleben sie durch die Eltern Aufwertung, im Besonderen dann, wenn die Rollenumkehr durch die Eltern befördert und vermehrt in Anspruch genommen wird. Dies äußert sich z. B. durch vermehrte Belobigungen oder auch durch das Gewähren von Freiheiten über das übliche Altersmaß hinaus aufgrund der hohen Verantwortungsmöglichkeit und Zuverlässigkeit des schon vorgereiften Kindes, auf der anderen Seite erleben die Kinder aber ausgeprägte Insuffizienzgefühle im Besonderen dann, wenn der Krankheitsverlauf der Eltern auch durch das beste Verhalten ihrerseits nicht günstig beeinflusst werden kann.

Dies führt im weiteren Verlauf oftmals zu einer wütenden, ablehnenden Entwicklung in Beziehung zu dem von Krankheit betroffenen Elternteil, häufiger bei den Jungen als bei den Mädchen.

Die Mädchen neigen dazu, ihren eigenen Lebenslauf in Rücksichtnahme auf den erkrankten Elternteil zu beschneiden und an die elterlichen Bedürfnisse anzupassen.

Sowohl Jungen als auch Mädchen tendieren auch nach aggressiver Ablösung von dem erkrankten Elternteil dazu, sich selbst nicht ausreichend zu erlauben, ein glückliches, von den erkrankten Eltern unabhängiges Leben zu leben, sondern neigen dazu, ihren Lebenslauf im weiteren Verlauf auch ungünstig zu gestalten, da ein glückliches, von den Eltern entferntes Leben für sie unter innerpsychischen Aspekten nicht erlaubt ist.

Der Loyalitätskonflikt des Kindes

Hier geht es darum, den erkrankten elterlichen Teil vor im Besonderen Abwertung durch die äußere soziale Umgebung zu schützen.

Besonders dann, wenn Helferkontexte versuchen, den Kindern Angebote zu machen, die auf der Grundlage von z.B. Erziehungsschwächen elterlicherseits präsentiert werden, besteht kaum die Möglichkeit für die betroffenen Kinder, diese in Anspruch zu nehmen, da damit eine ihrer Vorstellung nach negative Bewertung der Eltern einhergeht und sich im Rahmen der eigenen inneren Konfliktlage verbietet.

Dies bedeutet, dass sich die Kinder im Grunde mit der real erlebten Not im Umgang mit den eigenen Eltern nicht mitteilen können, z.B. der durch die Eltern ausgelösten Angst im Rahmen von bizarrem Verhalten oder paranoiden Vorstellungen, aber auch der Sorge um die Eltern, dass

diese sich etwas antun könnten oder im Rahmen ihrer Erkrankung weiterhin soziale Funktionen verlieren. Es kommt zu einer zunehmenden Isolation innerhalb der Familie gegenüber der insgesamt als feindlich erlebten Außenwelt.

Eine Mitteilung der tatsächlichen inneren Not des Kindes wird dann als Verrat gegenüber dem betroffenen Elternteil erlebt, und letztendlich bleibt damit das Kind mit diesen inneren emotionalen und gedanklichen Aspekten allein. Auf der anderen Seite bedingt dieser Loyalitätskonflikt auch, dass eine forcierte, gut gemeinte Helferinitiative ohne Berücksichtigung dieses Teilaspektes in den wenigsten Fällen gelingen kann.

Eine Funktionalität des Kindes z. B. außerhalb des elterlichen Rahmens (z. B. einer Wohngruppe etc.) wäre ebenso ein Verrat an den Eltern und führt auf Seiten des Kindes häufig dazu, dass die gut gemeinten Angebote nicht genutzt werden können, vielmehr sogar ein weiteres Scheitern des Kindes in den angebotenen Helferkontexten den Eltern präsentiert werden muss, um ihnen deutlich zu machen, dass es dem Kind nur bei den Eltern und nirgendwo anders gut ergeht. Insofern ist der Loyalitätskonflikt bei gleichzeitiger Sorge um die Eltern mit Sicherheit einer der die Kinder stark belastenden Aspekte im Rahmen des Kindsseins psychisch kranker Eltern.

Die Identität des Kindes

Kinder werden von Anfang an durch die Sichtweisen ihrer Eltern geprägt. Hier können sowohl bewusst als auch unbewusst Einstellungen, Bewertungen und Wahrnehmungen einen unmittelbaren Einfluss auf das Erleben der Welt aus Sicht des Kindes nehmen.

Darüber hinaus ist es natürlich von entscheidender Bedeutung für das eigene Versorgt-und-zur-Familiegehörig-Sein, dass die Kinder die identitätsstiftenden Aspekte, welche von den Eltern ausgehen, aufgreifen und sich mit ihnen einverstanden erklären.

Eine zu frühe Ablehnung im Besonderen für das schon verständige Kleinkind und eine zu frühe Infragestellung der elterlichen Wahrnehmung und Position führt zu einer ausgeprägten Verunsicherung auf Seiten des Kindes, welches ja in weiten Teilbereichen noch auf die Versorgung und Akzeptanz durch die Eltern angewiesen ist.

Insofern kann eine individualisierte Identitätsstiftung unabhängig von den Positionen der Eltern gerade in der Kleinkindzeit nur wenig stattfinden, und in der Folge kommt es dann oftmals in der Jugendlichenzeit zu einer übermäßig aggressiv getönten Abgrenzung gegenüber der elterlichen Position, da eine adäquate Ablösung mit Beruhigung gerade der ambivalent besetzten Konflikte oft nicht möglich ist.

Das tiefe Verständnis der Loyalitätskonflikte der Kinder

psychisch kranker Eltern ist die Grundlage zur adäquaten Herangehensweise und Planung zum Wohle der betroffenen Kinder in Jugendhilfe und therapeutischen Kontexten.

Die direkte Schädigung des Kindes

Hier geht es darum, dass im Rahmen von psychiatrischen Erkrankungen Eltern auch unmittelbar schädigend auf die Kinder einwirken können. Dies kann durch Grenzverletzungen im Sinne von Gewalt oder Sexualität, aber auch im Sinne von Vernachlässigung, vermehrter Aggressivität (auch verbaler und emotionaler Art), aber auch durch Einbringung der Kinder in schwierige soziale Milieus stattfinden.

Teilweise kann im Rahmen von Wahnsystemen den Kindern auch schwerwiegender körperlicher Schaden zugefügt werden. Im Rahmen von anderen psychiatrischen Erkrankungen, z. B. bei einem „Münchhausen by proxy Syndrom“ findet eine körperliche Schädigung der Kinder ebenfalls direkt statt, um z.B. dann diese „erkrankten Kinder“ anderen Helfern zu präsentieren und sich selbst als sorgende Mutter darstellen zu können.

Insofern ist zu berücksichtigen, dass eine direkte Schädigung im Rahmen von psychiatrischen Erkrankungen elterlicherseits durchaus möglich ist, auf der anderen Seite in den meisten Fällen jedoch auch bei bestehender psychiatrischer Erkrankung elterlicherseits ein Wohlwollen gegenüber den Kindern gibt und nur in den seltensten Fällen psychiatrische Erkrankungen auch zu entsprechenden Gewalttaten und direkten Schädigungen der Kinder führen.

Die meisten psychiatrisch erkrankten Eltern wollen tatsächlich ihre elterliche Funktion angemessen wahrnehmen, kommen teilweise im Rahmen ihrer Erkrankung, sei es eine Depression oder eine Psychose aber an ihre eigenen Grenzen und bedürfen dringend der Unterstützung, ihre elterliche Funktion so wie sie es wünschen den Kindern gegenüber adäquat auszuüben. Hier geht es dann um das feinfühlig Annähern an die oft auch schambesetzte Thematik seelischer Erkrankungen, um dann im Verbund mit den erkrankten Eltern zu Verbesserungen der Situation auch für die Kinder kommen zu können.

Natürlich ist auch im Rahmen psychiatrischer Erkrankungen gerade bei den paranoiden Psychosen, aber auch bei den neurotisch bedingten Erkrankungen oftmals eine fehlende Krankheitseinsicht auf Elternseite vorhanden, so dass dann eine adäquate Unterstützung der Kinder schwerfällt.

Auf der anderen Seite ist aber auch darauf zu achten, dass der Ansatzpunkt, Hilfe zu installieren, primär über die Eltern stattfindet und es nicht zu einer frühzeitigen Pathologisierung der betroffenen Kinder kommt.

Dennoch muss natürlich auch sichergestellt werden, gerade vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Risikofaktoren für Kinder psychisch kranker Eltern, selbst psychiatrisch zu erkranken, dass diese Kinder adäquat begleitet und unterstützt werden und eine ggf. sich abzeichnende seelische Fehlentwicklung frühzeitig einer Behandlung zugeführt wird, um weitere Folgeproblematiken zu verhindern.

Nur unter Berücksichtigung dieser komplex miteinander verwobenen Aspekte scheint eine adäquate Hilfeplanung und Hilfestaltung möglich zu sein.



Was hilft, wenn nichts mehr hilft?

von Ralf Mengedoth

Viele mögen sich vielleicht an den bewegenden Film „Systemsprenger“ aus dem Jahr 2019 erinnern. Die Dramatik im fiktiven Leben von Benni erinnert evtl. auch an reale Erlebnisse in der Zusammenarbeit mit konkreten Mädchen oder Jungen. Was ist zu tun, was könnte helfen bei Kindern in großen Schwierigkeiten, die wir in unserer pädagogischen Arbeit als schwierig wahrnehmen? Eine einfache Frage, die aber schwierig zu beantworten ist. Dieser Artikel versucht an einige grundlegende pädagogische Ideen zu erinnern, in der Hoffnung, so hilfreiche Perspektiven für die notwendige gemeinsame Reflexion anzuregen.

Zunächst ein Blick auf drei grundlegende Themen: Wahrnehmung, Beteiligung und Grenzwahrung.

Es gibt nicht die „Wahrheit“, sondern viele unterschiedliche Perspektiven, Wahrnehmungen und Bewertungen einzelner Situationen – und dann auch einzelner Personen. Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess: Ich nehme mir meine Wahrheit. Ich gebe dem Ganzen einen Sinn – meinen Sinn. So sehe ich aus meinem Blickwinkel vielleicht eine „6“ und jemand anderes eine „9“. Beides hat seine Berechtigung und könnte jeweils ein hilfreicher anderer Blick sein. Diese unterschiedlichen Perspektiven in der Zusammenarbeit zu fördern und zu nutzen hilft dabei, gemeinsam neue Ideen zu entwickeln – und hilft vielleicht auch, persönlichen Ärger zu bearbeiten und so die professionelle Beziehungsarbeit zu stärken. Für diese regelmäßigen Reflexionen der pädagogischen Arbeit braucht es eine offene Gesprächskultur – und schlicht Zeit.

Die physiologischen Wahrnehmungsimpulse unserer Sinnesorgane werden in unserem Gehirn u.a. auf der Basis unserer Erfahrungen interpretiert. Dabei können wir Situationen nicht umfassend wahrnehmen. Unsere Aufmerksamkeit steuert hier eine Auswahl. Dass bewusste Wahrnehmung Aufmerksamkeit bedarf zeigte z.B. das Experiment „Gorillas in unserer Mitte“ (Simons und Chabris). Hier erkennt bei der visuellen Beobachtungsaufgabe (bei einem Basketballspiel die Pässe der weißen Mannschaft zählen) die Hälfte der Probanden nicht den ebenfalls über das Spielfeld laufenden schwarzen Gorilla. Wir sehen eher das, was wir erwarten, also vielleicht auch den nächsten Fehler eines Kindes oder Jugendlichen. Unsere Erwartungen lenken unsere Aufmerksamkeit und damit unsere Wahrnehmungen

und somit letztlich unsere Bewertungen. Hier hilft nur Abstand, unterschiedliche Blickwinkel und gelungene, gemeinsame Reflexion – also Zusammenarbeit.

Neben den (möglichst) unterschiedlichen Perspektiven der Pädagog*innen hat die Lebensweltexpertise des jungen Menschen eine ganz besondere Bedeutung. Kinder bzw. Jugendliche sind die Experten ihres Lebens, wie Korczak es sehr eindrücklich beschreibt. Durch aktive, ernstgemeinte Beteiligung werden diese entscheidenden Perspektiven in der pädagogischen Arbeit erst sichtbar und damit besprechbar. Gelungene Beteiligung ist der zentrale Wirkfaktor sozialer Arbeit – oder wie Maria Lüttringhaus dies einmal formuliert hat: „Wo kein Wille ist, ist auch kein Weg.“ Wir haben uns als Pädagog*innen für die Wünsche, Bedürfnisse und Ziele der jungen Menschen ernsthaft zu interessieren, denn in der Sozialen Arbeit haben wir es nicht mit „trivialen Systemen“ zu tun. Eine Maschine wird normalerweise auf eine Intervention - ich drücke einen Knopf - die gewünschte Reaktion ausführen. Ein Mensch funktioniert nicht auf Knopfdruck. Sein „innerer Algorithmus“ ist komplex und individuell. Gelungene Beteiligung ist eine Voraussetzung für Verstehen. Das so beschriebene „Technologiedefizit Sozialer Arbeit“ ist das Herausfordernde und gleichzeitig Interessante der pädagogischen Arbeit.

Zu unserer Individualität gehören auch unsere persönlichen Grenzen. Sie haben etwas mit unseren eigenen Lebenserfahrungen, mit den eigenen Werten, Überzeugungen und Einstellungen, also mit unseren subjektiven Sinnkonstruktionen zu tun. Unsere Grenzen positiv zu beschreiben ist gar nicht so leicht, da diese langsam in uns gewachsen sind. Wir nehmen sie eigentlich nur bewusst wahr, wenn sie verletzt werden. Unsere persönlichen Grenzen haben vor allem eine Schutzfunktion. Diese selbsterhaltende Seite kann aber auch die Bedeutung von einengenden Begrenzungen entwickeln, die neue, positive Erfahrungen mit all ihren Entwicklungsmöglichkeiten verhindern. Pädagogisch kann also Unterschiedliches gefordert sein.

All dies gilt für die Kinder bzw. Jugendlichen – und für uns selbst. Für eine gelungene Gestaltung der pädagogischen Beziehung ist die Grenzwahrung für alle Beteiligten von hoher Bedeutung. Sich und seine Grenzen kennen, sich damit auseinandersetzen, die Grenzen der Anderen wahrnehmen und ernstnehmen – schafft erst die notwendige Basis für persönliche Entwicklungsschritte. Teil der Entwicklungsaufgabe der Mädchen und Jungen ist es außerdem, äußere Grenzsetzungen in Frage zu stellen und die eigene Person in diesem Auseinandersetzungsprozess zu entwickeln. Konflikte gehören essentiell zur pädagogischen Arbeit. Sie sind nicht zu vermeiden, sondern zu kultivieren, also ihre konstruktive Bearbeitung im pädagogischen Alltag zu verankern. Kinder und Jugendliche können dabei durchaus Recht haben und

gute Pädagog*innen sind in der Lage ihre Bewertungen und Entscheidungen zu verändern.

Mit der Argumentation anhand der drei Begriffe – Wahrnehmung, Beteiligung und Grenzachtung – soll die aus meiner Sicht für eine erfolgreiche Arbeit geforderte pädagogische Grundhaltung sichtbar werden. Ohne diese, so meine Überzeugung, werden schwierige pädagogische Prozesse nicht gelingen. Hieran sich immer wieder zu erinnern, ist eine zentrale Aufgabe der Arbeit im pädagogischen Team. Externe (supervisorische) Beratung sollte dabei regelmäßig unterstützend genutzt werden.

Noch einmal kurz zurück zum Begriff „Systemsprenger“. Der Begriff bleibt in der Fachdiskussion umstritten. Sprengen Kinder Systeme oder werden die Systeme den Bedarfen der Kinder nicht gerecht? Alternativ wird auch von „Hoch-Risiko-Klientel“, „Grenzverletzern“, „Systemkennern“, „Experten für Eigensinn“ oder den „Nicht-Erreichbaren“ gesprochen. Letztlich bleibt die Gefahr des problematischen Labelings von konkreten Menschen. Dargestellt werden sollte eher ein Prozess als eine vermeintliche Diagnose. Es geht hier um Eskalationsspiralen mit vielen Emotionen (Wut, Zorn, Ohnmacht, Trauer...) bei allen Beteiligten. Es geht um gegenseitige Verletzungen, Kränkungen und Schuldzuweisungen. Insgesamt gibt es viel Verzweiflung, Druck und eine existenzielle Ausweglosigkeit. Es wächst dann auch der Wunsch nach einer machtvollen, einseitigen Lösung, wie der geschlossenen Unterbringung, oder auch nach Bestrafung.

An all dem ist dabei ganz wesentlich das (bisherige) Hilfesystem beteiligt. Einfache Schuldzuweisungen an die Kinder bzw. Jugendlichen und ihre Familien werden dem komplexen Eskalationsgeschehen nicht gerecht. Vielleicht wäre somit sogar eher von einem „Systemversagen“ zu sprechen.

Doch zurück zu Ideen, was in solchen Eskalationsspiralen helfen könnte. Nun aber exemplarisch anhand einiger Methoden. Die sind allerdings nur auf der Basis der oben dargestellten pädagogischen Haltung wirksam. Denn Soziale Arbeit realisiert sich ganz wesentlich im Einsatz der eigenen Person als Werkzeug. Methodisch zu handeln heißt hier, die jeweiligen Aufgaben situativ und kontextbezogen, eklektisch und strukturiert, vorläufig und kriteriengeleitet zu bearbeiten (Hiltrud von Spiegel).

Das gemeinsame Verstehen sollte methodisch im Mittelpunkt stehen. Dabei sind die subjektiven Sinnkonstruktionen, die Bedürfnisse und Zukunftswünsche zu entdecken. Unterschiede in den Wahrnehmungen, Deutungen und Ideen helfen bei der Klärung eines gemeinsamen Verständnisses der Situation. Auf dieser Basis kann – mit den unterschiedlichsten Methoden – ein gemeinsames, abgestimmtes Handeln

vereinbart werden. Dieser Abstimmungsprozess sollte mit den Betroffenen und über Institutionsgrenzen hinweg organisiert werden. All das benötigt – neben dem Willen zum gegenseitigen Verstehen und zur Zusammenarbeit – schlicht und einfach genügend Zeit. Der Aufwand hierfür sollte nicht gescheut werden.

Ziel dabei ist es, in gemeinsamer Verantwortung die anstehenden (Entwicklungs-)Aufgaben zu gestalten. Dabei sollten die konkreten Verantwortlichkeiten klar benannt sein, um – bei aller gemeinsamen Gestaltung der Situation – eine Verantwortungsdiffusion zu vermeiden. Letztlich sollen die Absprachen allen Beteiligten, insbesondere den Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Familien, ermöglichen, Verantwortung zu übernehmen.

Eskalierte Situationen sollten in dieser Reihenfolge bearbeitet werden:

1. Schützen
2. Explorieren, Sichtweisen erkunden...
3. Gemeinsam Bewerten und erst dann
4. Absprachen, Vereinbarungen, Konsequenzen...

Krisen geht i.d.R. ein auslösendes Ereignis voraus, dem dann eine Phase der Eskalation folgt bis zur krisenhaften Zuspitzung.

Dann folgt eine längere Phase der Entspannung, evtl. mit einer „Nach-Krisen-Depression“. (Stressmodell)

In der Phase der Eskalation wirken deeskalierende Interventionen.

In der Krise gilt es zu schützen.

Die gemeinsame Reflexion des Geschehens hat in der Phase der Entspannung zu erfolgen – und wird auch nur hier gelingen.

Wir alle haben unsere „wunden Punkte“. D.h. bestimmte Äußerungen, Handlungen, etc. treffen uns tief, verletzen unsere an dieser Stelle sehr engen Grenzen, mit wenig Handlungsspielraum, weil wir hier eher automatisch zurückgreifen auf das persönliche Notfallprogramm. Dies von sich zu wissen, ist für alle Beteiligten wichtig in der Reflexion und für die Prophylaxe.

Einige wichtige Elemente für gelingende Handlungsabsprachen könnten dies sein:

- Einen Krisenplan mit den jungen Menschen entwickeln
- Unterstützung ermöglichen und absprechen
- Den Beteiligten Abstand ermöglichen
- Weiter da sein, auch bei evtl. notwendigen Wechseln
- Die Krisenbearbeitung gemeinsam auswerten
- Absprachen anpassen

Rückspiegel – SchuPs-Tagung Bad Salzuflen

Menno Baumann beschreibt so eine „Grobmatrix für intensivpädagogische Settings“:

1. Möglichkeiten der Deeskalation, des Aushaltens und des aktiven Gestaltens von Konflikten
2. Methodische Ansätze des gemeinsam getragenen pädagogischen Fallverstehens und der verstehenden Diagnostik
3. Gestaltung flexibler Setting-Bedingungen: für Mitarbeiter(innen) Räume des Luftholens, emotionale Sicherheit, Verteilung von Belastungen auf mehreren Schultern sowie Möglichkeiten des Rückzugs in extremen Belastungsphasen bei gleichzeitiger Gewährleistung von maßnahmeübergreifender Kontinuität und eindeutiger Fallverantwortung

Weiter beschreibt er diese Anforderungen an pädagogische Angebote:

- Konfliktsicher, deeskalierend und präsent
- Reflektiert bezüglich Nähe und Distanz, Bindung und Abgrenzung
- Dranbleibend, haltend ausgerichtet und Kontinuität vermittelnd
- In ihrer Haltung verstehenden und traumasensiblen Ansätzen verpflichtet

Bei der Reflexion der Nähe/Distanz-Aufgabe in der pädagogischen Arbeit kann das dialektische Werte- und Entwicklungsquadrat nach Schulz von Thun hilfreich sein. Die Prämisse dieses Modells lautet: Jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip, jede menschliche Qualität) kann nur dann seine volle konstruktive Wirkung entfalten, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert, einer „Schwesterntugend“ befindet. Ohne diese Balance verkommt ein Wert zu seiner entwerteten Übertreibung.

Konkret könnte dies also so bei der Nähe/Distanz-Aufgabe beschrieben werden: Der Wert „Anteilnahme/Mitgefühl“ hat als Schwestertugend „Abgrenzung“. Beides ist auszubalancieren. Dabei könnte die Übertreibung des Wertes „Anteilnahme/Mitgefühl“ als „Verschmelzendes Mitleiden“ beschrieben werden und bei der Schwestertugend „Abgrenzung“ als „Abgestumpfte Unberührbarkeit“. Stellt man z.B. eine Entwicklung bei sich in Richtung „Verschmelzendes Mitleiden“ (also der Übertreibung des Wertes „Anteilnahme/Mitgefühl“) fest, so gelingt der Weg der Ausbalancierung über Strategien der Schwestertugend „Abgrenzung“.

Die Grundidee des dialektischen Werte- und Entwicklungsquadrats lässt sich ebenfalls gut für andere Fragestellungen nutzen, insbesondere – bei altersgerechter Gestaltung – mit den Kindern bzw. Jugendlichen.

Sicher wird es pädagogisch immer wieder darum gehen Grenzen zu setzen. Dies sollte allerdings wertschätzend erfolgen. Lothar Klein nennt dabei u.a. diese Punkte:

- Begrenzen ohne zu beschämen.
- Nicht moralisieren, keine Schuld zuweisen.
- Die Sache/das Verhalten bewerten und nicht die Person.
- Was jetzt gilt, muss nachher nicht gelten.
- Wer Grenzen setzt, übertritt Grenzen bei anderen, weist zurecht, engt ein, beschränkt.
- Grenzen unterbrechen den Dialog.
- Sie könnten, wenn sie explizit gegen den Willen der Betroffenen eingesetzt werden, auch die Beziehung belasten oder stören.
- Worum es geht, sind spürbare Signale, dass mit den Grenzsetzungen kein Fallenlassen der Person und der Beziehung zu ihr einhergeht.
- Solche Signale müssen von demjenigen ausgehen, der die Grenzen setzt.
- Manchmal ist es sinnvoll, die Gefühle noch einmal anzusprechen, die im Spiel waren: „Es tut mir leid, dass ich dich festgehalten habe. Ich wusste mir nicht anders zu helfen.“
- Grenzen sollen sich nicht gegen Personen richten, sollen nicht sie ablehnen, sondern klar definierte Handlungen. Dennoch ist natürlich die ganze Person betroffen.
- Auch Fehleinschätzungen Erwachsener sind möglich.
- Die durch Intervention entstandene Enge in der Beziehung wieder auszuweiten und beiden Seiten neuen Handlungsspielraum zu öffnen, darum geht es. Diesen neuerlichen Schritt auf einander zu sollten Erwachsene zuerst gehen.

Für die (gemeinsame) Reflexion schwieriger pädagogischer Situationen kann die „kommunikations-psychologische Zauberformel“ nach Schultz von Thun nützlich sein: $A + K = E$, spricht:

Entwicklung (E) findet dann statt, wenn Akzeptanz (A) und Konfrontation (K) zusammenkommen.

Anders formuliert: Nur auf einer wertschätzenden und akzeptierenden Beziehungsgrundlage kann Stress, der für Veränderungen erforderlich ist, positiv genutzt werden.

Auch die fünf Punkte der traumapädagogischen Grundhaltung (BAG Traumapädagogik) können helfen:

1. Die Annahme des guten Grundes „Alles was ein Mensch zeigt, macht einen Sinn in seiner Geschichte!“
2. Wertschätzung „Es ist gut so, wie du bist!“
3. Partizipation „Ich traue Dir was zu und überfordere Dich nicht!“
4. Transparenz „Jeder hat jederzeit ein Recht auf Klarheit!“
5. Spaß und Freude „Viel Freude trägt viel Belastung!“

Traumapädagogisch ist ebenfalls das „Konzept des sicheren Ortes“ sehr zentral. Nur ein „sicherer Ort“ erlaubt es die hochwirksamen Überlebensstrategien aufzugeben und alternative Verhaltensweisen zu erlernen. Bei der konkreten Umsetzung dieses Konzepts kann der „Bündner Standard“ genutzt werden. Der Standard erfasst diese verschiedenen Ebenen von Grenzverletzungen:

- von Mitarbeitenden gegenüber Klientinnen und Klienten
- von Klienten und Klientinnen gegenüber Mitarbeitenden
- von Klienten und Klientinnen untereinander und von
- Klienten und Klientinnen an sich selbst.

Der Standard ordnet des Weiteren als Matrix Grenzverletzungen einer der vier Kategorien zu:

- alltägliche Situationen respektive normaler Alltag
- leichte Grenzüberschreitung
- schwere Grenzverletzung
- massive Grenzverletzung.

Danach legt er Grundzüge der Konsequenzen für die jeweilige Kategorie fest. (Jörg Leeners)

Diese gemeinsam mit den Kindern bzw. Jugendlichen erarbeitete und regelmäßig überprüfte Matrix schafft den geforderten sicheren Rahmen auch in dynamischen Settings. Dabei sind allerdings simple „wenn–dann“-Stereotypen, die als Bestrafung wahrgenommen werden, zu meiden. Auch hier muss also mit Hilfe der Matrix gemeinsam die Situation bewertet werden. Die Matrix ist dabei der Sicherheit schaffende Rahmen.

Ben Furman hat die Idee der „Stufen der Verantwortung“ entwickelt, um so einen Lernprozess zur Verantwortungsübernahme zu gestalten. Dabei bedeutet Verantwortungsübernahme für Ben Furman ein phasenweiser Prozess mit 6 aufeinander aufbauenden Stufen:

Ein Kind bzw. Jugendlicher, der Unrecht getan und sich unsozial verhalten hat

1. ist damit einverstanden, darüber zu sprechen und zuzugeben, dass er es getan hat, (ZUGEBEN)
2. zeigt, dass er die negativen Folgen seines Tuns versteht, (VERSTEHEN)
3. entschuldigt sich für das Unrecht, (SICH ENTSCULDIGEN)
4. ist damit einverstanden, für die Folgen seines Tuns aufzukommen, worüber mit anderen Beteiligten eine Vereinbarung getroffen wird, (WIEDER GUTMACHEN)

5. verspricht, etwas Entsprechendes nicht noch einmal zu tun und trifft schon im Voraus eine Vereinbarung über die Folgen für den Fall, dass er sein Versprechen bricht und (VERSPRECHEN)
6. beweist Verantwortungsbewusstsein, indem er sich in irgendeiner Weise daran beteiligt, entsprechendem Unrecht auch bei Anderen vorzubeugen. (VERANTWORTUNGSBEWUSTSEIN)

Übrigens sind die „Stufen der Verantwortung“ auch von den Pädagog*innen anzuwenden. Auch sie machen Fehler, für die Verantwortung zu übernehmen ist.

Ben Furman hat auch mit „ich schaffs“⁶⁰ ein lösungsorientiertes Programm entwickelt, das die Grundidee „Menschen haben keine Probleme, sondern Probleme sind nichts anderes als Fähigkeiten, die sie noch nicht gelernt haben“ in mehreren systematischen Schritten umsetzt.

Insgesamt kann der lösungsorientierte Ansatz in der pädagogischen Arbeit sehr hilfreich sein. Dabei ist, einfach gesagt, Lösungsorientierung das Gegenteil von Problemorientierung. Bei der konkreten Umsetzung können die Grundideen der „Drei-Daumenregel“ helfen:

- Repariere nichts, was funktioniert
- Mach’ mehr von dem, was funktioniert
- Wenn etwas nicht funktioniert, tue etwas Anderes

Auch dies klingt einfach, ist aber durchaus herausfordernd in der konkreten Umsetzung.

Eine sowohl tief sinnige wie amüsante Erklärung der Idee der Lösungsorientierung stellt Eckart von Hirschhausen mit dem „Pinguin-Prinzip“ vor. Googeln Sie einfach mal „Hirschhausen Pinguin Film“ – viel Glück beim Finden Ihres Pinguins!

Es wären sicher noch viele weitere Methoden, Ideen und Ansätze zu nennen, die je nach konkreter Situation und gemeinsamer Bewertung helfen könnten, wenn nichts mehr hilft. Danach immer weiter Ausschau zu halten, sich gegenseitig anzuregen und in der notwendigen Grundhaltung zu stärken und zu stützen bleibt die Daueraufgabe in der pädagogischen Arbeit. Viel Spaß dabei!

¹Der Artikel basiert auf einem Vortrag bei der Tagung „Normal ist anders... anders ist normal“ des Arbeitskreises Schule und Psychiatrie (SchuPs) am 30.09.2022 in Bad Salzuflen.

Pädagogische Ethik – eine Antwort auf seelische Verletzungen

von Prof. Annedore Prengel

In der Wissenschaft der „Angewandten Ethik“ werden Antworten auf die Fragen danach, wie wir handeln sollen, untersucht. In diesem Fachgebiet haben sich Bereichsethiken entwickelt, dazu gehören Medizinethik, Wirtschaftsethik, Sportethik, Medienethik, Wissenschaftsethik, Sexualethik, Tierethik und andere. Sie sind lebenswichtig, denn sie verhandeln und klären angemessene Formen menschlichen Zusammenlebens mit weitreichenden Folgen für die einzelnen Personen und für gesellschaftliche Entwicklungen.

Aber in einschlägigen Handbüchern der Angewandten Ethik sucht man vergeblich nach einer „Pädagogikethik“ (so z.B. bei Nida-Rümelin 1996/2005; Knoepffler 2009; Fenner 2010). Die Wissenschaft der Angewandten Ethik weist im Hinblick auf Pädagogik einen blinden Fleck auf (Krämer-Bagattini 2015).

Dies ist überraschend, denn Handlungsweisen von Lehrkräften sind für Kinder und Jugendliche hoch bedeutsam. So können Pädagoginnen und Pädagogen durch ihr Handeln persönliche Entwicklungen ermöglichen oder beschädigen. Sie können Lernen erleichtern oder erschweren. Sie können zur demokratischen Sozialisation beitragen oder ihr entgegenwirken. Das Aufwachsen der jungen Generation wird in modernen Gesellschaften maßgeblich beeinflusst durch die Menschen, die in Kindergärten, Schulen, Hilfe- und Freizeiteinrichtungen lehren, erziehen, betreuen und helfen.

Empirische Studien machen darauf aufmerksam, wie häufig es in schulischen und frühpädagogischen Kontexten zu seelischen Verletzungen durch pädagogische Fachkräfte kommt. So sind ca. einer Viertel aller Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen als verletzend einzustufen (vgl. Prengel 2013). Zugleich sind seelische Verletzungen die am meisten ignorierte Form der Gewalt, die Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen und Schulen erleiden – während Körperstrafen und sexualisierte Gewalt öffentlich beachtet und juristisch geahndet werden.

„Wie sollen wir pädagogisch handeln?“

Diese Frage stellt sich allen, die in pädagogischen Institutionen mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Es ist die grundlegende Frage der Pädagogikethik.

Die Antworten, die Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte auf diese Frage finden, sind folgenreich.



Obwohl Pädagogikethik als Teildisziplin der angewandten Ethik weitgehend fehlt, finden sich im deutschsprachigen Raum geisteswissenschaftliche Studien zum Themenfeld von Ethik und Pädagogik; sie haben Konjunkturen im 20. Jahrhundert, ausgeprägt in der Schweiz. Ethische Aspekte der Pädagogik wurden als hochkomplexe Phänomene oft in geisteswissenschaftlichen Abhandlungen untersucht (vgl. zusammenfassend z.B. Hügli 1998; Prange 2010). Studien über pädagogische Ethik wurden in ihrer Bedeutung analysiert und gewürdigt (z.B. bei Kopp 2002). Auch wurden sie zunehmend skeptisch - u.a. als in ihrer Normativität unrealistisch oder paradox - auseinandergenommen; das zeigt sich in Publikationen wie zum Beispiel: „Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik“ (Wigger 1990), „Ethikfalle“ (Berzbach 2005) oder „Ethos des Lehrerberufs: Große Worte – kleine Münze“ (Terhart 2013). Auch in französisch- und englischsprachigen Diskursen werden vor und nach der letzten Jahrhundertwende ethische Fragen der Pädagogik analysiert (vgl. z.B. Peters 1966; Hügli/ Thurnherr 2006). Festzuhalten ist, dass gegenwärtig Untersuchungen zur pädagogischen Ethik rar geworden sind. Wenn sie aktuell eine Rolle spielen, so beziehen sie sich vor allem auf das Themenfeld der sexualisierten Gewalt.

Ethikkodizes bilden eine weitere Textsorte, die im Kontext des Zusammenhangs von Ethik und Pädagogik eine bedeutende Rolle spielt. Sie werden von pädagogischen Berufsorganisationen erstellt, um bildungspolitisch Position zu beziehen und um den Berufsstätigen Orientierungen für fachlich angemessenes Handeln zu vermitteln. Gelegentlich haben auch einzelne Autoren ethische Richtlinien vorgelegt, für die typisch ist, dass sie Einsichten von Einzelpersonen widerspiegeln (vgl. Beispiele dafür bei Kopp 2002, S. 235-252).

Weltweit sind zahlreiche von pädagogischen Fachverbänden herausgegeben „Codes of Ethics“ zu finden (vgl. Nuland 2009).

Darüber hinaus sind länderübergreifende Deklarationen entstanden. Dazu gehört die „Declaration on Professional Ethics“ der Bildungsinternationale (Education

International – EI), eines Dachverbandes von 400 Bildungsgewerkschaften aus 170 Ländern (Erklärung zum Berufsethos, Bildungsinternationale/GEW 2007).

Auf europäischer Ebene entstand die „Pan European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education“ des Council of Europe (2015).

Die länderübergreifende Organisation der Eastern Caribbean States verpflichtet Lehrkräfte mit einer „List of Related Documents Developed by Countries“ (OECS 2005, S. 13) auf gemeinsame Regelungen.

In Deutschland fehlt es auf nationaler Ebene und in den Bundesländern an einem pädagogischen Ethikkodex, der seelische Verletzungen angemessen in den Blick nimmt.

Eine aktuelle unabgeschlossene Analyse internationaler Ethikcodizes ergibt, dass in diesen Texten Aussagen zu pädagogischen Beziehungen denkbar knapp und allgemein, im Grunde recht oberflächlich ausfallen. Eine bemerkenswerte Ausnahme dazu bildet das Berufsleitbild des Dachverbandes der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer. In der schweizerischen Standesregel Nr. 9 heißt es: „Die Lehrperson wahrt bei ihren beruflichen Handlungen die Menschenwürde, achtet die Persönlichkeit der Beteiligten, behandelt alle mit gleicher Sorgfalt und vermeidet Diskriminierungen. Die zentrale Maxime ist der unbedingte Respekt vor der menschlichen Würde, die Wahrung der körperlichen und seelischen Unversehrtheit. Zu den verbotenen Verletzungen der menschlichen Würde zählen entwürdigende Strafpraktiken, das Blossstellen von Menschen vor anderen, das Lächerlichmachen und die Etikettierung mit benachteiligenden Persönlichkeits- oder Milieueigenschaften (z. B. dumm, minderbegabt, hässlich, ärmlich, einfach, verlogen usw.)“ (Dachverband 2008, S. 40).

Die skizzierte Situation zeichnet sich aus durch das Fehlen einer Pädagogikethik, durch einen Mangel an aktuellen Studien zur Pädagogikethik und durch fehlende Aufmerksamkeit für die Beziehungsebene in pädagogischen Kontexten. Vor diesem Hintergrund ist das Vorhaben der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ entstanden.

Folgende Kennzeichen sind für die 10 Leitlinien der Reckahner Reflexionen charakteristisch:

- Sie sind empirisch fundiert, denn für alle in ihnen als begründet und als unzulässig benannten Handlungsformen wurde dokumentiert, dass sie in Pädagogischen Praxisfeldern alltäglich praktiziert werden (Prengel 2019).
- Sie richten sich an Fach- und Lehrkräfte aus allen pädagogischen Berufen.
- Sie betreffen die Ansprache aller Kinder und Jugendlichen mit ihren je differenten intersektionalen Gruppenzugehörigkeiten.
- Sie orientieren sich an den Menschen- und Kinderrechten und weisen zentrale Übereinstimmungen mit zahlreichen reformpädagogischen Konzeptionen auf, die ebenfalls menschenrechtlich orientiert sind.

Mit den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen wird beabsichtigt einige Schwächen älterer Programmatiken zur Ethik in der Pädagogik zu überwinden oder wenigstens zu vermindern. Mit dem Begriff „Reflexionen“ im Titel wird verdeutlicht, dass sie immer auch im Hinblick auf die Einzigartigkeit und Unvorhersehbarkeit pädagogischer Situationen überdacht und modifiziert werden müssen. Damit geht einher, dass sie nicht etwa buchstabengetreu zu realisieren wären, sondern dass es um „genügend gute“ Annäherungen an begründete Handlungsmaximen geht, um Wissen darum, dass Demokratisierung nur immer wieder neu in unvollendbaren Prozessen angestrebt werden kann.

erschienen unter: http://paedagogische-beziehungen.eu/paedagogische-ethik-eine-antwort-auf-seelische-verletzungen/?preview=true&_thumbnail_id=1014

Literatur:

Berzbach, Frank (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorie Rezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld: Bertelsmann

Bildungsinternationale / GEW (2007): Erklärung zum Berufsethos. Online unter: [http://www.ei-ie.org/ethics/file/\(2007\)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf](http://www.ei-ie.org/ethics/file/(2007)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf) (Abrufdatum: 20.1.2018)

Blanck, B. (2012): Vielfaltbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsmöglichkeiten. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwächen. Opladen u. a.: Budrich.

Council of Europe / 7th Prague Forum (2015): Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Document on the Ethical Behaviour of all Actors in Education. Online unter: https://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/Etined_EthicalPrincipes_en.pdf (Abrufdatum: 20.1.2017)

Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008): LCH Berufsleitbild. LCH Standesregeln. Zürich.

Fenner, D. (2010): Einführung in die Angewandte Ethik. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.

Heinzel, F. (2004): Traktat vom „schwierigen Kind“ oder pädagogischer Optimismus. In: F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS, 114-125.

Hügli, A. (1998): Pädagogische Ethik. In: A. Pieper & U. Thurnherr (Hrsg.): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 312-337.

Hügli, Anton / Thurnherr, Urs (2006): Ethik und Bildung – Ethique et formation. Wissenschaftliches Kolloquium vom 4./5. März 2004. Frankfurt: Peter Lang

Kenngott, E.-M. (2011): Ethik im Unterricht. In: R. Stoecker, Ch. Neuhäuser & M.-L. Raters (Hrsg.): Handbuch angewandte Ethik. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, 215-218.

Knoepffler, N. (2009): Angewandte Ethik. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Kopp, Bärbel (2002): Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945

Krämer, F. / Bagattini, A. (2015): Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (25.10.18)

National Education Association (1975): Code of Ethics. Washington, D. C.: NEA. Online unter: <http://www.nea.org/home/30442.htm> (Abrufdatum: 1.10.2016)

National Education Association (2016): NEA Handbook, Washington, D. C.: NEA. Online unter: <http://www.nea.org/home/19322.htm> (Abrufdatum: 1.10.2016)

Nida-Rümelin, J. (2005/1996): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Kröner.

Nuland, S. van (2009): Teacher Codes: learning from experience. Paris: UNESCO/Int. Inst. for Educational Planning. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf> (Abrufdatum: 20.1.2017)

OECS (Organisation of Eastern Caribbean States) (2005): OECS Generic Teachers' code of ethics. Education Reform Unit (OERU) https://www.oecs.org/education-resources/cat-divisions/div-edmu/oecs-gt-ethics_o.o. (20.3.2019)

Peters, R. S. (1966): Ethics and Education. New York: Routledge.

Pianta, R. C. (2014): "Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships" - Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag, 127-141.

Pieper, A. (2017): Einführung in die Ethik. Tübingen: A. Francke Verlag.

Prange, K. (2010): Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität pädagogischen Handelns. Paderborn: Schöningh.

Prengel, A. (2014): Halt gebende pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule In: S. Peters/U. Widmer-Rockstroh, U. (Hg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 138. Grundschulverband: Frankfurt, S. 64-72

Prengel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a. (darin finden sich zahlreiche weitere Literaturangaben).

Prengel, A. und Winklhofer, U. (Hg.) (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Budrich

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, herausgegeben von der Rochow-Akademie Reckahn 2017. <http://paedagogische-beziehungen.eu/> (1.3.2018)

Tellisch, Chr.: Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Verlag Barbara Budrich: Opladen u.a. 2015

Wigger, L. (1990): Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 309-330. <https://core.ac.uk/download/pdf/95429699.pdf> (4.4.2019)

Mit Erlaubnis von Prof. Annedore Prengel veröffentlichen wir hier die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, auf die sie in ihrem Vortrag Bezug genommen hat:

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Gute pädagogische Beziehungen bilden ein Fundament dafür, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Darum soll mit den hier vorliegenden ethischen Leitlinien die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Schulen und Einrichtungen gestärkt werden.

Die Leitlinien sollen Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen.

Sie wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens.

Leitlinien

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

1. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

Herausgeber der Reckahner Reflexionen:

- Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin
- Deutsches Jugendinstitut e.V., München
- MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam
- Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam

<https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/>

Biohacking im Alltag

von Alexander Metzler

Auch wenn Vieles an der Tagung in Bad Salzuflen „fast schon wieder normal“ war, gab es doch auch noch coronabedingte Ausfälle, Veränderungen und überraschende Wendungen, die unserem Gastgeber-Team enorme Flexibilität abnötigten.

So musste der Vortrag von Prof. Maren Urner, Neurowissenschaftlerin und Professorin für Medienpsychologie, zum Thema „Naivität, Neugier, Nachsicht“ krankheitsbedingt ausfallen.

Glücklicherweise konnte über die Agentur, über die dieser Vortrag gebucht worden war, ein neuer Referent entsandt werden.

Wir danken Alexander Metzler an dieser Stelle noch einmal dafür, dass er derart kurzfristig eingesprungen ist! Aber lassen wir ihn einfach selbst zu Wort kommen:

Hat großen Spaß gemacht bei euch...

Liebe Menschen bei Schule und Psychiatrie, vielen Dank, dass ich bei euch sprechen durfte!

Noch wichtiger: vielen Dank, für eure inspirierende, herausfordernde und wichtige Arbeit!

Ich kann mir vorstellen, dass es Fälle im beruflichen Alltag gibt, die nicht einfach „abzuschütteln“ sind, wenn der Feierabend kommt. Umso wichtiger ist die körperliche und mentale Resilienz.

Ich hoffe, mein Vortrag konnte euch die eine oder andere Idee geben und hat euch neugierig gemacht, einige Werkzeuge des Biohackings in eurem Alltag auszuprobieren. Am Kneipp Becken habe ich einige von euch nach dem Vortrag direkt angetroffen – sehr gut :-)

Ich sammle gerade Feedback zu meinen Vorträgen für meine Webseite. Hat jemand von euch Lust ein Bild mit kleinem Statement zum Biohacking Vortrag beizusteuern? Das würde mich sehr freuen.

Herzliche Grüße
Alexander Metzler



Und hier folgen die Biohacks aus dem Vortrag:

Biohack No 1: **BEWUSSTSEIN**

Die uns normal erscheinende digitale Welt ist erst wenige Jahrzehnte alt und bringt besondere Herausforderungen für die körperliche und geistige Gesundheit mit sich.

Evolutionär sind wir auf Bewegung, gelegentlichen Mangel, Hitze und Kälte programmiert.

Da diese in unserem Alltag nicht mehr vorkommen, können wir sie „künstlich“ einbauen und uns immer wieder neu mit den Abläufen in der Natur synchronisieren (Morgenritual).

Biohack No 2: **SMARTPHONE ALS WECKER**

Belasten Sie Ihre mentale Aufmerksamkeit nicht zu früh mit fremden Gedanken oder Nachrichten.

Nachrichten sind die Darstellung der ABWEICHUNG von Normalität. Sie vermitteln ein einseitig negativ eingefärbtes Weltbild und erzeugen so Stress.

Stellen Sie sich eine „No-Online“ Regel auf und lassen Sie den Morgen für sich arbeiten.

Alternative: Tageslichtwecker

Biohack No 3: **BEWEGUNG VOR DER ARBEIT**

Kreieren Sie sich eine individuelle Morgenroutine. Sport oder ein paar Minuten Spazieren an frischer Luft weckt Sie auf. Spüren Sie das Wetter. Das Sonnenlicht bringt Ihre Hormone auf Trab und synchronisiert Sie mit dem Tag. Das Herz Kreislaufsystem wird angeregt.

Tipp: Mit Partner wird es einfacher und macht mehr Spaß.

Biohack No 4 (Mein Favorit :-) **KALTES DUSCHEN**

Stärken Sie Ihre körperliche und mentale Leistungsfähigkeit mit einer kalten Dusche am Morgen.

Herzkreislauf, Atmung und Glücks-Hormone werden angeregt. Thermogenese verbrennt Fett. Immunsystem wird gestärkt.

Tasten Sie sich langsam an das kalte Gefühl. Beginnen Sie ggf. mit Wechselduschen oder nur Arme und Beine. Atmen Sie ruhig. Achtung: Suchtgefahr!

Biohack No 5: **DEEP WORK**

Der digitale Tagesablauf ist gespickt mit Ablenkungen. Um fokussiert arbeiten zu können, vermeiden Sie Benachrichtigungen und Störungen. Multitasking ist KEINE menschliche Eigenschaft. Deaktivieren Sie alle Benachrichtigungen, schließen Sie überflüssige Browser-Tabs. Informieren Sie alle Beteiligten, dass Sie nun 60 Minuten Ruhe zum Arbeiten benötigen. Kommen Sie so in den Flow.

Biohack No 6: **ESSEN**

Lebensmittel sind der Rohstoff, aus dem unser Körper und Geist aufgebaut wird.

Greifen Sie zu Gemüse, Salaten und Obst. Reduzieren Sie Fleisch (vor allem aus schlechter Haltung) und Zucker. Werden Sie sich über Ihren versteckten Zuckerkonsum bewusst (in Fertiggerichten, Joghurt, Softgetränken etc.). Essen Sie bewusst, kauen Sie in Ruhe. Genießen Sie Ihre Mahlzeit und schenken Sie ihr Beachtung. Hier darf Dankbarkeit geübt werden.

Biohack No 7: **MIKROPAUSEN**

Bauen Sie Mikropausen in Ihrem Tagesablauf ein. Frische Luft aktiviert den Körper, grüne Farbe von Pflanzen beruhigt den Geist. Atmen Sie bewusst. Lassen Sie das Smartphone in der Tasche.

Unser Gehirn nutzt „Langeweile“ zum Sortieren und Verarbeiten. Genießen Sie den kurzen Moment des Nichtstuns. Das macht Sie produktiver.

Biohack No 8: **MEDIENKONSUM**

Regulieren Sie den Medienkonsum am Abend nach Ihren Regeln. Der Blaulichtanteil in Bildschirmen hemmt die Schlafhormon-Produktion und kann die wichtigen Tiefschlafphasen negativ beeinflussen.

Die Inhalte von Serien, Filmen oder Spielen können uns emotional noch bis in den Schlaf hinein beschäftigen.

Kreieren Sie sich eine Abendroutine, die sich möglichst immer um die gleiche Zeit wiederholt.

Biohack No 9: **SCHLAFZIMMER**

Vermeiden Sie elektronische Geräte im Schlafzimmer. Nehmen Sie keine Arbeit mit hinein.

Machen Sie Ihr Schlafzimmer zu einem Wohlfühl-Ort. Reduzieren Sie die Temperatur und machen Sie es so dunkel wie möglich.

Das Schlafzimmer ist für zwei Dinge gedacht: Liebe und Schlaf. Beides sind hervorragende Biohacks. Gute Nacht :-)

Lasst euch gerne immer wieder erinnern und/oder neu motivieren mit meinem Podcast HELDENstunde: <https://alexander-metzler.com/podcast-heldenstunde>
Folgt mir gerne auf Instagram: https://www.instagram.com/_alexandermetzler/





Workshop: Eine Auszeit für die Seele

von Peggy Perkampus, Klinikschule Aachen

Lust auf einen Kurzurlaub? Nein - kein Städtetrip nach Paris, Amsterdam oder Dresden. Das geht viel einfacher, wie 15 Teilnehmende des Workshops „Waldbaden“ erfahren durften. In Begleitung des Waldpädagogen Klaus Heidel konnten wir in die wohlfühlende Atmosphäre des Waldes eintauchen und die heilende Wirkung des Aufenthalts unter den Bäumen spüren. Schon mal vorweg: Bäume umarmen stand nicht auf dem Programm!

Nach einer etwas abenteuerlichen Anreise empfing uns der Kursleiter herzlich in einem Waldstück am Rande von Bad Salzuflen bei schönstem Wetter. Wir traten achtsam durch ein symbolisches „Tor“, bestehend aus zwei Bäumen und von Zweigen überdacht, in den Wald wie in ein Wohnzimmer.

Herr Heidel erzählte uns erstmal etwas von den Ursprüngen des Waldbadens, auch bekannt als Shinrin Yoku. Die Idee kommt aus Japan, wo man die gesundheitsfördernden Wirkungen des Waldes auch wissenschaftlich nachgewiesen hat. Grund dafür sind Terpene, von Bäumen ausgesendete Moleküle, die sich positiv auf den Stressabbau auswirken und zu einer allgemeinen Steigerung des Wohlbefindens führen.

Im Laufe des viel zu kurzen Nachmittags führten wir mehrere Wahrnehmungsübungen durch, die wir praktischerweise auch mit unseren Schüler*innen machen können. Dabei kamen wir immer wieder ins Staunen. Eine Perspektivübung, bei der wir mit Hilfe eines Taschenspiegels die Baumkronen und das Blättermeer aus unzähligen Grüntönen betrachteten, überraschte uns sehr. Der Blick in die Höhe war unglaublich schön und machte uns sprachlos: Die Farben sind intensiver und ansonsten versteckte Details werden sichtbar! Probiert es doch mal aus! Tipp: den Spiegel nach oben gerichtet auf die Nase setzen. Toller Nebeneffekt: Alle anderen Gedanken verschwinden, weil die Übung uns die ganze Konzentration abverlangt.

Was nehmen wir wahr, wenn wir einfach nur den Geräuschen des Waldes lauschen? Wir suchten uns ein bequemes Plätzchen, schlossen die Augen und wirklich, man konnte herunterfallende Blätter und Bucheckern hören. Wer hätte das gedacht? Auch vereinzelte Vogelstimmen und ebenso Schüsse von irgendwoher nahmen wir bewusst wahr.

Zwischendurch leitete Herr Heidel Qi-Gong-Übungen an, die uns zusätzlich erdeten und entspannten, so dass wir eine tiefe Verbundenheit mit dem Wald spüren konnten.

Ganz außergewöhnliche Einblicke erhielten wir, als wir uns, mit Bilderrahmen unterschiedlicher Größe und Beschaffenheit ausgerüstet, auf die Suche nach besonderen Motiven machten und diese „einfingen“. Dabei wurde deutlich, dass Schönheit in allem steckt: Spinnenweben, ein blauer Pilz, „Narben“ in den Bäumen, Moos, totes Holz. Durch die Bilderrahmen fokussiert man sich nochmal mehr auf die Details und es entstehen überraschende Kompositionen.

Unsere abschließende Reflexion über den Nachmittag fiel sehr positiv aus: Entspannung, Energiequelle, Glück, eine Kurzpause vom Alltag, all das kann man beim Waldbaden finden. Es ist kein esoterischer Schnickschnack. Das Schöne ist: Waldbaden kann jeder von 0-100. Innerlich aufgetankt und voller Inspiration verließen wir Herrn Heidels Wohnzimmer wieder durch das „Tor“ mit dem festen Vorsatz, selbst öfter in das große grüne Glück einzutauchen.



Workshop: Vom Glück eine SchuPs-Tagung auszurichten

von Ulrike Herbarth und Christoph Henrich

In Gesprächen und im Austausch mit SchuPsler:innen wurde deutlich, dass das Ausrichten und Durchführen einer eigenen SchuPs-Tagung richtig glücklich machen kann.

Diese großartige Erkenntnis inspirierte uns vom SchuPs-Sprecherrat zu dem neuen Angebot eines eigenen Workshops, sodass auch weiterhin vielen Personen diese tolle Erfahrung ermöglicht wird und wir uns alle noch zu tollen SchuPs-Tagungen in Nord, Ost, Süd und West versammeln können.

Zur Premiere des Workshops in Bad Salzuflen konnten wir Teilnehmer:innen aus der Paul-Martini-Schule Bonn, der Astrid-Lindgren-Schule St. Augustin sowie der Klinikschule Murnau begrüßen.

Die Kollegien dieser Teilnehmer:innen entschieden sich bereits, gastgebende Schulen an ihren Standorten in den kommenden Jahren zu sein, was uns sehr glücklich macht. Während des Workshops traten wir daher sofort in einen angeregten und angenehmen Austausch miteinander zu Fragestellungen der Vorbereitung und Durchführung einer eigenen Tagung.

Habt auch ihr schon überlegt, eine SchuPs-Tagung in naher oder fernerer Zukunft bei euch an eurem Schulstandort auszurichten?

Dann meldet euch doch in Stralsund zu unserem Workshop an, den wir ab jetzt regelmäßig auf den Tagungen anbieten möchten.

Zu diesen und vielen weiteren Fragen findet ihr dann bestimmt Antworten:

- Wie motiviere ich mein Kollegium?
- Welche allgemeinen Planungspunkte müssen bei der Vorbereitung einer Tagung berücksichtigt werden?
- Wie könnte das Tagungsprogramm gestaltet sein?
- Welches Tagungsverwaltungsprogramm steht zur Verfügung?

Auch stellen wir euch gerne unser Trello-Board näher vor, welches viele Planungsinhalte von A-Z beinhaltet und kommen beim nächsten „Glücks-Tagungs-Workshop“ in Stralsund mit euch ins Gespräch.

Wir freuen uns schon jetzt auf das Kennenlernen und den Austausch mit euch!

Viele liebe Grüße für den SchuPs-Sprecherrat
Ulrike und Christoph

Kontaktdaten:

Ulrike Herbarth (Leipzig)

herbarth@klinikschule.lernsax.de

Christoph Henrich (Herborn)

christoph.henrich@rehbergsschule.de



SchuPs-Tagungen bei und mit euch machen uns glücklich!

Nachlese zum Workshop „Schwierige Beziehungsmuster erkennen und verstehen – ein Beitrag zur Psychohygiene von Lehrkräften in der KJP“

von Monika Bittern

An diesem sonnigen Freitagnachmittag fanden sich trotz des herrlichen Wetters 17 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Austausch über dieses Thema im Forum der Schule im Klinikum ein.

Die Teilnehmenden machten deutlich, dass der Beziehungsaufbau zu den Schülerinnen und Schülern in einer Klinikschule eine besondere Herausforderung darstellt. Da es sich um eine Durchgangsschule handelt, müssen immer wieder neue Beziehungen aufgebaut werden. In meinem Team haben wir z.B. pro Jahr einen Durchlauf von 80-120 Schüler*innen. Einige Teilnehmende formulierten auch, dass sie es schwierig finden, dass man nie genau weiß, wie lange man mit der jeweiligen Schüler*in arbeiten kann, da über die Entlassung ja in der Klinik entschieden wird.

Vor diesem Hintergrund wurden die Schüler*innen in den Fokus genommen, die durch die Vermeidung von Nähe und Kontakt den Beziehungsaufbau besonders schwierig machen: Schüler*innen, die wenig kommunizieren, sich gerne in ihre digitalen Geräte vertiefen und am liebsten gar nicht angesprochen werden möchten. Schüler*innen, die uns auf Distanz halten und gleichsam eine unsichtbare Mauer um sich errichten. Wie können wir dieses Verhalten verstehen, und wie gehen wir am besten damit um? Was hilft uns, trotz unserer schwierigen oder auch scheiternden Versuche, Kontakt herzustellen und eine Beziehung aufzubauen, nicht frustriert oder verärgert selbst in den Rückzug zu gehen?

Sabine Haupt-Scherer und Cornelia Lippegauß beschreiben in ihrem Buch „Ich sehe dich und bin für dich da!“ (Bielefeld 2017) den „unsicher-vermeidenden Bindungsstil“ so: „Kinder und Jugendliche mit bindungsvermeidender Kommunikation haben gelernt, bei Belastung und Überforderung auf sich selbst gestellt zu sein und von Erwachsenen nicht zu erwarten, dass sie ihren Bindungsalarm deaktivieren. Jetzt werden sie Hilfe

von Pädagogen und Pädagoginnen ... als Gefährdung ihrer Autonomie und Selbstabwertung erleben. ... Angebote der Pädagoginnen und Pädagogen werden abgelehnt, eventuell auch lächerlich gemacht.“ (S.41-42).

Die Autorinnen erkennen an, dass das bindungsvermeidende Verhalten von Kindern und Jugendlichen von den Pädagog*innen oft als Kränkung erlebt wird, weil sie keine Resonanz bekommen und beginnen, an ihrer eigenen Kompetenz zu zweifeln. Das führe nicht selten zu dem Impuls, sich von dem Kind oder Jugendlichen zurückzuziehen und den Kontakt zu vermeiden. So bestätigt und verfestigt man aber nur das vermeidende Verhalten des Kindes oder Jugendlichen.

Was sollte man also tun?

Auf jeden Fall ist es zwar einerseits wichtig, das Bedürfnis nach Distanz und die Vermeidung von Nähe zu respektieren, die Person nicht zu bedrängen und sich dabei bewusst zu machen, dass sich das Verhalten nicht gegen die eigene Person richtet. Andererseits gilt es aber auch, das Bindungsangebot aufrecht zu erhalten und nicht nachzulassen, Kontakt und Unterstützung anzubieten: Die schwierige Balance von Nähe und Distanz jeden Tag neu auszuloten.

Resilienzförderung für Lehrkräfte – ein Workshop zur inneren Stärkung und zum gegenseitigen Austausch

von Jessica Hau

Donnerstagnachmittag. Erster richtiger Tag der SchuPs-Tagung. Nach einem unheimlich leckeren Mittagessen und einer Mittagspause in der Sonne steht der erste Workshop an. Ich laufe mit zwei Kolleginnen durch das Herbstlaub der Kurstadt Bad Salzuflen. Hinter einem kleinen Mäuerchen ragt das Gebäude der Volkshochschule hervor. Wie ein kleines englisches Schloss steht es da. Mit ca. 20 Teilnehmenden habe ich mich für den Workshop „Resilienzförderung für Lehrkräfte“ angemeldet. Bei den alltäglichen und außergewöhnlichen Herausforderungen, die gerade auf uns Lehrkräfte einer Klinikschule treffen, kann die psychische Widerstandskraft einen entscheidenden Einfluss auf unsere mentale und körperliche Gesundheit haben. Der Workshop – eine gute Wahl, wie sich herausstellt. Frau Susanne Fitzner ist Dipl.-Psychologin und aktuell als Schulpsychologin tätig, sie leitet den Workshop.

Nachdem sich Frau Fitzner kurz vorstellt, werden wir direkt aktiv. Wir erhalten die Aufgabe, ein Schlagwort, das wir mit Resilienz verbinden, auf Wortstreifen zu schreiben. „Selbstfürsorge“, „Widerstandskraft“ schreibe ich auf. „Lehrergesundheit“, „Selbst- und Zeitmanagement“, „Stressbewältigung“ – werden u.a. noch genannt. Im Rahmen eines kurzen historischen Abrisses stellt Frau Fitzner eine Langzeit-Studie aus dem Jahre 1971 vor. Im Rahmen dieser Studie wurden Kinder, die im Jahr 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai geboren waren und aus schwierigen Verhältnissen stammten, von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter begleitet. Durch die Kauai-Studie wurden Faktoren identifiziert, die zuverlässig die Resilienz beeinflussten und mit deren Hilfe es einige

der Kinder schafften, trotz hohem Entwicklungsrisiko zu mental starken Erwachsenen heranzuwachsen. Innere (u.a. Einstellungen, Glaubenssätze und Selbstwirksamkeit) und äußere Schutzfaktoren (u.a. Familie, Schule, Freundschaften, Schulbildung) bildeten diese Widerstandsfähigkeit aus.

Davon ausgehend wurden die sieben Säulen der Resilienz manifestiert, für die Frau Fitzner uns das Merkwort SOLVANZ nahebringt.



Abb. 1: Die 7 Säulen der Resilienz, erstellt von der Verfasserin des Artikels

Für die einzelnen Bereiche gibt sie uns noch einige Hinweise und Anregungen zur Umsetzung:

	Hinweise	Anregungen, z.B.
Selbstwirksamkeit	Glaube an dich und sorg gut für dich!	Yoga, Schlaf, gute Ernährung
Optimismus	Vertrau darauf, dass es besser wird.	Positive Haltung, Dankbarkeitstagebuch führen
Lösungsorientierung	Suche nach Auswegen.	Vier-Felder-Matrix nach Eisenhower (wichtig vs. dringend)
Verantwortungsübernahme	Sei proaktiv und schau, worauf du Einfluss nehmen kannst. Gib auf dich acht.	Für mich selbst gut sorgen.
Akzeptanz	Es ist wie es ist. Nimm die Veränderung an.	Akzeptanz der Gefühle, Verdrängen erlaubt
Netzwerkorientierung	Hol dir Unterstützung.	Selbstreflexion: Kann ich Hilfe annehmen?

Anschließend erhalten wir alle ein Resilienz-Mischpult – wie ein DJ. Jede:r von uns kann sich selbst einschätzen: Wie gut bin ich in dem jeweiligen Bereich aufgestellt? Ich überlege, welche Säule ich in Zukunft stärker aktivieren will. Was sich noch verbessern lässt. Welcher Säule ich noch nie wirklich Beachtung geschenkt habe. Was schon gut bei mir klappt.

10							
5							
1							
	Selbstwirk- samkeit	Optimis- mus	Lösungs-/ Zielorientierung	Verantwortungs- übernahme	Akzeptanz	Netzwerk- orientierung	Zukunfts- orientierung

Abb. 2: Resilienz-Mischpult, Abbildung aus dem Handout von Frau Fitzner

Es geht weiter. Wieder mit Überlegungen. Über unseren Alltag. Auf einen farbigen Zettel schreiben wir die Buchstaben des Alphabets. Und überlegen uns anschließend Dinge, die uns im Alltag stärken. Wir schreiben auf, was uns selbst einfällt. Vergleichen dann mit den anderen. Und so erhalte ich Ideen und Impulse für mich. Und meinen Alltag. Austausch, Berührungen, Kaffee, Lachen, Pausen, Ruhe, Struktur, Telefonieren, Urlaub, Yoga, zuhause sein – werden hier u.a. genannt.

Die Zeit vergeht rasend schnell. Schon kommen wir zum letzten Teil der Veranstaltung: ein Abschluss-Spiel. Ich bilde gemeinsam mit vier anderen Frauen eine Gruppe, noch drei weitere Gruppen finden sich zusammen. Wir sitzen um einen laminierten Spielbogen. Lesen vereinzelt schon die ein oder andere Aufgabe durch. Wir würfeln reihum, ich beginne. Unsere Aufgabe ist es, Fragen zu beantworten. Und uns über die dahinterliegenden Faktoren der Resilienz auszutauschen. Wir kommen gut ins Gespräch. Erfahren viel über die anderen Teilnehmenden in der Gruppe. Schnell wird es persönlich und jeder berichtet aus seinem persönlichen Alltag. Von Ritualen und Gedanken zum Thema Resilienz. Ich kann einiges für mich persönlich mitnehmen. Und bin richtig im Flow, als Frau Fitzner das Ende der Veranstaltung bekanntgibt. Schade, wie ich finde. Ich hätte gerne noch weitergespielt.

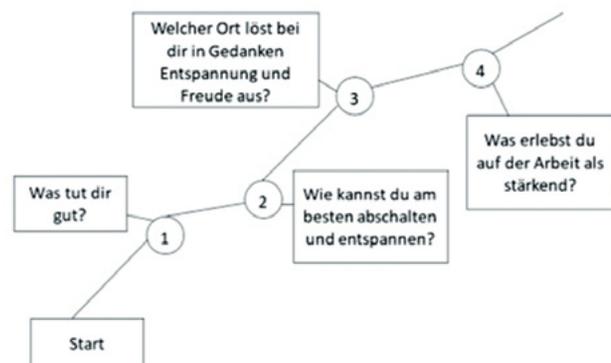


Abb. 3: Exemplarisch einige Fragen des Abschlussspiels, verändert, erstellt von der Verfasserin des Artikels

Frau Fitzner beendet den Workshop mit einem Zitat, das sehr gut zu unserem Kurs passt. „Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen.“ (Aristoteles). Das kann ich, können wir alle machen. Mit kleinen Veränderungen, neuen Ritualen und auch dem Austausch darüber. Passenderweise kann uns das vielleicht schon bei der nächsten SchuPs-Tagung in Stralsund am Meer mit viel frischem Wind in den Segeln gelingen.

„Das innere Lächeln in dein Herz holen“ – ein Qigong Workshop im Kurpark

von Sabine Schardt



Gesundheit ist ein Synonym für gutes Leben“, so ist es im Prospekt von Bad Salzuflen zu lesen, den alle SchuPs-TeilnehmerInnen in der liebevoll gepackten Tasche des Organisationsteams fanden. Da wir neben dem Fachlichen auch den Kur-Gedanken hochhalten sollten, meldete ich mich für den Workshop bei Britta Rolf „Qigong und Achtsamkeit“ an.

Das wunderbare Wetter erlaubte es, uns im Kurpark zu treffen. Dieser Park mit seinen zahlreichen blühenden Stauden, dem plätschernden Bach und dem weißen Tempel in seiner Mitte ist an sich schon ein Ort der Entspannung, Erholung und Ruhe. Britta sorgte mit ihrer ruhigen Stimme, ihren positiven Rückmeldungen und ihren weichen, fließenden Bewegungen dafür, dass wir in kürzester Zeit tiefenentspannt unsere Übungen machten. Qigong gehört zur Traditionellen Chinesischen Medizin (TCM) und gründet somit auf einer Praxis, die schon einige Tausend Jahre alt ist. Vom Beginn des Qigong erzählt man sich folgende Geschichte, die sich vor etwa 4000 Jahren ereignet haben soll:

„Nach langen Regenfällen, die den Tag zur Nacht machten und damit Hell und Dunkel nicht mehr unterschieden, veränderte sich die Stimmung im Volke. Die Arbeit verrichteten die Menschen lustlos, ihre Gedanken wurden trübe und die Kraft entschwand. Sie wurden gebrechlich und erkrankten schnell. Da erfand der legendäre Herrscher Yao einen Tanz, damit die Leute sich bewegten, um so ihre Betrübnis zu verlieren und ihre Vitalität zurückzuerlangen.“



(Johann BÖLTS: „Qigong. Heilung mit Energie“, Neuausgabe 2015, S.21 Dieses Buch hat uns Britta empfohlen, es gibt eine gute Einführung in das Thema)

Qi ist Energie, die in Leitbahnen durch den Körper fließt. Qi wird mit der Atmung und der Nahrung aufgenommen. Fließt das Qi, ist der Mensch gesund, Stauungen führen zu Krankheiten.

Nachdem wir unsere Leitbahnen frei geklopft und das innere Lächeln in unser Herz geholt haben, beginnen wir mit der ersten Übung: Wecke das Qi. Diese Übung dient dazu, den Atem zu regulieren, Altes auszustoßen und Neues aufzunehmen. Nicht nur die Lunge wird gekräftigt, auch die Gedanken kommen zur Ruhe.

Übung 2: Das Boot sanft auf das Wasser schieben, allein der Name klingt schon wie Musik, diese Bewegungen dienen dazu, die Funktionen von Herz und Dünndarm zu kräftigen.



Übung 3: Sonne und Mond stützen. Durch drehende und wringende Bewegungen des Körpers wird der Taillenebereich massiert und damit die Nierenfunktion gekräftigt.

Die Arme drehen sich in großen runden Bewegungen bei der 4. Übung: Fliegen wie der Sagenvogel. Dabei wird der Lendenwirbelbereich gestärkt, was für uns LehrerInnen, die wir oft und viel sitzen, sehr wohltuend ist.

Diese 4 Übungen haben wir einige Male wiederholt und die positive Wirkung konnte ich deutlich spüren. Ich kann mir gut vorstellen, dass Qigong für unsere älteren KlinikschülerInnen, die ja noch viel mehr als wir in ihren Gedankenkarussells feststecken, geeignet ist, um zu entspannen und mehr zu sich selbst zu finden. Geht es ihnen doch oft wie den Menschen aus der Geschichte vom Anfang: Sie sind „lustlos, ihre Gedanken...trübe und ihre Kraft entschwand“ (so!)

Vielen Dank, Britta, dass du uns diesen Einblick in das Qigong gegeben hast! Und vielen Dank an das Organisationsteam, das entschieden hat, nur einen Workshop am Nachmittag anzubieten, so blieb noch genügend Zeit, zu kneipen (herrlich erfrischend!), Solewasser zu trinken (scheußlich!) und den Landschaftspark zu genießen.

Sabine Schardt (Lübeck)

LaRS und JuLe – Schulen für SchülerInnen mit unterbrochenen Lernwegen

von Ines Hoffmann

Was für ein Zufall, dachte ich mir beim Lesen der Workshop-Beschreibung zu LaRS und JuLe.

Einige Wochen zuvor war eine Stellenausschreibung des MBK des Saarlandes in das Email-Postfach der LehrerInnen im Saarland geflattert - für eine Koordinatorenstelle für „Kinder beruflich Reisender“.

Auch wenn ich es durch die Tätigkeit im Krankenhaus- und Hausunterricht gewohnt bin, SchülerInnen zu unterrichten, die ihre Schule längere Zeit nicht besucht haben, war mir trotzdem nicht bewusst, dass auch durch die Berufstätigkeit der Eltern Lernwege zum Teil in großem Ausmaß (häufig unter die Hälfte der Lernzeit, die anderen SchülerInnen zur Verfügung steht) unterbrochen werden können.

In diesen Fällen hilft LaRS- die Lernen auf Reisen Schule, die als besonderes Bildungsangebot Schülerinnen und Schülern im Regierungsbezirk Detmold zur Verfügung steht.

Neben dem Unterricht an den Stützpunktschulen, welche während der Reise besucht werden, stellt LaRS ein Onlineangebot mit Hilfe einer internetgestützten Lernumgebung dar.

Unterrichtet werden die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch durch einige Stammlehrer sowie abgeordnete Lehrer, die als Lernbegleiter ihren SchülerInnen jeden Montag neue Aufgaben in Form eines Wochenplanes „zusenden“.

„Zusenden“? Wie funktioniert das?

Die Infrastruktur für das Online-Angebot stellt der Träger HNF Nixdorf in Zusammenarbeit mit der Uni Paderborn bereit. Entwickelt wurde der MOKODESK, eine Plattform, die speziell auf das individuelle Lernen bei LaRS und JuLe abgestimmt ist. Umgangssprachlich kann man sagen, dass es sich beim MOKODESK um einen sehr übersichtlichen „Schreibtisch am Bildschirm“ handelt. Fast selbsterklärend findet der Schüler oder die Schülerin hier die neuen Aufgaben, korrigierte Aufgaben, einen Button für die Chatfunktion mit den Lernbegleitern und ein Archiv für die bereits korrigierten Lernthemen. Das folgende kurzweilige Video erklärt den MOKODESK: www.youtube.com/watch?v=VIDgHYNOBvM

Für den Lernbegleiter sowie für die SchülerInnen ist ersichtlich, wenn online gearbeitet wird, so dass spontane Video- oder Sprachanrufe möglich sind bzw. über den Chat Fragen geklärt werden können.

Einmal jährlich treffen sich die LaRS-SchülerInnen und Lehrenden an einem LaRS-Tag in der realen Welt.

Und wie sieht es mit Prüfungen aus?

Durch die Teilnahme an einer externen Prüfung ist für die Lernenden auch ein Schulabschluss möglich.

LaRS und JuLe sind von der Arbeitsweise ähnlich aufgebaut, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Zielgruppe.

JuLe (Junge Menschen mit unterbrochenen Lernwegen) ist vor allem eine Schule für SchülerInnen mit psychischen Problemen, körperlichen Erkrankungen, langer Abwesenheit von Schule oder für SchülerInnen, die sich längere Zeit im Hausunterricht oder im Ausland befinden.

In beiden „Schulen“ werden zur Zeit 30 SchülerInnen unterrichtet, was der maximalen Schülerzahl entspricht. Der Betreuungsschlüssel beträgt 1:3, dadurch wird eine intensive Begleitung der SchülerInnen ermöglicht.

Für einen Schulplatz bei JuLe muss nachgewiesen werden, dass eine „normale“ Schullaufbahn nicht mehr möglich ist.

Als Bedingung muss ein Schüler oder eine Schülerin einer Stammschule zugewiesen sein, da JuLe sowie LaRS nur Ergänzungsschulen darstellen, wodurch die Schulpflicht über sie nicht abgedeckt werden kann.

Die SchülerInnen müssen sich um einen Platz bewerben und haben nach einer sechswöchigen Probezeit die Möglichkeit, Lernpakete in Form eines Wochenplans und einer individuellen Onlineunterrichtsstunde pro Woche Lernthemen zu bearbeiten. Diese werden in einem Portfolio gesammelt.

Noten erhalten die SchülerInnen nicht.

Nach Bedarf können auch andere Fächer unterrichtet werden.

LaRS und JuLe sind alternative Lernmöglichkeiten und für manche SchülerInnen vielleicht die einzige Möglichkeit zur Teilhabe an Bildung.

Ein Ausbau dieser Lernangebote hinsichtlich Schülerzahlen und über Detmold hinaus wäre für SchülerInnen mit unterbrochenen Lernwegen hilfreich.

Dank der virtuellen Form dieses Angebotes wäre theoretisch eine Unterrichtung deutschlandweit möglich.

Allerdings wird eine bundesweit ausreichend ausgebaute Umsetzung aufgrund der begrenzten personellen und materiellen Ressourcen wahrscheinlich noch lange eine Vision bleiben.

Die vielen Fragen während des Workshops sowie die Bereitschaft einer Teilnehmerin ehrenamtlich als Lernbegleiterin zu arbeiten, zeigten das große Interesse aller Workshop-Teilnehmer an diesem Thema.

Da ich dank des Workshops einen kleinen Einblick in dieses spannende Themenfeld erhalten habe, wäre bei einer erneuten Stellenausschreibung für mich eine Bewerbung um die Koordinatorenstelle für Kinder beruflich reisender Eltern durchaus überlegenswert.

Unter folgenden Links gibt es weiterführende interessante Informationen:

www.bfi-ev.de/unsere-projekte/lars-lernen-auf-reisen-schule/

www.bfi-ev.de/unsere-projekte/jule-internetschule/

www.bfi-ev.de/unsere-projekte/mokodesk/

LaRS und JuLe diesen beiden, wünsche ich noch gute Zeiten, sich noch weiter auszuweiten. ;-)











Kinder mit FASD in der Schule

von Martina Schuster

In Deutschland werden jedes Jahr etwa 10.000 Neugeborene mit Alkoholschäden geboren. Von diesen Kindern zeigen etwa 4.000 das Vollbild des Fetalen Alkoholsyndroms. Das wäre ein FAS pro etwa 200 Geburten. Sie sind in der Regel ein Leben lang körperlich und kognitiv behindert.

Entstehung

Die Ursache ist der Alkoholkonsum der Mutter in der Schwangerschaft. Der Alkohol gehört zu den Stoffen, die die Plazentaschranke, welche die Blutkreisläufe von Mutter und Kind trennt, überwinden, sodass das Ungeborene über die Nabelschnur den gleichen Alkoholpegel erleidet wie die Mutter. Da die kindliche Leber erst nach der Geburt einen eigenen Stoffwechsel entwickelt, kann der Abbau noch nicht in der Leber stattfinden, wie bei der Mutter. In Abhängigkeit vom Reifestadium, der Alkoholmenge und individuellen Disposition schädigt der Alkoholkonsum der Schwangeren unterschiedlich stark aber irreversibel die körperlich-organische Entwicklung sowie die späteren kognitiven und sozialen Fähigkeiten des Ungeborenen.

FASD-Arten

In der Diagnostik wird zwischen unterschiedlichen Krankheitsbildern differenziert.

• FAS (Vollbild)

Folgende drei Hauptkriterien müssen vorliegen:
Vor-/nachgeburtliche Wachstumsstörungen
Störungen des Zentralnervensystems
Gesichtsveränderungen (geschrägte Lidachsen, eine dünne Oberlippe mit schmalem Lippenrot, eine fehlende oder nur schwach ausgeprägte Furche zwischen Nase und Mund (Philtrum))

• Partielles Fetales Alkoholsyndrom (pFAS)

Dies betrifft diejenigen, bei denen der Alkoholkonsum der Mutter während der Schwangerschaft gesichert ist, jedoch nur zwei der drei Hauptkriterien – ZNS-Auffälligkeiten und Gesichtsveränderungen – vorliegen.

• Alkoholbedingte neurologische Entwicklungsstörung (Alcohol-Related Neurodevelopment Disorder- ARND)

Man spricht von ARND, wenn der Alkoholkonsum der Mutter während der Schwangerschaft bestätigt ist und beim Betroffenen ZNS-Auffälligkeiten vorliegen.

Äußere Merkmale

Folgende äußere Merkmale sind erkennbar, zum Teil wachsen sich einige der körperlichen Unterentwicklungen aus:

- ein ungewöhnlich kleiner Schädel mit Beeinträchtigung der Gehirnentwicklung

- kurze, schmale und leicht schräg nach oben geneigten Lidspalten
- eine zusätzliche Falte über dem inneren Lidwinkel
- das Herabhängen eines oder beider Augenlider
- ein breiter Augenabstand, eine kurze, flache Nase
- die Unterentwicklung des Unterkiefers, kleine Zähne,
- Minderwuchs im Mutterleib und nach der Geburt
- Fehlbildungen an Gelenken, Skelett und der inneren Organe

Auffälligkeiten

Psychomotorische Unruhe (viele Patienten leiden zusätzlich an ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung)
körperliche und geistige Retardierung

Beeinträchtigungen

Kinder mit Folgen der FAS können einen normalen IQ erreichen, sind aber oft körperlich eingeschränkt und krankheitsanfällig. Auch Kinder mit dem Vollbild des FAS entwickeln sich körperlich weiter. Fehlbildungen können operativ korrigiert werden. Im kognitiven Bereich ist das jedoch anders: Die meisten Kinder mit FAS sind lebenslang unterschiedlich schwer kognitiv behindert. Intellektuelle und soziale Defizite können nicht beseitigt werden, die Kinder benötigen ein einfach strukturiertes, klares Umfeld, um nicht überfordert zu werden. Kinder mit pFAS weisen oft kaum körperliche Besonderheiten auf, ihr IQ ist öfter durchschnittlich. Auffällig werden sie jedoch im Sozialverhalten. Die meisten Kinder bedürfen einer konstanten Beaufsichtigung und viele bis ins Erwachsenenalter hinein vielfältige Unterstützung bei Tätigkeiten des alltäglichen Lebens. Beeinträchtigung der Exekutivfunktionen:

- Kognitive Flexibilität (Entscheidungen treffen, Einstellung auf Neues, Perspektiven wechseln)
- Arbeitsgedächtnis
- Gefühls-/Reaktionshemmungen (Impulsdurchbrüche)
- Reifeentwicklung entspricht nicht immer der Altersstufe

Die Pubertät ist gekennzeichnet durch die Zunahme der Überforderung, fehlendes Feingefühl, Überforderung mit der körperlichen Veränderung, das Bedürfnis zur Gruppe zugehören und dass der Kontakt zu Gleichaltrigen nicht gelingt. Bereits hier wird deutlich, dass ein selbständiges Leben nicht möglich sein wird.

Leben als Erwachsener

Alltagsüberforderung, Suchtgefahr, schwierige berufliche Integration, Reizüberflutung (Handy, Fernsehen), selten stabile soziale Kontakte und finanzielle Probleme sind Einschränkungen im Erwachsenenalter. Da die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit nicht ausreichen werden, um selbständig zu leben, benötigen sie dauerhafte Unterstützung, Anleitung und Kontrolle.

Auffälligkeiten von Kindern mit FASD in der Schule

verminderte Konzentration	verminderte Merkfähigkeit	gestörtes Distanzgefühl	eingeschränkte Impulskontrolle
leicht ablenkbar, kurzes Interesse, Konzentrationsspanne	Kurzzeitgedächtnis, dauerhafte Speicherung erschwert, Handlungen des Alltags	leichtgläubig, schätzen Beziehungen falsch ein, schneller Kontakt zu Fremden	große Wut bei Verunsicherung oder Überforderung, reagieren oft laut und heftig, Unruhe
Kommunikation	Schwierigkeiten in der Differenzierung	Probleme im Bereich der Generalisierung	Versprechen werden nicht eingehalten
großer Wortschatz, akustische Aufnahme erschwert, nonverbale Gesten werden nicht verstanden, Probleme, Gefühle zu äußern	Situationsunterschiede werden nicht erkannt, Unterschiede zwischen Personen werden nicht erkannt	Probleme bei Schule/Hausaufgaben, Regeln werden nicht übertragen, Problem bei Fachraum/Klassenraum	Lügen, arglose Freundlichkeit, Sinn wird nicht verstanden

Ideen für den Schulalltag

- Struktur und Beständigkeit
strukturiertes und ritualisierter Tagesablauf, Arbeitsphasen und Pausen wechseln sich nach klaren Mustern ab, Veränderungen ankündigen, wenig Lehrer- und Raumwechsel
feste Sitzordnung, möglichst Einzelplatz, mit Blick zur Wand, Bezugsperson etablieren, zeitliche Orientierung, Wege im Schulgebäude kennzeichnen
- Kommunikation
Blickkontakte herstellen, Artikulation/Sprechtempo/Lautstärke anpassen, Störgeräusche vermeiden
Verwendung von kurzen Sätzen und Hauptsätze, einfache Aufgaben und Anweisungen
Anweisungen wiederholen
Überprüfung des Aufgabenverständnisses
- Sozialkompetenz
Aufklärung aller Beteiligten, verbale Entgleisungen nicht persönlich nehmen
Konflikte begleiten, erkennen, klare Regeln, Wem gehört was? - Kennzeichnung
Zeichen von Nähe und Distanz, Sanktionen, ja... aber ohne Erwartungen
Einsatz von positiven Verstärkern

Fördermaßnahmen

Entwicklungsstörungen bei Kindern mit FAS erfordern Frühförderung und therapeutische Maßnahmen: Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie, Spieltherapie, Verhaltenstherapie, tiergestützte Therapie, Traumatherapie, Aktivitäten, die den Selbstwert fördern.
Um dem Kind das erfolgreiche Lernen und den Kontakt zu Gleichaltrigen zu ermöglichen, ist auch die medikamentöse Einstellung eine weitere Möglichkeit.

Zusammenfassung

Auf Initiative der Organisation FASD Deutschland e. V. wird jedes Jahr am 9. September der Tag des alkoholgeschädigten Kindes begangen. Dabei wird durch Informationskampagnen, Aktionen und Statements in Presse, Funk und Fernsehen auf die Situation von Kindern und Jugendlichen aufmerksam gemacht, die mit einer alkoholbedingten Schädigung geboren wurden. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten für sie und ihre Familien sollen an diesem Tag besondere gesellschaftliche Aufmerksamkeit bekommen. Neben Aufklärung und Information ist die Warnung vor den oft unterschätzten Gefahren von Alkoholkonsum der Mutter während einer Schwangerschaft das Anliegen dieses Tages.

Marei Wedemayr von der Schule am Haus Walstedde gelang es alle Workshopteilnehmer fachkundig und sehr engagiert für dieses Thema aufzuschließen und motiviert, das Wissen, um „die Verantwortung von Anfang an“ professionell nach außen zu tragen.

Sexuelle Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt als Teil der Schulkultur – ein Interview mit Lena Lache (Universität Leipzig)

von Ina Seipel

Sehr geehrte Frau Lache, Sie berichteten, dass Sie sich schon viele Jahre mit dem Gebiet der Sexualpädagogik auseinandersetzen. Wie kam es dazu, dass Sie sich gerade in diesem Thema spezialisierten?

Man könnte sagen, das war eine „logische Konsequenz“ aus dem, was ich während meiner Ausbildung, im Studium oder auch in meiner beruflichen Praxis mitbekommen habe – nämlich, dass sexuelle Themen, v. a. in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen, schlichtweg in den Ausbildungen fehlten und im beruflichen Alltag auch eher problematisiert und tabuisiert wurden. Das ist heute schon etwas anders, zumindest weitestgehend, aber damals hat mich das sehr verwundert und passte so gar nicht in meine Vorstellung von heilpädagogischer Arbeit – ein wichtiger Teil menschlichen Seins wurde aus meiner Sicht schlichtweg vernachlässigt und da habe tatsächlich schon während meines Heilpädagogikstudiums begonnen, mich selbständig zu informieren und fortzubilden und habe dann direkt im Anschluss das Studium zur Sexualwissenschaftlerin begonnen. Das hat tatsächlich diese von mir beklagte „Lücke“ gut schließen können und mir noch einmal völlig neue Denkweisen und Handlungsoptionen für meine Arbeit als Heilpädagogin an die Hand gegeben.

Es gibt Erwachsene mit der Meinung, dass es das alleinige Recht der Eltern ist, ihre Kinder sexuell aufzuklären. Warum gibt es dennoch Sexualerziehung und -bildung in der Schule?

Es ist natürlich das Recht der Eltern, ihre Kinder sexuell aufzuklären – oder eben nicht, das müssen wir ja auch mitdenken. Es ist nicht selbstverständlich, dass in Familien überhaupt über sexuelle Themen gesprochen wird, geschweige denn eine angemessene und erst recht nicht „sexualfreundliche“ Aufklärung stattfindet. Seit Ende der 1960er gab es ja das Bestreben, sogenannte „Sexualaufklärung“ auch außerhalb der Familie sicherzustellen und zum Auftrag von Schulen zu machen und seit 2002 ist schulische Sexuelle Bildung auch in allen Bundesländern gesetzlich verankert und in den entsprechenden Schulgesetzen geregelt. Damit wird den Eltern nichts weggenommen.

Sexuelle Bildung wurde eben entsprechend gesetzlich verankert zwischen elterlichem und schulischem Erziehungsrecht sowie natürlich auch dem Persönlichkeitsrecht der Kinder und deren Recht auf Bildung, als Grund- und Menschenrecht – und hier muss eben auch das Recht auf Sexuelle Bildung mitgedacht werden. Eltern müssen und sollten da natürlich mit ins Boot geholt, über entsprechende Bildungsinhalte informiert und auch dafür sensibilisiert werden, dass es

gut und wichtig ist, dass das Thema Sexualität parallel aufgegriffen und den Kindern und Jugendlichen zugänglich gemacht wird.

Ab welchem Alter halten Sie Sexualerziehung für angebracht?

Ich würde mich hier mal auf den pädagogischen Kontext beziehen und da kann ich ganz klar sagen, dass Sexuelle Bildung so früh wie möglich angeboten werden sollte und auch bereits in frühkindlichen Bildungseinrichtungen entsprechend Thema ist bzw. sein sollte. Wir reden hier davon, dass bereits junge Kinder Wissen über ihren Körper vermittelt bekommen sollten, ihrer Körperteile kennen und benennen lernen sollten bspw. lernen müssen, eigene physische Grenzen zu setzen und die Grenzen anderer zu achten. Zudem stellen Kinder ja Fragen, sind interessiert an körperlichen Vorgängen, bekommen natürlich mit, dass das Geschwisterchen nicht mit der Post geliefert wurde und interessieren sich demnach auch für Vorgänge wie Schwangerschaft und Geburt. Und da fängt Sexuelle Bildung ja schon damit an, dass auf kindliche Fragen offen reagiert wird, dass grundlegende Informationen kindgerecht vermittelt werden und kindliche Sexualität nicht als Tabu gehandelt wird. Menschen sind sexuelle Wesen, von Geburt an und da braucht es m. M. n. eine entsprechende Begleitung und Unterstützung sowohl hinsichtlich sexueller Entwicklungsprozesse als auch im Kontext sexueller Sozialisation und das ein Leben lang. Hierfür ist es natürlich unabdingbar, dass Pädagog:innen, Lehrkräfte aber auch Mediziner:innen und Therapeut:innen nicht nur entsprechend geschult sind, sondern v. a. eine entsprechende Haltung entwickeln, um Sexualität als Teil menschlichen Seins zu verstehen und entsprechend zu thematisieren.

Welche Ziele verfolgt die Sexualbildung in der Schule und welche Inhalte sollte sie vermitteln?

Ich denke, dass Sexuelle Bildung in der Schule zwischen Menschenrechtsbildung und Bildung zum Thema Sexualität angesiedelt sein sollte. Menschenrechtsbildung nicht nur in Bezug auf das Recht auf Bildung im Allgemeinen, sondern v. a. hinsichtlich der Vermittlung des Wissens um sexuelle und reproduktive Menschenrechte. Schüler:innen – und im Weiteren natürlich auch erwachsene Menschen – sollten über sexuelle Menschenrechte informiert werden und dazu befähigt werden, sowohl eigene Rechte durchzusetzen und zu schützen, als v. a. auch sich ihrer Verantwortung für die sexuellen Rechte anderer bewusst zu sein, diese zu schützen und sich entsprechend für diesen Schutz stark zu machen.

In Bezug auf Sexualität muss hier ebenfalls ganzheitlich gedacht werden. Sexuelle Bildung soll ja fächerübergreifend angeboten werden, d. h. jenseits des Sachkundeunterrichts in der Grundschule oder des Biologieunterrichts in den höheren Klassen müssen sexuelle Themen als Alltagsthemen der Schüler:innen mitgedacht und entsprechend thematisiert werden. Grundsätzlich sollte natürlich Körperwissen entsprechend aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse vermittelt werden, ausgerichtet am Entwicklungsstand der Schüler:innen und deren Vorwissen, und das ist zum Teil bereits umfangreicher, als Lehrkräfte ahnen. Also sowohl biologische als auch psychische Vorgänge müssen thematisiert werden.

Gleichzeitig müssen körperliche und sexuelle Selbstbestimmung wichtige Ziele schulischer Sexueller Bildung sein. Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, eine selbstbestimmte Sexualität zu entwickeln und das beinhaltet auch sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identität. Schule muss im Sinne Sexueller Bildung also ein Schutzraum sein, in dem Schüler:innen Fragen stellen und Erfahrungen sammeln können sowie in ihren Sorgen oder Problemen ernstgenommen und aufgefangen werden. D. h. auch Mobbing und sexualisierte Gewalt müssen thematisiert werden und Schüler:innen entsprechend gestärkt werden. Es braucht also mehr als sexuelle Bildungsinhalte breit zu denken und bspw. auch einen Mathematik oder Sportunterricht entsprechend auszurichten – es braucht eine schulweite offene Haltung in Bezug auf sexuelle Themen und natürlich grundsätzliche konzeptuelle Verankerungen hinsichtlich Sexueller Bildung und dem Schutz vor sexualisierter Gewalt.

Wie stehen Sie zu den Vorurteilen, Sexualerziehung führe zu einer Sexualisierung von Schülerinnen und Schülern und Sexualpädagogik verwirre die Kinder und führe zu einer Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit?

Ich denke, dass lässt sich aus meinen vorangegangenen Ausführungen bereits sehr gut schließen – niemand wird von außen „sexualisiert“, erst Recht nicht durch fundierte Bildungsangebote. Sexuelle Bildung dient primär Aufklärung. Sie kann dadurch auch „verwirren“ und zum Reflektieren und Neudenken anregen. Zum Beispiel in Bezug auf das Konzept der „Zweigeschlechtlichkeit“, welches längst überholt und wissenschaftlich widerlegt ist. M. m. n. informiert Sexuelle Bildung über Sexualität, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, räumt mit Mythen und Vorurteilen auf und erlaubt sowohl Schüler:innen als auch Erwachsenen eine reflektierte(re) Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität – so wie auch mit aktuellen sexualwissenschaftlichen Erkenntnissen.

Und natürlich kann Sexuelle Bildung nur von außen anregen – sie kann Impulse geben, Wissen bereitstellen und bspw. Entwicklungs- und Sexualisationsprozesse begleiten. Was Menschen letztendlich mit diesen Angeboten machen, darauf habe beispielsweise ich als Sexualwissenschaftlerin nur begrenzten Einfluss, da ich am Ende doch nur „einladen“ kann, den eigenen Horizont zu erweitern und eine entsprechende Haltung zu entwickeln.

Welche typischen Fragestellungen und Unklarheiten sind Ihnen von Kindern bekannt?

Das kann ich so gar nicht beantworten, kommt tatsächlich immer auf die Altersstufe an. Kinder und Jugendliche haben ja unterschiedliche Kontexte, in denen ihnen sexuelle Themen begegnen und in den ihnen bspw. implizit sexuelles Wissen vermittelt wird. Und je nach Alter findet auch eine entsprechende thematische Auseinandersetzung statt. Aber es sind schon klassisch körperliche Vorgänge, zu denen Fragen bestehen – Liebe, Sex und Zärtlichkeiten, um mal diesen Ausspruch zu verwenden. Und diese Themen werden zunehmend in den Peers thematisiert und von den Erwachsenen eher fern gehalten, da wird dann eher noch „nachgefragt“, ob das denn wirklich so stimmt, was unter den Freund:innen besprochen wird. Und v. a. jüngere Kinder sind tatsächlich wesentlich aufgeschlossener, als manche Pädagog:innen – da hat XY eben zwei Väter oder zwei Mütter, lange Haare dürfen nicht nur Mädchen haben und verlieben kann man sich, in wen man will. Da klären die Kinder eher die Erwachsenen oder die Pädagog:innen auf und haben gar nicht so viele Unklarheiten. Diese teilweise bereits bestehende Offenheit und Unbefangenheit zu bewahren, sollte eigentlich auch Aufgabe Sexueller Bildung sein.

Sie arbeiteten mit an der Entwicklung eines Curriculums zur Sexualerziehung. Können Sie uns kurz Aufbau, Ziele und wesentlichen Inhalte skizzieren?

Ja klar, sehr gerne, das war mir ja auch eine „Herzensangelegenheit“, an diesem Curriculum im Projekt „SeBiLe – Sexuelle Bildung im Lehramt“ mitwirken zu können. Das Curriculum resultiert aus den Ergebnissen der Studie zur Professionalisierung schulischer Fachkräfte im Bereich Sexualität, Sexuelle Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt, die von der Hochschule Merseburg (unter Leitung von Prof. Heinz-Jürgen Voss) und der Universität Leipzig (unter Leitung von Prof.in Barbara Drinck) durchgeführt wurde.

Hieraus ging hervor, dass trotz gesetzlicher Verankerung Sexueller Bildung in den Schulen Lehrkräften noch immer das notwendige Fachwissen fehlt, um Sexuelle Bildung anzubieten, da es in den Ausbildungs- und Studieninhalten nicht bzw. nicht ausreichend vorgehalten wird. Heißt: es besteht eine Diskrepanz zwischen dem, was Lehrkräfte im Bereich schulischer Sexueller Bildung leisten sollen und tatsächlich auch leisten wollen und dem, was ihnen an Fachwissen, Methoden, wissenschaftlichen Hintergründen u. ä. während der verschiedenen Phasen der Lehramtsausbildung an die Hand gegeben wird.

Das SeBiLe-Curriculum hat also das Ziel, eben diese Lücken zu schließen und stellt sowohl ein ergänzendes Angebot für das Lehramtsstudium als auch für Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte und Pädagog:innen dar. Dementsprechend ist es inhaltlich sehr weit aufgestellt – es reicht von den Grundlagen zu Sexualität, Sexueller Bildung und sexueller Sozialisation über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Kinder- und Jugendsexualität und Sexualität von Menschen mit

Beeinträchtigungen bis hin zu Prävention und Intervention sexualisierter Gewalt. Das Curriculum besteht aus 15 einzelnen Modulen, die so aufgebaut sind, dass die Themen – ausgerichtet an aktuellen wissenschaftlichen Standards – zunächst vorgestellt werden und anschließend Möglichkeiten zur inhaltlichen Strukturierung und zur methodischen Umsetzung bereitgestellt werden. Zudem gibt es zu jedem Thema umfangreiche weiterführende und ergänzende Literaturverweise. So kann das SeBiLe-Curriculum sowohl in seiner Gänze als auch nur seine einzelnen Module für Seminare, Fort- und Weiterbildungsangebote adaptiert werden. Alles in Allem also ein sehr fundiertes Angebot, das nicht nur Lehrkräften sondern auch anderweitig pädagogisch tätigen Fachkräften dient, um zu Sexueller Bildung arbeiten zu können.

Und haben Sie abschließend einen Tipp für uns Lehrkräfte, wie wir dieses Thema besser in unser Schulkonzept integrieren und somit als Teil der Schulentwicklung etablieren können?

Hierfür braucht es auf jeden Fall einen entsprechenden Anstoß von der Schulleitung, dass Sexualität und auch Prävention sexualisierter Gewalt konzeptuell verankert werden. Das ist eine wichtige Instanz, mit der alles steht und fällt. Für die Entwicklung entsprechender sexualpädagogischer Konzepte und eben auch Schutzkonzepte empfiehlt es sich einerseits, externe Expert:innen und Kooperationspartner:innen hinzuzuziehen während gleichzeitig zusammen mit dem gesamten Kollegium – im Idealfall mit allen schulisch Tätigen – an der Implementierung solcher Konzepte gearbeitet wird. Da die Lehrkräfte ja die entwickelten Richtlinien u. ä. in ihrem Alltag umsetzen und sicherstellen müssen, müssen sie natürlich auch entsprechend mit einbezogen und manchmal auch einfach gut abgeholt werden. Das ermöglicht, dass ein gemeinsames Verständnis und ein gemeinsamer Handlungsauftrag erarbeitet und formuliert werden und Sexuelle Bildung und auch die Prävention sexualisierter Gewalt zu einem Selbstverständnis im pädagogischen und im Lehrkräftehandeln werden. Hierfür bedarf es einer grundlegenden Professionalisierung natürlich auch zusätzlicher, regelmäßiger Schulungen des gesamten Kollegiums sowie Möglichkeiten der Reflexion und Supervision. Hinsichtlich der Umsetzung der entwickelten Konzepte. Nur so kann nachhaltig sichergestellt werden, dass Sexuelle Bildung und die Prävention sexualisierter Gewalt Teil der Schulkultur werden können.

1 Ich bevorzuge den Begriff „Sexuelle Bildung“ in Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten, wie etwa „Sexualaufklärung“ oder „Sexualerziehung“, da er m. M. n. eher einem ganzheitlichen Verständnis von Sexualität wie auch einem emanzipatorischen Bildungsverständnis gerecht wird.

2 Infos unter: <https://sebile.de/>

3 vgl. Drinck, Voss 2022

4 vgl. Lache, Khamis 2022

Autor:inneninformation

Lena Lache ist Sexualwissenschaftlerin (M.A.) und Diplom-Heilpädagogin. Sie arbeitet als Referentin schwerpunktmäßig zu Sexueller Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen und hat an verschiedenen interdisziplinären, nationalen und internationalen Projekten zu Sexueller Bildung mitgewirkt. Derzeit arbeitet sie in der wissenschaftlichen Ausbildung von Sonderpädagog:innen an der Universität Leipzig und ist an verschiedenen Hochschulen, Universitäten und Bildungsträgern als Referentin tätig.

Verweise und weiterführende Quellen

- Drinck, B., Voss, H.-J. (2022). Aus der Praxis – für die Praxis: Ein Curriculum für Lehrkräfte zu Sexueller Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt. In: Urban, M., Wienholz, S., Khamis, C. (Hrsg.). Sexuelle Bildung für das Lehramt Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. (S. 13-20). Psychosozial-Verlag, Gießen
- Lache, L., Khamis, C. (2022). Das SeBiLe-Curriculum Anliegen, Module und Evaluatio. In: Urban, M., Wienholz, S., Khamis, C. (Hrsg.). Sexuelle Bildung für das Lehramt Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. (S. 115-168). Psychosozial-Verlag, Gießen
- Simon, T., Kallweit, N. (2022). Sexuelle Bildung in der (Grund-)Schule? Reflexionen zu themenbezogenen Diskursen und Forschungen. In: Urban, M., Wienholz, S., Khamis, C. (Hrsg.). Sexuelle Bildung für das Lehramt Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. (S. 55-64). Psychosozial-Verlag, Gießen
- Stahl, E., Lache, L. (2020). Sexuelle Bildung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In: Krolzik-Matthei, K., Linke, T., Urban, M. (Hrsg.) Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung. (S. 123-132). Psychosozial-Verlag, Gießen
- Urban, M. (2019). Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Psychosozial-Verlag, Gießen
- Urban, M., Wienholz, S., Lache, L. (2021) Sexuelle Bildung als Qualitätsmerkmal von Schule - Konsequenzen für die Qualifizierung des Personals. In: Kopitzke, E., Boehm, M., Herrath, F., Sielert, U. (Hrsg.) Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter. (S. 147-159). Beltz-Juventa, Weinheim
- Wienholz, S., Lache, L., Urban, M. (2021). Ausbildungssituation und Kompetenzeinschätzungen von Lehrkräften – Empirische Ergebnisse aus der Online-Erhebung im Projekt SeBiLe. In: Sexualität und Pädagogik. Teil 2: Zur praktischen Umsetzung von Sexualpädagogik. Schulheft 2/21 – 183(2). Studienverlag, Innsbruck, Wien

Fortbildung gesucht?

Wie wäre es mit einem DGKJP-Kongress?

von Sybille Wagner

Ich finde es gar nicht so einfach, geeignete Fortbildungen für Klinikschullehrer zu finden, zumindest in Sachsen-Anhalt ist das Angebot sehr überschaubar.

Umso mehr war ich von der Vielzahl und Qualität der Veranstaltungen beeindruckt, als ich 2019 zum ersten Mal an einem DGKJP-Kongress in Mannheim teilnahm.

Drei Jahre später hatte die DGKJP (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik) nach einer coronabedingten Verschiebung zum Kongress in die Messehallen nach Magdeburg geladen.

Wer hätte daran geglaubt, dass man unter dem Eindruck immer neuer Corona-Wellen und den damit verbundenen Beschränkungen im Mai 2022 in Magdeburg einen Kongress mit mehr als 1400 Teilnehmenden als Präsenzveranstaltung organisieren kann?

Ich fand das sehr mutig und war umso überraschter, wie gut es funktionieren konnte.

Der Kongress stand unter dem Motto „Zukunft! Von soweit her bis hierhin – Von hier aus noch viel weiter“, inspiriert durch die Lichtinstallation an der alten Hubbrücke Magdeburg, die jedem, der die Stadt auf dem Wasserweg besucht, entgegen leuchtet.

In erster Linie richteten sich viele Angebote an Ärzte, Therapeuten und medizinisches Fachpersonal. Aber besonderer Wert wurde auch auf die Multidisziplinarität gelegt.

So wurden Zukunftswerkstätten für die Berufsgruppen des Pflege- und Erziehungsdienstes, der Sozialarbeit, der Fachtherapien sowie der Schule organisiert, um einen breiten Diskussionsraum zu eröffnen.

Aufgrund der aktuellen Entwicklungen wurden die Auswirkungen der Corona-Pandemie, der Klimakrise und des Ukraine-Krieges auf die kindliche Psyche sowie die Belastungen für die Familien betrachtet – und dargestellt, wie sich diesbezügliche Erkenntnisse aus der Forschung noch besser für die Praxis nutzen lassen.

Mir fiel es schwer, mich angesichts der Vielzahl der Angebote, für eins zu entscheiden. Denn in den drei Messehallen liefen meist 10-12 Veranstaltungen gleichzeitig und laut der Beschreibungen schienen mir stets mehrere sehr interessant zu sein. Es galt, aus den verschiedenen Formaten wie State-of-the-Art-Symposien, Praxisseminaren, Vortragssymposien, Postersitzungen und vielen anderen das Passende zu wählen.

Als sehr hilfreich erwies sich die Kongress-App, mit der sich das Tagesprogramm leichter zusammenstellen ließ.

Die Titel der Vortragssymposien oder Praxisseminare hießen z.B. „Multifamilientherapie. Ein – immer noch und immer wieder – innovativer Ansatz“ oder „Eine Misshandlung kommt selten allein – Zusammenspiel verschiedener Formen der Misshandlung und des sexuellen Missbrauchs“.

Ein besonderes Format, zu dem auch Magdeburger Schulklassen eingeladen waren, trug den Titel „KJP im Kino – Expert*innen kommentieren die Krankheitsbilder im Film ‚Vincent will Meer‘“.

Anschließend konnten sich die Jugendlichen in der Lehrer-Schüler-Veranstaltung „Stressige Zeiten – was tun, wenn einem alles zu viel wird“, informieren, wie die Vorbereitung auf Klausuren und Abiturprüfungen optimaler gelingen kann.

Für die erstmalig angebotene Zukunftswerkstatt Klinikschule fiel leider kurzfristig der Referent aus, sodass wir uns nur in einem kleinen Rahmen mit KlinikschulkollegInnen und am Thema Schule Interessierten zum Austausch trafen.

Zu den kulturellen Highlights in den Abendstunden zählte neben dem Gesellschaftsabend und der Kongressparty auch eine Konzertveranstaltung in der Johanniskirche.

Wer sich als LehrerIn für die Teilnahme an einem DGKJP-Kongress interessiert, sollte sich auf etwa 150 € Teilnehmergebühr einstellen.

Dafür erhält man vier Tage lang Input und Inspiration. Wer ein ähnlich gutes Catering wie zur Schups-Tagung 2022 erwartet, wird enttäuscht sein, aber das kann beim 38. Kongress, der im Herbst 2024 in Rostock stattfinden soll, schon ganz anders sein.

KlinikschullehrerInnen sind herzlich willkommen.

Pädagogik bei Krankheit – eine unsichtbare Profession!?

von Mona Meister

Wir alle, die wir uns regelmäßig bei SchuPs-Tagungen treffen, wissen es schon lange:

Die Unterschiede in der Bildungslandschaft der Bundesländer sind in unserem Bereich extrem und wir sind außerhalb unseres erlesenen Kreises nahezu unsichtbar.

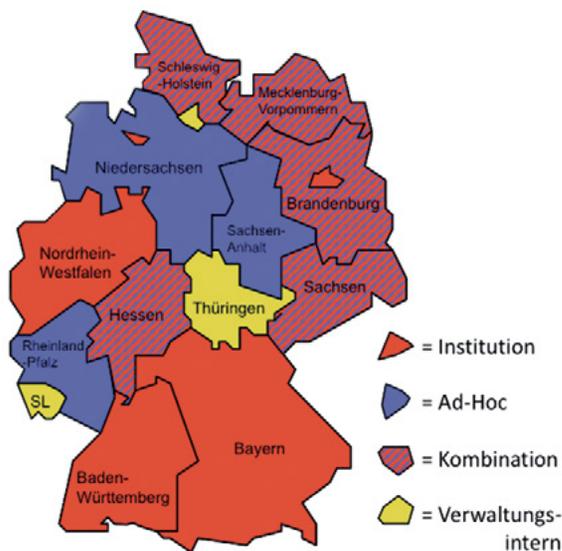
Wir haben alle regelmäßigen Kontakt zu den Heimatschulen unserer Schüler:innen, erleben dabei aber immer wieder, dass wir dort bestaunt werden: „Sowas gibt’s, wusste ich gar nicht!“ Manchmal kommt noch ein „finde ich toll“ dazu.

Woran liegt das?

In erster Linie kann vermutet werden, dass es daran liegt, dass es keine eigene Institution für unsere „Schulen“ gibt. Alle Bundesländer pflegen nach wie vor sehr eifersüchtig IHR jeweils wunderbares Schulsystem zu verteidigen. Dabei gibt es aber gerade im Bereich Pädagogik bei Krankheit immer noch einige Bundesländer, die keine derartige institutionelle Verankerung des Angebots in ihren Schulgesetzen haben.

In der 2015 veröffentlichten juristischen Dissertation von Dr. David Heuer wurde sehr deutlich, wie vielfältig und vor allem löchrig dieser „Flickenteppich“ in der BRD ist. Klinikschulen gibt es zwar in allen Bundesländern, allerdings sind die Voraussetzungen und die Durchführung von Unterricht in Kliniken sehr unterschiedlich.

Institutionen (Krankenhausunterricht)



Aus einem Vortrag von Dr. David Heuer von 2017 bei der modularen Fortbildung des HlFP

Hausunterricht, der bei chronischen und/oder lang anhaltenden Erkrankungen beantragt werden kann, ist noch deutlich schlechter ausgestattet.

Institutionen (Hausunterricht)



Aus einem Vortrag von Dr. David Heuer von 2017 bei der modularen Fortbildung des HlFP

Dr. Heuer hat in seinem Buch I noch sehr viel differenzierter herausgearbeitet, welche rechtlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen. Es hat sich zwischenzeitlich zwar einiges verändert, allerdings sind die Änderungen nicht wirklich substanziell, was die Situation für unsere erkrankten Schüler:innen betrifft.

Wie wir alle in Bad Salzuflen von Anne Wicklein erfahren konnten, hat sich z.B. in Niedersachsen die Situation in all den Jahren, die sie schon die Leitung einer Klinikschule ohne festen Lehrerstamm übernommen hat, nicht geändert.

Fehlende Ausbildung!

Diese Unsichtbarkeit in den Bundesländern setzt sich fort im Bereich Aus- und Fortbildung für Kolleg:innen, die in unserem Bereich neu einsteigen wollen – bzw. qua Abordnung sich dort einfinden müssen.

In meiner Zeit als Bundesreferentin Pädagogik bei Krankheit im vds haben wir regelmäßig bei unseren Landesreferenten-Treffen auch Monika Ahrens aus dem SchuPs Sprecherrat und Maria Schmidt als HOPE Vertreterin eingeladen. Bis 2015 haben wir in diesem

Kreis zusammengetragen, was es an Fortbildungen bzw. Zusatzausbildungen in den einzelnen Bundesländern gab. Es war leider nicht viel. In Baden-Württemberg existierte zwar eine Ausbildungsplanung, die aber nicht umgesetzt worden war (jetzt aber wohl doch umgesetzt werden soll?), Bayern hatte eine Zusatzausbildung – und hat sie noch – die aber nur für Sonderpädagog:innen angeboten wird. Gerade Sonderpädagog:innen sind aber qua Studium aus meiner Sicht am ehesten geeignet, individuelle Förderpläne für erkrankte Kinder und Jugendliche zu erstellen und umzusetzen. Die anderen Lehrkräfte, die Grund-, Haupt- und Realschullehramt oder Gymnasiallehramt studiert haben, kommen nicht in den Genuss einer einführenden Ausbildung.

In allen anderen Bundesländern gibt es nach wie vor einzelne Kurse bei Fortbildungsinstitutionen für Lehrkräfte (wie auch immer die in den Ländern heißen), teilweise bieten auch größere Klinikschulen Kurse für Lehrkräfte aus den Regelschulen an (z.B. in Schleswig oder in der KJP in München) - aus einem Guss, wie wir uns das bei unseren Treffen vorgestellt hatten, gibt es aber nach wie vor von offizieller Seite nichts.

Auch in unseren deutschsprachigen Nachbarländern ist unsere Profession nach wie vor im Abseits. Eine Fortbildung für Lehrkräfte der Heilstättenschulen in Österreich existiert leider nicht mehr und in der Schweiz werden Fortbildungen auch nur zu ausgewählten Themen von Klinikschullehrkräften angeboten (z.B. von Christine Walser in Zürich)

Unsere damaligen Versuche, Ansprechpartner an einer Universität zwecks Aufbau eines Masterstudiengangs „Pädagogik bei Krankheit“ zu finden, liefen leider ins Leere. Inzwischen weiß ich, dass es Bestrebungen gibt, einen derartigen Masterstudiengang einzuführen. Es wird aber bestimmt noch eine ganze Weile dauern. Ob dieser Studiengang dann auch berufsbegleitend belegt werden kann, ist meines Wissens nach noch nicht klar.

Als Reaktion auf unsere „unfruchtbaren“ Bemühungen, Träger für eine derartige Zusatzausbildung zu finden, die die von uns in Arbeitsgruppen der Landesreferenten entwickelten „Bausteine“ als Grundlage für die Arbeit in Klinikschulen und für den Hausunterricht anbieten sollten, wurde 2016 das Hamburger Institut für Pädagogik gegründet, das seit 2017 eine modulare Zusatzausbildung für den Bereich Pädagogik bei Krankheit anbietet. Bis 2019 lief die Zusatzausbildung gut an. Ein Kurs mit vier Modulen konnte abgeschlossen, ein weiterer bis Modul 2 gestartet werden – dann kam Corona und alles musste auf Null zurück gefahren werden.

Unsere Tagungsstätte existiert inzwischen leider nicht mehr (Corona-Opfer) so dass wir unser Konzept den neuen räumlichen Bedingungen anpassen mussten.

Im Mai 2022 starteten wir erneut mit Modul 1, das wir im nächsten Jahr mit einem neuen Angebot des Moduls 2 (28.

bis 30. April 23) weiterführen werden. Neben Grundlagen zu Erkrankungen und deren Auswirkung im (Schul-)Alltag gibt es Angebote zu verschiedenen Unterrichtsansätzen, zum Schulischen Eingliederungsmanagement, wie es konkret gerade in der Pilotregion Wolfsburg umgesetzt wird und last but not least eine Vertiefung der kollegialen Fallberatung, die allen Teilnehmer:innen auch konkrete Hilfestellung für ihre Praxis anbietet.

Neu dazu kommt eine Ergänzung durch digitale Treffen zwischen den Modulen. Dort können die Dozenten zu konkreten Fragen oder Praxisproblemen angesprochen werden. Zudem wollen wir durch diese Plattform auch die Vernetzung der Teilnehmenden aus den verschiedenen Bundesländern bzw. Ländern unterstützen. Näheres dazu auf der Homepage: www.hifp.de

Wir gehen nach wie vor von der Hoffnung aus, dass unser Angebot sich im Laufe der Jahre als überflüssig erweisen wird, weil es eine universitäre Ausbildung geben wird und in den Aus- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte das Thema „Erkrankungen“ immer mehr auftauchen wird. Bis es soweit ist, werden wir aber weitermachen.

1 „Die Beschulung längerfristig kranker Schülerinnen und Schüler als Herausforderung des öffentlichen Schulorganisationsrechts“ Krankenhaus- und Hausunterricht im föderalen System. (Nomos Verlag 2015)

Kontakt:

Mona Meister
mona.meister@hifp.de

Ohne Eltern geht es nicht – Ideen und Praxis der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule

von Thomas Pletsch (Text ursprünglich verfasst für eine Tagung der GEW 2022)

Die Ausgangslage: Überforderte Eltern – Überforderte Schulen

Die Verhaltensprobleme von Kindern nehmen zu – und das nicht erst seit Corona. Das wirkt sich vermehrt auf den Schulalltag aus, Schulen werden dadurch schon seit einigen Jahren vor neue Herausforderungen gestellt. Dazu wurden unterschiedliche Unterstützungsangebote entwickelt: zeitlich begrenzte Kleingruppenbeschulung, Inselprojekte und so weiter. Die Zahl der Schulbegleiter*innen steigt ebenfalls in den letzten Jahren kontinuierlich an. Häufig wird der Unterricht verkürzt, um Schüler*innen nicht zu überfordern, aber auch, um die Lehrkräfte und die Klassen zu entlasten.

Diese Situation führt bei den betroffenen Familien zu Hause zu einer Zunahme der familiären Belastung: Arbeitszeiten müssen verändert oder die Arbeit eines Elternteils zeitweise aufgegeben werden. Besonders kritisch ist die Verkürzung der Unterrichtszeiten für Alleinerziehende. Die Probleme zwischen Eltern und Kindern eskalieren nicht selten. Häufig fühlen sich die Familien ausgegrenzt und stigmatisiert und ziehen sich zurück. Die Distanz zwischen Eltern und Schule vergrößert sich, die Eltern vermeiden, wenn möglich, den Kontakt zur Schule - oft, weil sie mit weiteren Anforderungen rechnen, die sie überfordern.



FiSch- Familie in Schule

Aus diesen Gründen entwickelten wir 2005 das schulbezogene, multifamilientherapeutische Konzept „FiSch-Familie in Schule“. Wir, das sind Ulrike Behme-Matthiessen, Andree Nykamp und Thomas Pletsch. In Deutschland gibt es daher seit vielen Jahren Multifamilienarbeit in der Schule. Dabei existieren zwei parallele Modelle, die „Familienklasse“ (Dawson, McHugh, Asen, 2020) und „Familie in Schule – FiSch“ (Behme-Matthiessen, Pletsch, 2012). Grundlage dieses Workshops ist „Familie in Schule – FiSch“.

FiSch wird sowohl präventiv als auch therapeutisch-rehabilitativ eingesetzt. Entwickelt wurde dieser Arbeitsansatz im therapeutischen Setting einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Er wurde hier bei der Behandlung von psychischen Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, die sich fast immer belastend auf Schule auswirken, zu einem Modul in einem multimodalen Behandlungskonzept. In der Weiterentwicklung wurde das Konzept auf die Anwendung in Regelschulen und Förderzentren modifiziert und ist heute in vielen Bundesländern aus der Schullandschaft nicht mehr wegzudenken.

Veränderte Expertenrolle: Multifamiliencoaching

Eltern und Kinder arbeiten in „FiSch“ gemeinsam an Arbeits- und Verhaltenszielen, die in der Schule beobachtbar sind. Diese können zum Beispiel sein:

- „Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte“
- „Ich bin freundlich zu Kindern und Erwachsenen“
- „Ich melde mich, wenn ich Hilfe brauche“ und so fort.

Die Ziele werden täglich in jeder Unterrichtsstunde bewertet und wöchentlich einer Auswertung unterzogen. Einmal pro Woche gibt es dann den „FiSch-Tag“. Der Tag, an dem die Eltern ihre Kinder in eine FiSch-Klasse in einer Schule begleiten und im Verbund mit anderen Familien mit Unterstützung eines geschulten Teams (Lehrer*in und Elterncoach) an diesen Zielen arbeiten.

Ablauf eines FiSch-Tages:

1. Elternrunde / Kinderplenum
2. Auswertung & Wochenbilanz
3. Unterricht
4. Reflexion und Abschlussbewertung

Zur besseren Übersicht hier ein FiSch-Tag in exemplarischer Darstellung:

Uhrzeit / Inhalt	Schüler	Eltern	Lehrer*in	Elterncoach
8.30 Einstieg/ Elternrunde/ Vorbereitung Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> Ankommen im FiSch Raum Gemeinsam mit der Lehrkraft das Unterrichtsmaterial vorbereiten / gemeinsame Gruppenaktion 	<p>Elternrunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wochenergebnisse besprechen, Planungen für diesen Fisch Vormittag, ggf. Infos für Neueinsteiger 	Gemeinsam mit den Schülern das Unterrichtsmaterial vorbereiten; Gruppenaktion leiten	Moderation der Elternrunde
9.15 Anfangsrunde im Plenum	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung Reflexion der Wochenergebnisse (Eltern-Kind) Vorstellung der eigenen Wochenergebnisse Gruppenaktion (Mentalisierungsübungen etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung Reflexion der Wochenergebnisse (Eltern-Kind) Unterstützung des eigenen Kindes beim Vorstellen der Wochenergebnisse Gruppenaktion (Mentalisierungsübungen etc.) 	Moderation der Begrüßung, der Reflexionsrunde und der Gruppenaktionen	Moderation der Reflexionsrunde und der Gruppenaktionen
9.45 Pause	Pause auf dem Schulhof	Begleitung der Kinder auf den Pausenhof	Bei Bedarf Gespräche mit Eltern; Austausch mit dem Elterncoach	Bei Bedarf Gespräche mit Eltern; Austausch mit der FiSch-Lehrkraft
10.00 1. Unterrichtsstunde	Arbeiten an den Lerninhalten unter Beachtung der FiSch-Ziele	Unterstützung der Schüler beim Bearbeiten des Lernstoffs und beim Erreichen der FiSch-Ziele; aktive Mitarbeit in der Elterngruppe: schulbezogener Austausch und gegenseitige Unterstützung	Verteilung und Kontrolle des Lernstoffs; Beobachtung der Schüler; Unterstützung bei fachlichen Fragen	Elterncoaching; Austausch mit der Lehrkraft
10.45 Pause	Pause auf dem Schulhof	Begleitung der Kinder auf den Pausenhof	Bei Bedarf Gespräche mit Eltern; Austausch mit dem Elterncoach	Bei Bedarf Gespräche mit Eltern; Austausch mit der FiSch-Lehrkraft
10.55 2. Unterrichtsstunde	Arbeiten an den Lerninhalten unter Beachtung der FiSch-Ziele	Unterstützung der Schüler beim Bearbeiten des Lernstoffs und beim Erreichen der FiSch-Ziele; aktive Mitarbeit in der Elterngruppe: schulbezogener Austausch und gegenseitige Unterstützung	Verteilung und Kontrolle des Lernstoffs; Beobachtung der Schüler; Unterstützung bei fachlichen Fragen	Elterncoaching; Austausch mit der Lehrkraft
11.30 Interview und Abschlussbewertung	Interview und Abschlussbewertung unter Einhaltung von Gesprächsregeln	Interview durchführen und im Plenum vorstellen, Bewertung des eigenen Kindes; Austausch darüber mit der Lehrkraft.	Bewertung der Schüler, ggf. erläutern im Austausch mit Eltern und Elterncoach	Moderation der Abschlussbewertung im Plenum

Beim Multifamiliencoaching in der Schule sind die professionellen Unterstützer (Berater, Therapeuten, Pädagoginnen) zu einem Paradigmenwechsel aufgefordert. Die Rolle verändert sich vom wissenden Tipgeber hin zum fragenden Kontextgestalter.

Multifamiliencoaching in der Schule hat die folgenden wesentlichen Aufgaben:

- **Gesprächsatmosphäre schaffen:** den Eltern einen Rahmen bieten, miteinander in Kontakt zu kommen, sich zu öffnen, auszutauschen über gemeinsame problematische Erfahrungen und über Lösungen.
- **Austausch anregen:** gerade in akut belastenden und vermeintlich ausgeweglosen Situationen mit ihrem Kind die Eltern zum Austausch darüber einladen. Teilen von Erfahrung, von Nöten und Befürchtungen.
- **Gemeinsame Lösungssuche:** die Gruppe als Pool für Lösungen nutzen lernen. Nicht auf den „Rat des Experten“ warten, sondern offen dafür sein, Anregungen zu geben und anzunehmen von anderen Eltern = Netzwerk Elternschaft. Vertrauen finden in die Gruppenkompetenzen. Nach Hilfe fragen wird in diesem Zusammenhang als Stärke kultiviert. Als Eltern muss ich nicht die Löwenmutter sein, die sich alleine vor ihr Kind stellt, ich habe mein „Rudel“ zur Seite.

- **Erproben von Alternativen & Experimentierfeld:** Die aus der Gruppe generierten Ideen können hier und jetzt ausprobiert werden. Der Kontext dient als Labor: Was sich nach Gelingen anfühlt, wird verstärkt, was wie Blockade wirkt, kann über Bord geworfen werden. Dabei besteht immer wieder die Möglichkeit, das „Netzwerk Eltern“ als Kooperationspartner im Labor zu nutzen.

Bei all diesen Aspekten spielt meine Haltung als Coach eine wesentliche Rolle:

- Traue ich den Familien die Lösung zu?
- Akzeptiere ich Lösungen, die nicht meinen Vorstellungen entsprechen?
- Gelingt es mir, meinen „Platz auf dem Rücksitz“ einzunehmen und die Eltern/ die Gruppe „am Steuer“ zu lassen?

Daneben ist es unbedingt notwendig, ein Gruppenklima zu schaffen, das Eltern und Kinder vor beschämenden Ereignissen schützt und alle Teilnehmer zum Ende „mit erhobenem Haupt“ aus der gemeinsamen Zeit gehen lässt. Familien, die über lange Zeiträume in Schule mit konfliktbehafteten Situationen öffentlich waren, fühlen sich häufig durch diese Öffentlichkeit beschämt und schuldig an misslungenen Situationen. Hier ist der Schutz durch die Gruppe und den Kontext äußerst wichtig!

Die Gruppe dient damit als ein Forum für die Erfahrung, stolz auf das bisher Geleistete sein zu können. Ein Aspekt zur Stärkung der familialen Resilienz, die in der Arbeit mit Familiengruppen eine große Rolle spielt. Familiäre Resilienz beschreibt die Fähigkeit von Familien, erhöhten Anforderungen und Herausforderungen Stand zu halten und im besten Falle gestärkt aus Krisen hervorzugehen.

Lehrer*innen und Eltern als Erziehungspartner

Der Gedanke, dass Elternhaus und Schule eng zusammen arbeiten müssen in Erziehung und Wissensvermittlung, ist – wenn er einmal gedacht ist – eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Eltern sind die wichtigsten Menschen im Leben ihrer Kinder und die wesentlichen Entwicklungsbegleiter. Dennoch waren häusliche und außerhäusliche Erziehung über Generationen streng getrennt, Kinder lebten in Schule und Familie in unterschiedlichen Welten mit unterschiedlicher Sprache, die oft wenig Berührungspunkte hatten. Jeder Bereich löste auftretende Probleme für sich, ein Austausch darüber fand selten statt.

Durch FiSch rücken diese Bereiche nun zusammen und vernetzen sich.

Statt großer Distanz oder auch nicht selten gegenseitiger Abwertung, fördern diese Ansätze eine Erziehungspartnerschaft.

Schule und Eltern gehen Probleme gemeinsam an und suchen gemeinsam nach Lösungen.

Vernetzung in der Region

Die FiSch-Klassen in einer Region müssen sich, um erfolgreich zu sein, sehr gut miteinander und mit den betreffenden Schulen vernetzen.

In der Regel besteht eine enge Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen.

Häufig besuchen Kollegen und Kolleginnen aus diesen kooperierenden Schulen „Basisseminare“ (Seminare im Curriculum zu FiSch – Familie in Schule), um den Ablauf und die Grundhaltung dieses Arbeitsansatzes besser verstehen zu können und auch Eltern anders informieren zu können.

Darüber hinaus bestehen Kontakte zum Jugendamt, den Erziehungsberatungsstellen und kinder- und jugendpsychiatrischen Anlaufstellen.

Hürden und Grenzen

Angst vor Gruppen

Im Rahmen der Arbeit mit Familiengruppen treffen wir immer wieder auf Eltern, die ungern an Gruppen teilnehmen.

Oft stellt sich heraus, dass diese Eltern Ängste vor Gruppen haben, wenig Vertrauen für Gruppen aufbringen

können oder sich zu diesem Zeitpunkt nicht in dieser Gruppe öffnen wollen.

Besonders psychisch kranke oder stark belastete Eltern benötigen hier eine wohlwollende Unterstützung.

Gruppenkohäsion als Herausforderung

Gerade in Institutionen des Gesundheitswesens ist es aufgrund der strukturellen Bedingungen immer wieder schwierig, eine sichere Gruppenatmosphäre zu schaffen. Aufgrund hoher Fluktuation in der Gruppe zeigen sich Eltern hier eher zurückhaltend und wenig offen dafür, eigene Dynamiken und Netzwerkerfahrungen zu reflektieren. Die Anregungen durch die Berater*innen/Therapeut*innen sollten hier im Sinne der Wahrung der persönlichen Grenzen der Eltern entsprechend achtsam erfolgen.

„Allein gegen alle“- Dynamik

Eltern, die über viele Jahre damit konfrontiert waren, mit ihrem Kind besondere Situationen zu bewältigen, scheinen oft in eine Dynamik des „Stark-Seins“ und „Ich muss die Kontrolle behalten“ zu kommen. Gerade aus dieser oft lange gehegten Erfahrung heraus erleben es Eltern als sehr entlastend, auf die Unterstützung eines Netzwerkes zurückgreifen zu können und sich im Verbund statt alleine zu fühlen.

Scham und Beschämung

Wie bereits beschrieben, spielt die Schaffung eines sicheren Rahmens eine entscheidende Rolle. Neben den oben genannten Aspekten scheinen viele Eltern durch den Kontakt zur Schule negativ getriggert zu werden: die Erinnerung an eigene, sehr oft schlechte Schulerfahrungen wird geweckt. Eigene Unzulänglichkeiten von damals und Beschämungen als Schulkind treffen auf das Gefühl, jetzt auch noch als Eltern versagt zu haben. Hier ist ein reflektierter und behutsamer Umgang mit dem Thema Scham unbedingt notwendig. Sehr hilfreich dabei sind die Arbeiten zu diesem Thema von Dr. Stephan Marks.

Marks beschreibt Scham als eine Dynamik, die ausgelöst wird, wenn bestimmte Bedürfnisse missachtet oder unterversorgt bleiben:

1. Scham infolge von **Missachtung** =
Bedürfnis nach **Anerkennung**
2. Scham infolge von **Grenzverletzung** =
Bedürfnis nach **Schutz**
3. Scham infolge von **Ausgrenzung** =
Bedürfnis nach **Zugehörigkeit**
4. Scham infolge von **Verletzung der eigenen Werte** =
Bedürfnis nach **Integrität**



Individuell sehr unterschiedliche Reaktionen und Verhaltensmuster können dann als Strategien zur Bewältigung dieser ungestillten Bedürfnisse beschrieben werden:

- Kinder, die (scheinbar) grundlos aggressiv werden und dadurch am Schulalltag nicht mehr teilnehmen können.
- Eltern, die sich (scheinbar) ausschließlich in Anfeindungen Schule gegenüber äußern und verhalten.
- Lehrkräfte, die im Kontakt zu Eltern resignieren und/oder den Kontakt auf Schuldzuweisungen reduzieren.

FiSch bietet hier eine praxisnahe und konkrete Möglichkeit, diese Negativ-Dynamik zu verändern und im Kontext Schule diese verletzten Bedürfnisse zu respektieren. Nicht umsonst beschreibt das Ergebnis einer Evaluation (Bischoff, 2012) die Veränderung als Folge von FiSch so:

Nicht das Verhalten der Kinder hat sich eklatant verändert, aber der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule hat sich zum Positiven gewendet und so eine gute Zusammenarbeit auch in schwierigen Situationen ermöglicht.

Dies ist oft der erste Schritt, den Kindern den Weg in eine bessere Schullaufbahn zu ebnet und den Stress für die Familien und die Lehrkräfte deutlich zu mindern.

Autor:

Thomas Pletsch, Transaktionsanalytiker (CTA), Arbeitspädagoge, syst. Berater (DGSF) Psychotherapie (HeilprG), Lehrender MFT(DGSF/ BAG-MFT), Geschäftsführender Gesellschafter bei IWES (Institut für Weiterbildung und Entwicklung Schleswig)

Kontakt:

thomas.pletsch@iwes-online.info

„Piano-Painting“ an der Rehbergschule

von Rainer Staska

Seit Anfang Mai 2022 ist die Rehbergschule Herborn stolze Besitzerin eines Pianos, da unsere Außenstelle in Wetzlar sich gezwungen sah, das Klavier aus Platzmangel abzugeben.

Da das Klavier schon in die Jahre gekommen ist (BJ 1975) und einige unschöne Stellen hat, nach Meinung Einiger auch eine unschöne „kackbraune“ Farbe habe, entstand bei den Rehberg-Pädagogen Christoph Henrich und Rainer Staska die Idee, im Rahmen eines berufsorientierten, kreativen Projektes, dem Klavier eine äußere individuelle Note zu geben. Diese sollte sich am Wirken des „action-painting-Künstlers“ Jackson Pollock orientieren. Zudem sollte das Projekt dem kommunalen Umfeld geöffnet werden, um mittels Fachleuten aus dem handwerklichen Bereich eine berufsorientierte Begleitung zu erzielen.

Zunächst wurde das Projekt daher im „Haus der Jugend“, mit dem die Rehbergschule des Öfteren eine Kooperation eingeht, vorgestellt. Dort weckte es sofort großes Interesse und die Bereitschaft, das Projekt unterstützend zu begleiten. Dazu stand uns „Kreativ-Künstler“ Ralf Hajdu tatkräftig eine Woche lang für 2-3 Stunden tgl. in der Schule zur Verfügung, um den Schüler*innen künstlerische Anleitung und Einblicke in kreative Gestaltungsmöglichkeiten zu geben.

Die benötigten Materialien (Schutzanzüge, Farben, Abklebe- und Schleifmittel), sponserte uns ein orts-

ansässiger Malerbetrieb. Dadurch bekamen unsere Schüler*innen auch einen Einblick in den Beruf Maler*- und Lackierer*in. Zudem wurde eine Betriebsbesichtigung in dem Unternehmen durchgeführt. Die fachliche Unterstützung beim Aus- und Einbauen der „Innereien“ des Klaviers übernahm das Herborner Musikhaus Bickel. Auch dort vor Ort gab es einen Einblick in den Betriebsablauf. Zudem sagte das Musikhaus kleinere Reparaturarbeiten und das abschließende Stimmen des Klaviers zu.

Dann ging es mit vollem Elan an die Umsetzung: Zerlegen, abschleifen, Techniken ausprobieren, farblich gestalten, zusammenbauen, Beispielbarkeit wiederherstellen.

Einhelliges Fazit aller Beteiligten: **„Das Projekt hat mega Spaß gemacht.“**

Christoph und Rainer gehen davon aus, dass die Fotos für sich sprechen und hoffen, euch mit diesem Bericht zu motivieren, selbst kreative Projektideen zu entwickeln und durchzuführen. „Diese Projektorientierung gibt unsere Schulform wie keine andere her.“

Mehr Fotos findet ihr auf der Homepage der Rehbergschule:
<https://rbs.lwv-hessen.de/piano-painting/>





Abkleben



Gestalten



Gestalten



Gestalten



Gestalten



Zusammenbau



Fertiges Produkt

Klinikschule in der Schweiz

von Irène Fontanilles

Die SchuPs-Tagungen sind für mich als Schweizerin ein virtueller Kurztrip durch Deutschland. Die pointierte Vorstellung der einzelnen Bundesländer und die Berichte der entsprechenden Klinikschulen sind für mich immer besonders spannend und erinnern an die unterschiedlichen Gegebenheiten in den verschiedenen Kantonen der Schweiz.

Und ja, wie an der letzten SchuPs-Tagung beschrieben, die Schweizerinnen und Schweizer sind unglaublich langsam und viele ziemlich reich. Dies hat damit zu tun, dass wir immer vorsichtig, kompromissbereit, konsensorientiert, auf unseren eigenen Vorteil zielend vorgehen und selten spontan in die Handlung kommen. So erklärt sich, weshalb die Schweizerinnen und Schweizer etwas humorlos und der Tatortkrimi vom Sonntagabend, kommt er aus der Schweiz, weder spannend noch witzig ist.

Die Schweiz ist fast zehnmal kleiner als Deutschland, verfügt aber über 10 Kantone mehr als Deutschland Bundesländer hat. Vieles ist in der Schweiz föderalistisch organisiert. Dies zieht nach sich, dass auch die Klinikschulen der verschiedenen Kantone komplett unterschiedlich sind. Dies gilt auch für die formale Zuständigkeit, welche unterschiedliche Rahmenbedingungen für die SchülerInnen und auch sehr unterschiedliche Anstellungsbedingungen für die Lehrpersonen und die Schulleitungen der Klinikschulen mit sich bringt. Einige Klinikschulen sind z.B. dem Erziehungsdepartement des Kantons angegliedert, andere Klinikschulen sind organisatorisch ein Teil der Klinik, wieder andere haben den Status einer Sonderschule.

Deshalb gibt es Lehrpersonen, die staatliche MitarbeiterInnen sind und Lehrpersonen, die MitarbeiterInnen einer privaten Klinik sind. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Standards beschäftigen uns schon lange. Mit «uns» sind die TeilnehmerInnen der Fachtagung Spitalpädagogik Schweiz und auch die Mitglieder HOPE Schweiz gemeint. Seit Jahren gibt es Bemühungen, einheitliche Standards für die Schweiz zu erarbeiten. Aktuell wurde im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren eine Vernehmlassung zur Interkantonalen Spitalschulvereinbarung durchgeführt. Dabei geht es natürlich auch um Kostenfragen. Die Kantone und deren betroffene Institutionen sind sich jedoch bereits bei der Formulierung der Ziele des Klinikunterrichts uneins. Dies auch deshalb, da z.B. die Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien oft andere Aufgaben und Ziele definieren als Spitalschulen somatischer Kinderspitäler.

Klinikschule der Universitären Psychiatrischen Klinik für Kinder und Jugendliche (UPKKJ) Basel-Stadt

Auf Grund der angeführten Unterschiede der Klinik- und Spitalschulen der Schweiz und der auch mir eigenen Langsamkeit und Vorsicht, werde ich hier nun lediglich darüber berichten, wie wir in der Klinikschule UPKKJ Basel unsere Aufgaben definieren, wie wir organisiert sind, welche PatientInnen wir in welchen Settings beschulen, welche Themen uns in den letzten Jahren beschäftigt haben und welche Themen uns aktuell auf Trab halten.

Organisation

Wir unterrichten die Patienten und Patientinnen von 4 Klinikabteilungen auf 3 Schulstufen.

Die vier Klinikabteilungen sind die diagnostisch-therapeutische Tagesklinik (DTK), die Kinderpsychiatrische Abteilung (KPA), die Jugendpsychiatrische Abteilung (JPA) und die Jugendforensische Klinik (JFPK). Mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler der Jugendforensik, die, da es sich um eine geschlossene Abteilung handelt, von einer Lehrperson vor Ort unterrichtet werden, werden alle SchülerInnen gemäß ihrer Schulstufe abteilungsdurchmischt unterrichtet.

Wir unterrichten:

- die Kindergartenstufe (4-6 Jährige)
- die Primarstufe (6 – 12-Jährige)
- und die Sekundarstufe (12 – 18 Jährige)

Unser Team besteht aus Schulleitung, Bezugslehrpersonen und Fachlehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe. Die Bezugslehrpersonen sind neben dem Unterricht für die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Stationen, für den schulischen Teil der Fallbesprechungen, für den Kontakt mit den Stammschulen, den Schulbehörden und für den Elternkontakt verantwortlich. Eine gut vorbereitete schulische Reintegration oder alternative Anschlusslösung ist uns sehr wichtig.

Die Fachlehrpersonen (Musik und bildende Kunst) sind neben dem Unterricht für die Organisation und Umsetzung von Kunstprojekten zuständig.

Themen der letzten Jahre

Als Schulteam haben wir uns in den letzten Jahren mit den Themen Gewaltfreie Kommunikation, Traumapädagogik, Neue Autorität, Neue Medien, Waldpädagogik, Spiele zur Förderung der exekutiven Kompetenzen, dem Lehrplan 21 und Förderung der Sinneswahrnehmung unserer Schülerinnen und Schüler beschäftigt.

Aus der Auseinandersetzung mit diesen Themen haben wir zu den verschiedenen psychiatrischen Störungsbildern Listen von möglichen Symptomen und hilfreichen Massnahmen für den Unterricht zusammengestellt, einen Unterrichtsblock im Freien zur Wahrnehmungsförderung gestaltet, Willkommensrituale erarbeitet, Partizipation und Präsenz gestärkt und durch eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den externen Schulbehörden die Gelingensbedingungen für die schulische Reintegration verbessert.

Aktuell planen wir eine Teamweiterbildung zur Kultursensitivität und werden die Wiedergutmachungsidee auf der Primarstufe implementieren.

Die Highlights des Schuljahres sind oft – obgleich für alle immer eine grosse organisatorische und pädagogische Herausforderung – die Kunstprojekte, die wir mit externen Institutionen wie Museen, Bauernhöfen, Druckwerkstätten oder einzelnen Künstlerinnen und Künstlern und den Schülerinnen und Schülern umsetzen. Die Kinder und Jugendlichen in komplett anderen Kontexten zu erfahren, ihre Begabungen und ihre Sensibilität für Kunst zu erkennen, freut und berührt uns immer ganz besonders.

Während der Coronazeit und dem Lockdown 2021 waren die Voraussetzungen, ein Projekt mit externen Leuten umzusetzen, eher schwierig. Unserem Musiklehrer ist dies aber trotzdem gelungen. Deshalb soll das Projekt hier kurz beschrieben und zur Nachahmung empfohlen werden.

Unser Musiklehrer Jan Schwinning holte die zwei erfahrenen Musiker/Tontechniker, Sebastian Muxfeldt und Valentin Hebel aus Deutschland nach Basel, gerade als in der Schweiz die Corona-Massnahmen im Gegensatz zu Deutschland gelockert wurden. Der erste Teil des Projektes wurde mit den beiden Musikern und den Schülerinnen und Schülern per Zoom erarbeitet und in der zweiten und dritten Woche verwandelte sich die Klinikschule in ein Musikstudio, denn das Projekt «Farben, wie entsteht ein Popsong» konnte tatsächlich umgesetzt werden. Die beiden Musiker kamen mit allem, was es dazu braucht aus Deutschland angereist. Der Musiklehrer der Klinikschule und die beiden Kollegen aus Deutschland entwickelten gemeinsam mit den SchülerInnen schrittweise die Lyrics, den Musikstil, nahmen mit ihnen die einzelnen Instrumente auf und gingen im Park der Klinik auf Suche nach passenden Geräuschen, um diese in den Song zu integrieren. Das Lehrerzimmer diente als Studio für die Solostimmen, und als der Chor im Gang der Klinikschule aufgenommen wurde, durchdrang der kraftvolle Refrain das ganze Gebäude: «Für Geld und Macht wird die

Natur kaputt gemacht! » Ein Protestsong war geboren. Der Entstehungsprozess war für alle Teilnehmenden spannend, die Musiker empathisch, geduldig, ideenreich und die Zusammenarbeit einfach großartig, weshalb ich hier gerne für die beiden jungen Musiker, die ja nun auch in Deutschland wieder arbeiten dürfen, unbedingt meine wärmste Empfehlung für Musikprojekte an Klinikschulen aussprechen möchte. Den Song könnt ihr über folgenden QR-Code hören.



Oder die D-CH-Coproduktion über folgenden Link finden: <https://linktr.ee/dieHamburger>

Die Mail-Adressen der beiden Musiker sind:
Sebastian Muxfeldt MUXI mail@muxi.world
Valentin Hebel valehebel@icloud.com

Als Anregung fände ich auch nicht schlecht, wenn die Klinikschulen auf der SchuPs-Webseite einen Fundus von Schulprojekten hinterlegen würden, denn so könnten wir uns gegenseitig Ideen zuspielen.



Anschrift der Verfasserin:

Irène Fontanilles
Schulleiterin
Abteilung Klinikschulen KKJ
Tel 061 325 82 50
Irene.Fontanilles@upk.ch

Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel
Klinik für Kinder und Jugendliche
Abteilung Klinikschule
Wilhelm Klein-Strasse 27
CH-4002 Basel

Zur Lage des Krankenhausunterrichts in Niedersachsen

(Länderbericht auf der SchuPs-Tagung in Bad Salzuflen am 28.09.2022) von Anne Wicklein

Bei der vergangenen Tagung in Bad Salzuflen bin ich so oft wie nie zuvor auf meinen Redebeitrag bei den Länderberichten angesprochen worden: „Du, das müsstest Du eigentlich mal in der Zeitung veröffentlichen!“ Dieser Bitte komme ich hiermit nach. Mir ist bewusst, dass es Standorte in Niedersachsen geben mag, wo alles ganz anders, vielleicht sogar viel besser funktioniert – mit einem anderen Träger der Einrichtung beispielsweise. Aber von diesen anderen weiß ich wenig bis nichts – auch eine Folge fehlender Strukturen und deshalb fehlenden Vernetzungen. Deshalb hier noch einmal – in kaum veränderter Form – mein 3-Minuten-Blitzlicht, völlig subjektiv, aber mit zehnjähriger Erfahrung des Stillstands.



„In Niedersachsen gibt es keine Schule für Kranke.“

Damit ist eigentlich alles gesagt.

Aber darüber könnte man was sagen:

Wie sich das anfühlt.

Welche Auswirkungen es hat.

Und warum es eigentlich anders besser wäre.

Gedanke 1:

Wie es ist, eine Schule zu leiten, die es nicht gibt.

Seit 10 Jahren leite ich den Krankenhausunterricht in Hildesheim, in der größten KJP Niedersachsens mit 110 Plätzen auf 10 Stationen. Auf meinem Namensschild steht „Koordinatorin Krankenhausunterricht“. Nicht Schulleiterin - denn ich habe keine Funktionsstelle, werde auch nicht entsprechend bezahlt. Zu meinen Aufgaben gehört es, den Stundenplan für aktuell 16 Kolleginnen und Kollegen zu schreiben, die vorhandenen rund 275 Lehrerwochenstunden möglichst gerecht auf die 10 Stationen zu verteilen und schließlich noch so mit den Anwesenheitstagen des Lehrkräfte-Teams zu jonglieren, dass 12 teils sehr kleine Räume dann doch ausreichen. Standards für Schulräume gelten für diese Räume nicht, in die meisten passen maximal vier Schüler.

Meine Jonglage wird dadurch erschwert, dass alle Kolleginnen und Kollegen für maximal ein Jahr mit Krankenhausunterricht beauftragt werden, danach müssen sie schriftlich bei der Landesschulbehörde um eine

erneute Beauftragung bitten, was allerdings keineswegs ein Selbstläufer ist. Sie bleiben auch Teil des Kollegiums ihrer entsendenden Schule und sollen dort ebenfalls noch unterrichten.

Die entsendende Schule hat außerdem das Vorrecht, zu bestimmen, an welchen Tagen sie jemanden ins Krankenhaus schickt.

Im Klartext: 14 Schulleiter, die die Klinik noch nie betreten haben, regieren mit – und haben eigene Interessen (im Übrigen auch bei der Auswahl der zu entsendenden Kollegen).

Erst wenn deren Stundenplan steht, kann ich mit meiner Planung beginnen. Das mündet alle Jahre wieder in Nachtschichten und Stress. Trauriger Höhepunkt in 2022: Zu Beginn dieses Schuljahres fehlten mir noch 3 Tage vor Schulbeginn Rückmeldungen von 6 Schulen, außerdem 2 Beauftragungen.

Gedanke 2:

Was alles fehlt, wenn es keine Schule gibt

Ohne Schule gibt es

- Kein festes Kollegium, keine Stellenausschreibungen, keine Funktionsstellen
- Keine Teilnahme an Schulleiterdienstbesprechungen
- Keine Schulentwicklung
- Keinen Schul-Etat und damit auch kein Geld für schulinterne Fortbildungen
- Keinen Schulträger
- Keinen Personalrat

Ohne Schule gibt es in Niedersachsen maximal 2,5 Lehrerwochenstunden pro Schüler, das sind 22,5 Minuten pro Tag, legt man eine 45-Minuten-Schulstunde zugrunde. Das bedeutet: Eine Zweiergruppe kann maximal eine 45-Minuten-Schulstunde pro Tag erhalten, eine Vierergruppe maximal 2 Unterrichtsstunden pro Tag. Daraus resultiert wiederum eine starke Fokussierung auf die Hauptfächer, für all das, was nebenbei Freude, Motivation und neue Lernerfahrungen bringt, bleibt wenig Raum.

Gedanke 3:

der Digitalpakt

In neun unserer 12 Räume gibt es keinen PC und kein WLAN bzw. Internetanschluss. Zunehmend tauchen bei uns Patientinnen und Patienten aus Tablet-Klassen auf, die an Unterricht mit Smartboards gewöhnt sind und gar keine gedruckten Schulmaterialien mehr besitzen. Wir empfangen sie mit Papier und Bleistift und Schwarzweißkopien, um sie auf eine erfolgreiche Rückkehr in ihre Schulen vorzubereiten...

Die Digitalisierung der Schulen findet an Schulen statt. Nicht-Schulen sind nicht vorgesehen und werden nicht mitgedacht. Anträge können – von Schulen gestellt werden.

Das Krankenhaus weigert sich, die Rolle des Schulträgers zu übernehmen und verweist an die Landesschulbehörde. Im Erlass von 2005 steht allerdings: „Die Einrichtungen stellen geeignete Räumlichkeiten und die notwendige Ausstattung zur Verfügung.“

Der Krankenhausdirektor betont, es handle sich um eine Klinik und nicht um eine Einrichtung. Außerdem seien in den mit den Krankenkassen vereinbarten Pflegesätzen keine Kosten für Schule vorgesehen.

In Niedersachsen gleicht die Arbeit auf einer Nicht-Funktionsstelle an einer Nicht-Schule eines Nicht-Schulträgers einem Kampf gegen Windmühlen.

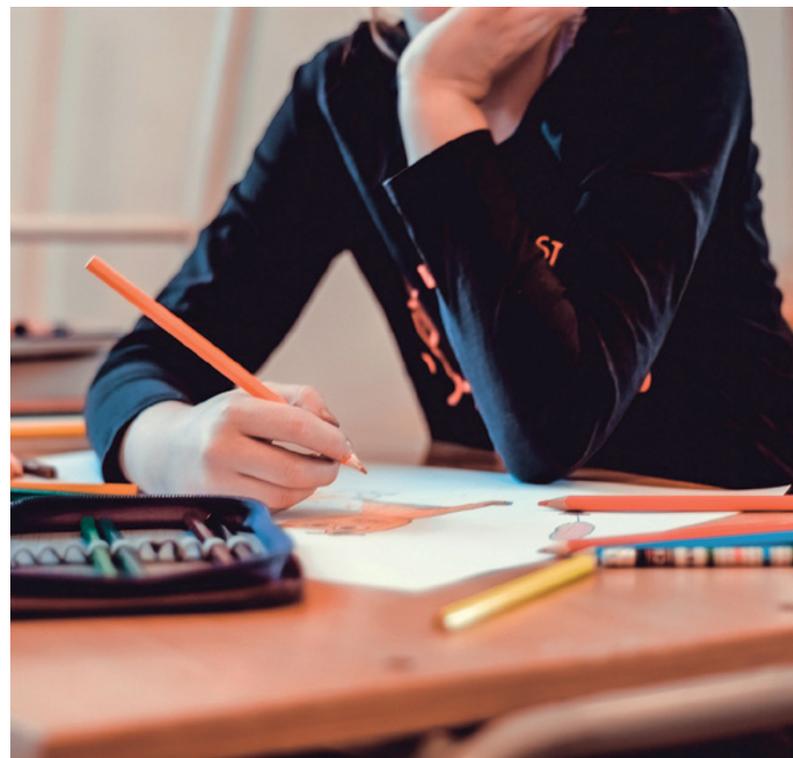
Schlussbemerkung

Es macht einen Unterschied, ob jemand in den USA, in Afghanistan, in der Schweiz oder in der Ukraine geboren ist. Dieser Unterschied ist von niemandem von uns behebbar.

Es macht aber auch einen Unterschied, ob ein(e) Jugendliche(r) in Bayern, Hessen oder Niedersachsen psychisch erkrankt und wie dann die schulische Entwicklung verläuft.

Und diesen Unterschied sollten wir nicht einfach hinnehmen, sondern uns für gleiche, faire Chancen für alle Kinder und Jugendlichen mit (psychischen) Erkrankungen einsetzen.

Unsere niedersächsischen Kinder und Jugendlichen verdienen die gleichen Chancen wie ihre Altersgenossen in anderen Bundesländern.



Schulabschluss in der Forensik

von Sybille Lösche

Der Lohn und die Anerkennung für eine gute Leistung können ganz unterschiedlich sein. Ein herzliches und aufrichtiges Dankeschön, ein Händeschütteln, ein Blumenstrauß oder noch viele andere Dinge... Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Die Sichtbarkeit der erbrachten Leistung ist in der Schule immer ein schwieriger Punkt. Der Dachdecker kann immer wieder das Dach bewundern, welches er gedeckt hat, der Gärtner das Blumenmeer, welches er angepflanzt hat - aber in der Schule?

Ein Blatt Papier bescheinigt den Erfolg einer langen und anstrengenden Zeit.

All diese Gedanken spielten in den abschließenden Worten bei der Zeugnisübergabe für die bestandenen Schulfremdenprüfungen im vergangenen Schuljahr eine große Rolle.

Beginnen wir am Anfang der Geschichte. Im Juni 2021 starteten zwei Patienten aus der forensischen Jugendpsychiatrie mit dem Unterricht. Ziel war, im Frühjahr 2022 an der Schulfremdenprüfung zur Hauptschulprüfung teilzunehmen.

Forensische Psychiatrie bedeutet, dass der Jugendliche infolge einer Straftat verurteilt wurde, vom Gericht eine verminderte Straffähigkeit eingeschätzt und eine psychiatrische Behandlung im Krankenhaus angewiesen wurde. (Maßregelvollzug)

Im Maßregelvollzug gibt es deutliche freiheitseinschränkende Maßnahmen, deshalb begann die Beschulung der Jugendlichen in den Räumen der Forensischen Station. Die Lockerungsstufe der Jugendlichen ließ noch keinen Unterricht in den Räumen der Klinikschule zu. Dies bedeutete, dass die Lehrerinnen der Klinikschule den Unterricht auf der Station hielten. Großer Nachteil an diesem Unterrichtsort war, dass dort nicht alle Unterrichtsmaterialien zur Verfügung standen. Der Einsatz von digitalen Medien war grundsätzlich nicht möglich.

Nach den Sommerferien kam es zu einer deutlichen Erleichterung in der Unterrichtsplanung. Beide Schüler hatten die Lockerungsstufe erreicht, um am Unterricht in den Räumen der Klinikschule teilnehmen zu können. Auch dafür gab es weiterhin strenge Regeln. Anfangs wurden die Jugendlichen zur Schule begleitet und nach dem Unterricht abgeholt. Im weiteren Verlauf gab es immer mehr Lockerungen, zum Beispiel konnten die Jugendlichen ab dem zweiten Halbjahr mit einer

Ausgangskarte selbstständig die Station verlassen und in die Klinikschule kommen. Am Ende des Unterrichts kehrten sie selbstständig zur Forensik zurück.

Die Kolleginnen mussten lediglich die Zeiten auf der Wegekarte dokumentieren.

Die Schüler bildeten in der Klinikschule eine eigene Lerngruppe. An vier Tagen in der Woche hatten sie Unterricht. Der unterrichtsfreie Tag wurde für Arbeitstherapie, Berufsvorbereitung und selbstständiges Arbeiten am Schulstoff genutzt.

Die Unterrichtsfächer orientierten sich an den abzulegenden Prüfungen der Schulfremdenprüfung. Der Unterricht fand in Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Geographie und Gemeinschaftskunde statt.

Schulfremdenprüfung heißt, dass sich die Teilnehmer weitestgehend selbstständig auf die Prüfung vorbereiten und ihr erworbenes Wissen in der Prüfung nachweisen. Da unsere Schüler in ihrer Schullaufbahn eher weniger gute Schulerfahrungen gesammelt hatten, bzw. Deutsch als Zweitsprache lernten, war es notwendig den Unterricht sehr kontinuierlich und strukturiert anzubieten.

In der Klinikschule ist es eher nicht üblich, dass Schüler geplant ein ganzes Schuljahr am Unterricht teilnehmen. Für uns als Lehrerinnen der Klinikschule war dies ein sehr schöner Nebeneffekt. Langfristige Unterrichtsplanung über ein gesamtes Schuljahr – etwas was eigentlich nie vorkommt.

So starteten wir ins neue Schuljahr mit einer kleinen Lerngruppe, die sich nicht verändern sollte.

Die Motivation der Jugendlichen war anfangs ausreichend. Sie waren wohl selbst nicht davon überzeugt, warum das Experiment Schule gerade jetzt glücken sollte, nach so vielen schwierigen Schuljahren. Erschwerend kam hinzu, dass einer der Jugendlichen noch intensiv Deutsch lernen musste, um dem Unterricht gut folgen zu können. Er erhielt während des gesamten Jahres noch zusätzlichen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache.

Bei der Planung des Einsatzes der Lehrerinnen war es wichtig, den gesamten Stoff zu vermitteln, der für einen Hauptschulabschluss notwendig ist. Dies bedeutete die Lehrpläne mehrerer Schuljahre zu analysieren und die Lerninhalte sinnvoll zusammenzufassen. Uns stellte sich immer wieder die Frage: „Was ist für die Prüfung wichtig?“ Für die Jugendlichen bedeutete dies, außer der regelmäßigen Unterrichtsteilnahme und der intensiven

Arbeit im Unterricht auch eine große Menge an Hausaufgaben und Selbststudienaufgaben zu bewältigen. Die große Herausforderung war, immer an der Sache dranzubleiben, auch wenn die Motivation nicht immer riesig war – und alle auftretenden Probleme anzugehen und nicht aufzugeben.

Wie schwer es ist, in einer neuen Sprache Geographie oder Biologie zu verstehen, ist uns dabei immer wieder deutlich geworden. Wie viele Worte benutzen wir im Fachunterricht, die nicht so leicht verständlich sind! Zum Glück gibt es neben dem klassischen Wörterbuch auch elektronische Hilfsmittel...

Das respektvolle und zugewandte Lernklima über die gesamte Zeit machte den Unterricht in dieser Lerngruppe zu etwas Besonderem. Es war sehr schön zu beobachten, dass sich die Einstellung zur Schule völlig gewandelt hatte, hin zu einer aufgeschlossenen und positiven Einstellung. Im Februar war es soweit: die Jugendlichen meldeten sich offiziell beim Landesamt für Schule und Bildung zur Teilnahme an der Schulfremdenprüfung an. Das Landesamt für Schule und Bildung beauftragte eine Oberschule der Umgebung mit der Abnahme der Prüfung. Auf zum Endspurt!

Die schriftlichen Prüfungen fanden im Mai statt. Alle waren auf die Ergebnisse gespannt. Geschafft! Beide Schüler hatten alle Prüfungen bestanden.

Der letzte Abschnitt bedeutete noch einmal viel Arbeit: die Vorbereitung auf drei mündliche Prüfungen. Am jeweiligen Prüfungstag waren nicht nur die Prüflinge aufgereggt, sondern das gesamte Team der Klinikschule - die Fachlehrerinnen der Prüfungsfächer noch ein wenig mehr. Ist es nicht immer auch eine Prüfung für uns als Unterrichtende?

Das Ergebnis der Prüfungswoche: Die Prüflinge haben alle Prüfungen mit guten Ergebnissen bestanden.

Zurück zum Anfang. Der Lohn für die Jugendlichen ist offiziell in einem Zeugnis zusammengefasst, welches ihnen einen Schulabschluss bescheinigt. Dieses Zeugnis öffnet hoffentlich neue Türen.

Der größere Lohn ist erst einmal nicht sichtbar: die Erfahrung, dass Durchhalten und an Zielen zu arbeiten machbar ist. Vertrauen in sich und Andere fassen und Hilfen anzunehmen, sind wohl die größeren Erfolge. Und der Lohn für uns als Lehrerinnen? Die glücklichen Gesichter bei der Zeugnisübergabe und das gute Gefühl, dass unsere Arbeit lohnenswert ist, auch wenn wir sie nicht wie etwa ein Handwerker immer wieder betrachten können.

Übrigens gab es für uns noch einen zusätzlichen, sehr leckeren Lohn: Ein ausgezeichnetes Essen, gekocht von einem der Jugendlichen - nur für die Lehrerinnen der Klinikschule! Es bestand aus Köstlichkeiten der persischen Küche, mit Fisch, Fleisch, Gemüse, Reis, selbst gebackenem Brot und Kartoffeln. Lehrerinnen sind ja selten sprachlos, doch in dieser Situation fehlten uns die Worte!



Abschließend möchte ich noch die hervorragende Zusammenarbeit mit der Oberschule erwähnen, die mit unseren Schülern sehr respektvoll und anerkennend gearbeitet hat.

Sybille Lösche,
Schulleiterin der Klinikschule Arnsdorf in Sachsen

Antistigmatisierungsprojekt „Tassensprung“ erzielt große Aufmerksamkeit

von Rainer Staska

Podcast der Rehbergschule trägt zur Aufklärung über psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen bei.

Nach der Schülerzeitung „Hoppla“ und dem „Stimmgeber-Projekt“ gibt es eine weitere Initiative in Herboren, um über psychische Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen aufzuklären, einen Podcast. **„Nicht alle Tassen im Schrank“** und **„einen Sprung in der Schüssel“** haben, sind leider immer noch gängige Vorurteile von Laien, um eine psychiatrische Behandlung anzuraten. Bewusst wurde daher **„Tassensprung“** als Titel für den Podcast gewählt. Die tatsächlichen Gründe für einen Psychriaufenthalt gerade bei Kindern und Jugendlichen, und um die geht es in dem Podcast, sind aber vielfältig und die Ursachen liegen jenseits der gängigen Klischees über psychiatrische Erkrankungen.

„Hier wollen wir gegensteuern und antistigmatisierend arbeiten, indem wir das Format „Podcast“ nutzen, um über die Klinik, über psychische Krankheitsbilder und deren Auswirkung auf Jugendliche sowie über die Möglichkeiten der Behandlung zu informieren. Das soll ein weiterer Beitrag zum Abbau von Vorurteilen sein“, erklärt Rainer Staska, Lehrer an der Rehbergschule und Initiator des Projektes. „Und mit diesem Format erreichen wir Betroffene, Sorgeberechtigte, Regelschullehrkräfte und auch eine breite, interessierte Öffentlichkeit.“

Die erste Episode der „Podcast-Reihe“ informiert zunächst über den Ort, an dem die Idee zu diesem Podcast entstanden ist, die Rehbergschule.

Hier erläutern Schülerinnen, Rainer Staska als Kliniklehrer und Prof. Dr. Wildermuth als damaliger Klinikchef, warum es wichtig ist, dass auch erkrankte Schüler*innen Unterricht bekommen und was das Besondere an einer Klinikschule ist.

Der zweite Teil der Podcast-Reihe widmet sich dann der Herborner Klinik. Eine Funktionsoberärztin, eine Stationsleiterin und auch jugendliche Patient*innen schildern, wie eine Behandlung in der Klinik verläuft und wie der Stationsalltag aussieht.

Die nächste Ausgabe befasst sich mit dem Thema „Depression bei Jugendlichen“, es folgen die Krankheitsbilder „Ängste“ und „Psychose“. Auch hier kommen neben den Fachleuten aus Medizin und



Pädagogik vor allem betroffene Jugendliche zu Wort, um authentisch über sich und ihre Probleme, aber auch über ihre Wünsche zu erzählen und so gängige Vorurteile über psychische Erkrankungen überwinden zu helfen.

Bereits in Vorbereitung für das Jahr 2023 sind drei weitere Ausgaben zu den Themen: Zwänge, Essstörung und Mediensucht.

Podcast der Rehbergschule wird in Berlin ausgezeichnet

Mittlerweile hat das Projekt größere Wellen geschlagen und wurde 2022 mit dem Hauptpreis beim Bundeswettbewerb „Demokratisch Handeln“ ausgezeichnet. Dies bedeutete neben der Urkunde, einem Rollup und einem Werbeschild für die Schule auch die Teilnahme am dreitägigen Junify Demokratiefestival in Berlin, mit vielen Begegnungen, einem tollen Abendprogramm mit der Preisverleihung und natürlich richtiger Festivalatmosphäre.

Vorab im Mai 2022 waren Christoph Henrich und Rainer Staska von der Abteilung Gewaltprävention und Demokratielernen des Hessischen Kultusministeriums eingeladen, das Projekt beim **13. Hessischen Demokratietag** einer breiten Öffentlichkeit in Hessen zu präsentieren.

Projektvorstellung durch die Jury:



Screenshot „Demokratisch Handeln“

„Tassensprung – der Rehberg-Podcast“ ist eine Projekt-idee aus der Rehbergschule in Herboren. Diese ist eine Förderschule für Kinder und Jugendliche, die gleichzeitig vorübergehend in der angrenzenden Psychiatrie untergebracht sind. Die beiden Institutionen unterstützen betroffene Personen sowohl pädagogisch als auch medizinisch und ermöglichen eine abgestimmte

Betreuung und Förderung. Einige andere Projekte, wie die Schülerzeitung, werden bereits durchgeführt, um Vorurteile gegenüber der Kinder- und Jugendpsychiatrie und den betroffenen Jugendlichen abzubauen. In dem Podcast, als neuem Format, kommen Mediziner:innen, Therapeut:innen, Lehrer:innen der Schule und die Schüler:innen selbst zu Wort. Es wird über die Schule, die Klinik und über verschiedene psychische Krankheitsbilder sowie deren Auswirkungen auf die Heranwachsenden berichtet. Das Programm soll den Zuhörer:innen ein authentisches Bild von dem Arbeits- und Themenfeld vermitteln. Aufklärung und Entstigmatisierung sollen durch eine größere Reichweite weiter vorangetrieben werden. Auch in Zukunft sind neue Folgen geplant, in denen über psychische Krankheitsbilder aufgeklärt wird.

Zu finden sind die Podcasts auf:
<https://www.podcast.de/podcast/906312/> oder auf Spotify: „Tassensprung“, zudem auch auf der Homepage der Rehbergschule (www.rehbergschule.de)



„Schulerfolg trotz Erkrankung – Acht junge Menschen berichten“

von Mona Meister

Inklusion und Diversität sind in den letzten Jahren wichtige gesellschaftliche Ziele geworden. Obwohl inzwischen viel über Nachteilsausgleiche im schulischen Kontext gesprochen wird, werden Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen oder Autismus dabei oft übersehen und noch seltener kommen sie selbst zu Wort. Diese Lücke versucht das Buch zu schließen.

Für die pädagogische Praxis ergänzt werden die Beiträge mit Fachaufsätzen und hilfreichen Materialien zum Thema Nachteilsausgleich.

Wie es zu diesem Buch kam

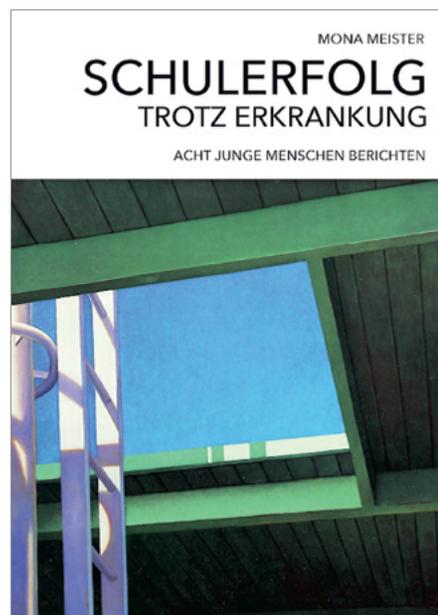
Im Sommer 2003 übernahm ich die Leitung der „Schule für Haus- und Krankenhausunterrichts (HuK)“ in Hamburg. Für mich war es sehr eindrücklich zu erleben, wie engagiert die Kolleginnen und Kollegen die einzelnen erkrankten Schülerinnen und Schüler unterrichteten. Sie arbeiteten, speziell im Hausunterricht, in engem Kontakt mit den Familien, waren aber oft hilflos, wenn sie über den Unterricht hinaus nicht helfen konnten, obwohl die Notwendigkeit für umfassende Beratung und Unterstützung für sie deutlich war.

Eine Erkrankung betrifft ja nicht nur das Kind, sondern die ganze Familie. Die Eltern machen sich große Sorgen, Geschwister geraten „aus dem Blick“ und fühlen sich zurückgesetzt. Die Eltern müssen viele Dinge zusätzlich zu ihrem Familienalltag bewältigen.

Zudem sind die Eltern meist ratlos, was die schulischen Möglichkeiten betrifft. Sie müssen wegen der Erkrankung ihres Kindes viele Diagnostik- und Therapietermine auch noch mit den schulischen Verpflichtungen koordinieren. Ihr Kind soll nicht überfordert werden, sie möchten aber auch den bestmöglichen Abschluss nicht als Ziel aufgeben. Dazu kommt die ständig vorhandene Sorge, dass es immer wieder Rückschläge im Gesundungsprozess geben kann und leider oft auch gibt.

Die Phantasie der Schulen, um flexible, den Möglichkeiten und Grenzen der erkrankten Schülerinnen und Schüler angepasste Lösungen zu finden, war damals leider noch nicht sehr ausgeprägt.

Da ich in meinem ersten Studium Diplompädagogik studiert hatte, und später als Orientierungs- und Mobilitätslehrerin mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen und deren Familien gearbeitet hatte, war mein Interesse sehr groß über das Angebot des begleitenden und schulersetzenden Unterrichts hinaus auch begleitende Beratung für die betroffenen Familien anzubieten. Zudem konnte ich mir nicht vorstellen, dass das Schulgesetz wirklich so rigide und einschränkend



ausgelegt werden musste, wie es damals leider häufig von Schulleitungen und Lehrkräften durchgeführt wurde.

Im engen Kontakt mit Eltern und erkrankten Kindern und Jugendlichen sowie engagierten Lehrkräften und Schulleitungen entwickelten wir immer mehr Möglichkeiten, wie der Schulalltag so gestaltet werden kann, dass trotz der teilweise hohen Fehlzeiten der Leistungsstand der Klasse gehalten werden konnte. Sie konnten die Schule mit dem Abschluss verlassen, der ihren intellektuellen Möglichkeiten entsprach, statt - wie früher häufig praktiziert - mit einem ersten Abschluss weitergereicht zu werden.

Alle einzelnen Maßnahmen wurden damals mit der Rechtsabteilung als Einzelfall-Lösungen besprochen, fanden dann aber die offizielle Legitimation in der „Handreichung Nachteilsausgleich“ die die Hamburger Schulbehörde 2013 als erstes Bundesland veröffentlichte. Inzwischen gibt es in (fast) allen Bundesländern Regelungen für erkrankte Schülerinnen und Schüler, allerdings nicht immer im gleichen Umfang, wie das Hamburg ermöglicht.

Inzwischen hat die ehemalige „HuK“ sich in ein Bildungs- und Beratungszentrum für Pädagogik bei Krankheit/Autismus (BBZ) weiterentwickelt.

Einige Besonderheiten, die wir neu in Hamburg einführen konnten, betreffen die Nachteilsausgleiche, die erkrankten Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden:

- **Geteiltes Abitur:** Verdoppelung der Abschlussjahre für das Abitur bei gleichzeitiger Stundenreduzierung, da nur die Hälfte bzw. eine definierte Auswahl der Fächer im ersten Durchgang belegt und benotet werden – incl. der dazugehörigen zentralen Prüfungen – und im zweiten Durchgang dann die noch fehlenden Fächer belegt, benotet und geprüft werden.

- Die Möglichkeit, dass der **erste und mittlere Abschluss** nach den Regelungen der **externen Prüfungen** absolviert werden kann – das ermöglicht den Schülerinnen und Schülern mit einem auf die Kernfächer reduzierten Fächerkanon die Abschlüsse zu erreichen, die den Abschlüssen in den Regelschulen gleichgestellt sind.
- **SEM = schulisches Eingliederungsmanagement:** Zudem konnten wir viele Möglichkeiten, die es für erkrankte unselbständig Beschäftigte in Form von BEM Verfahren (Betriebliches-Eingliederungs-Management) gibt, auch in Schulen für erkrankte Lernende etablieren und in Form von Nachteilsausgleichsvereinbarungen schriftlich festhalten.

Viele der jungen Menschen, die ich beratend begleiten durfte, haben ihren Weg mit guten Schulabschlüssen gemacht und sind inzwischen in Lehre, Studium oder bereits im Beruf angekommen. Alle haben langjährige Erfahrungen mit jeweils unterschiedlichen Erkrankungen gemacht, aber trotz aller Widrigkeiten ihren Weg gefunden. Mit vielen bin ich auch nach deren Schulabschlüssen in Kontakt geblieben. Einige haben uns z.B. auch im Beirat unterstützt, in dem neben ehemaligen Schülerinnen und Eltern auch Vertreter von Selbsthilfegruppen, mit denen wir eng zusammengearbeitet haben, tätig waren.

Der Weg zum Buch

In der Vorbereitungszeit für dieses Buch habe ich mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern des BBZ über diese Idee gesprochen. Mit allen, die ich gefragt hatte, war ich auch nach ihrem Schulabschluss in Kontakt geblieben und alle fanden die Idee gut, ihre Sicht auf die Schulzeit mit allen Höhen und Tiefen zu Papier zu bringen. Im Sommer 2019 schrieb ich dann viele Ehemalige an um sie einzuladen an diesem Buch mitzuarbeiten. Zum ersten Treffen im September 2019 kamen dann an einem Sonntagnachmittag eine Reihe Interessierter, die sich vorstellen konnten an dem Buch mitzuarbeiten. Wir entwickelten gemeinsam die Inhalte und trafen uns in unterschiedlicher Besetzung jeden ersten Sonntag im Monat, um uns weiter auszutauschen. Geplant war, dass alle Mitwirkenden entscheiden konnten, ob sie selbst ihre Geschichte aufschreiben, oder ob sie lieber ein Interview führen wollten.

Für mich war es sehr interessant, dass zu Beginn nur ein Teilnehmer sich für die Interview-Form entschieden hat, alle anderen selbst schreiben wollten.

Ein weiterer interessanter Punkt war, dass wir lange niemanden gefunden haben, der nach einer onkologischen Erkrankung bei diesem Projekt mitmachen wollte.

Bis März 2020 gewann das Projekt weiter an Kontur. Von März 2020 bis zum Erscheinen des Buchs im Juni 2022 lief die Zusammenarbeit dann vorwiegend digital.

Alle Autorinnen und Autoren, die ihre Texte selbst schreiben wollten, haben motiviert angefangen, aber im Lauf der Zeit gemerkt, dass die emotionale Belastung, sich mit der Erkrankung und der Schulzeit in allen Höhen und Tiefen zu beschäftigen, sehr anstrengend und belastend war.

Wir fingen deshalb an die Texte durch Interviews zu vervollständigen, bzw. ausschließlich Interviews mit Einzelnen zu führen. Sowohl unsere Lektorin Karin Jirsak als auch ich waren als Interviewpartnerinnen tätig und haben dann alles verschriftlicht.

Alle Autorinnen und Autoren bekamen die Rohfassungen ihrer Texte dann zu weiteren Bearbeitung.

Allen Beteiligten wurde im Entstehungsprozess sehr deutlich, dass sie zwar gut mit ihrem Alltag zurechtkommen, dass die jeweilige/n Erkrankung/en aber nach wie vor emotional viel fordern. Niemandem, der an diesem Buch mitgearbeitet hat, sieht man die Erkrankung an.

Niemand trägt die Erkrankung wie ein Schild vor sich her und fordert Rücksichtnahme, aber alle sind nach wie vor in ihrem Alltag mehr gefordert als Menschen, die gesundheitlich nicht eingeschränkt sind.



Wer hat an diesem Buch mitgeschrieben?

Acht Ehemalige wollen mit diesem Buch Mut machen, besondere Wege zu gehen und beschreiben sehr eindrücklich, was für sie förderlich war, welche Hindernisse sie überwinden mussten, und welche Hilfe für sie wirklich unterstützend war.

Sie wollen Mut machen, die eigenen Situation zu überdenken um auch ungewöhnliche Lösungsmöglichkeiten zu finden – genauso wollen sie aber auch Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsichten davon überzeugen, dass es sich wirklich lohnt die gewohnten Gleise zu verlassen und Ziele auf „Nebenstrecken“ zu erreichen.

Neben den „Ehemaligen“ des BBZ kommen auch einige Eltern und Lehrkräfte zu Wort um ihre Sicht der Dinge

Bücherregal

zu schildern und die Ausführungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler zu ergänzen.

Exemplarisch wollen wir damit Möglichkeiten aber auch Grenzen von schulischer Unterstützung bei Erkrankungen vorstellen.

Zudem sind in dem Buch noch einige theoretischen Kapitel zu finden:

- Rainer Fechner, langjähriger Oberstufenkoordinator eines Hamburger Gymnasiums plädiert dafür ein Professionalisierungskonzept zur Förderung des Individuums zu verfolgen und nicht die Einhaltung formaler Bestimmungen im Focus zu haben.
- Tobias Hensel geht darauf ein, welche Verknüpfungsprobleme zwischen Bildungsinstitutionen und Lebenssituationen entstehen, wenn Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen immer wieder nach längeren Fehlzeiten zurück in die Schule kommen.
- Außerdem wird noch das SEM-Konzept (Schulisches Eingliederungsmanagement) vorgestellt.

Das Buch kann bestellt werden unter:
www.schulerfolg-trotz-erkrankung.de
Es ist im Juni 2022 erschienen.



Generation Greta – Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist

Autoren:

Klaus Hurrelmann (Kindheits- und Jugendforscher)
und Erich Albrecht (freier Journalist und Berater in
der Medienentwicklungshilfe)

eine Leseempfehlung von Ina Seipel

Nach den beiden politisch eher zurückhaltenden Generationen X (1975-1985 geboren) und Y (1981-1995 geboren) folgt nun eine junge, anpackende und fordernde Generation Z (1995-2010 geboren), die auch – nach der schwedischen Umweltaktivistin Greta Thunberg – als Generation Greta bezeichnet wird. In diesem Buch wird untersucht, was den Antrieb der jungen Menschen ausmacht, welche Werte und Ziele sie haben bzw. welche Gedanken zum Klima, Heimat, Europa, Gerechtigkeit und vielen weiteren aktuellen Themen sie verfolgen. Bekannt geworden durch „Fridays for Future“ (FFF) richten die jungen Leute das Wort an die Generationen ihrer Eltern und Großeltern und wollen diese zu einem bewussteren Lebensstil und zum politischen Handeln bringen, um den Planeten Erde zu retten. So hat immerhin „Fridays for Future“ dazu beigetragen, das Thema Klimawandel auf die politische Agenda zu bringen. In der Shell Jugendstudie stuften 62% der Befragten Umweltverschmutzung und 65% der Befragten den Klimawandel als Themen, die Angst machen bzw. beunruhigen, ein. Als weitere solche Themen wurden benannt: Gefahr von Terroranschlägen (66%), wirtschaftliche Lage und steigende Armut (52%), sowie ein Krieg in Europa (46%).

Förderkonzepte einfühlsam und gelingend

von Gerald Matthes (leitete viele Jahre das Institut Förderpädagogik der Universität Potsdam)

Empfehlung
von Ina Seipel



Durch Artikel wie „Kein Bock auf Parteien“, „Bildung interaktiv“ oder „Was der Schule fehlt“ werden Aspekte aufgegriffen, die den Blickwinkel unserer Generationen erweitern und helfen können, die jungen Menschen besser zu verstehen. So wurde in der McDonald's Ausbildungsstudie 2019 angegeben, dass Sozialkontakte, der souveräne Umgang mit Geld, Konsum und Medien sowie politisches Engagement in der Gesellschaft neben den klassischen Unterrichtsfächern vermittelt werden sollten, um dem Wunsch nach Fähigkeiten, die auf das Leben vorbereiten, zu entsprechen.

Des Weiteren lenken Kapitel wie „Wer in der jungen Generation zu kurz kommt“, „Arbeit im Wandel“ oder „Generation Greta privat“ den Blick auf unterschiedliche Chancen durch unterschiedliche Startbedingungen, den Wunsch nach Selbstverwirklichung in der Arbeit und nach mehr Toleranz für andere sexuelle Identitäten nach dem Motto: Gay ist okay!

Ich empfehle allen Lehrkräften dieses Buch zu lesen, denn nur wer die Gedankenwelt der jüngeren Generation kennt, kann sie mit seinem Unterricht erreichen und somit auch Eindrücke bei ihnen hinterlassen, die für die Entwicklung hilfreich sind.



Das Thema individuelle Förderkonzepte sprach mich als Klinikschullehrkraft direkt an, denn diese gehören zu unseren typischen Aufgaben im Unterricht mit kranken Schülerinnen und Schülern.

Das Buch ist als Methodensammlung konzipiert und damit praktikabel für unsere Tätigkeit einsetzbar. Im Teil I werden lernpsychologische Grundlagen wiederholt, z.B. die Bedingungen und die Voraussetzungen des Lernens allgemein sowie die Erklärung der 8 Hilfestellungen für die Entwicklung individueller Förderkonzepte als auch die Klärung der Frage: „Was ist ein individueller Förderplan?“.

Der Teil II „Lernsituationen verstehen“ enthält u.a. die Erläuterung des Legens einer Wirkstruktur mit Hilfe von Ursachenkärtchen und ihrer Sortierung, aber auch das Vorstellen der Erklärungsmuster und ihrer Bedeutung.

Das Planen der Veränderung wird im dritten Teil durch die Kriterien der Förderziele und die Arbeit mit Zielbausteinen oder dem Förderquadrat beschrieben. Die hier dargestellten Methoden, wie Arbeit mit symbolischen Lernbegleitern, Übungen zur Selbstinstruktion oder Arbeit mit Signalkärtchen zeigen mögliche Wege auf, lösungsorientiert zu arbeiten und Neues auszuprobieren.

Der vierte Teil widmet sich schließlich dem Förderprozess, welcher sich in steter Veränderung befindet und nicht starr vorgeplant werden kann. Von der Versuch-Irrtum-Strategie ausgehend, die Erkenntnisse der Handlungspsychologie und die WOOP-Technik berücksichtigend führt der Weg Schritt für Schritt bis hin zur Reflexion der Förderung.

Der Anhang des Buches bietet ein umfangreiches und praktikables Repertoire, angefangen vom Teilhabebogen über Ursachenkärtchen, Zielbausteine bis hin zum Einschätzungsbogen der individuellen Förderung. Mit diesen Materialien ist es möglich, direkt und konstruktiv mit der Arbeit am individuellen Förderplan zu beginnen.

Manchmal male ich ein Haus für uns. Europas vergessene Kinder.

eine Buchempfehlung von Anne Wicklein



Ich lebe im Containerlager Kara Tepe, weil ich ein Flüchtling bin. Ein Flüchtling ist jemand, der sein Land verlassen musste und in ein anderes Land geht und dort versuchen muss, ein neues Leben anzufangen und ein Teil von dort zu werden. Ich bin ein Flüchtling, weil es in unserem Land nicht sicher ist. Wir konnten dort einfach nicht leben.

Neda, 13, aus Afghanistan

Ein Bildband für Kinder ab 8 Jahren – zu einem Thema, das noch nicht einmal die Erwachsenen verstehen! Ja, richtig.

Und dieses Buch gehört für mich zu den großartigsten Buch-Entdeckungen im Jahr 2022!



Alea Horst



Mehrdad Zaeri

Die Fotografin Alea Horst hat im Februar 2021 Interviews mit Kindern im Flüchtlingslager Kara Tepe auf Lesbos geführt und Porträts dieser Kinder gemacht. Ausdrucksstarke Fotos, auf denen die Kinder nicht (nur) Opfer sind, sondern Menschen mit Würde, mit eigenen Ideen, Träumen, Wünschen und Erwartungen ans Leben. Die Fotos halten Zwiesprache mit dem, was das jeweilige Kind, die Jugendlichen erzählt haben. Erinnerungen an die Flucht sind dabei, aber auch an den Brand des Flüchtlingslagers Moria, in dem etliche der Kinder lebten, bis es durch die Flammen verwüstet wurde.

Wo Alea Horst selbst das Wort ergreift, findet sie eine einfache, klare Sprache.

Ein Ausschnitt aus dem Vorwort:

„Kennt ihr das? Manchmal kommt man wohin und sieht etwas Ungerechtes. Selbst wenn man nicht versteht, wie und warum es dazu gekommen ist, hat man auf einmal ein ganz starkes Gefühl. Das Gefühl sagt: Das ist nicht richtig so, so sollte es nicht sein. Dieses Gefühl habe ich immer, wenn ich in den Flüchtlingslagern der Welt unterwegs bin. Ganz besonders stark war dieses Gefühl bei mir im Lager Moria, wo die Kinder aus diesem Buch lebten. Ich habe einige Lager gesehen auf der ganzen Welt, auch in ganz armen Ländern, aber kein Lager war so schlecht wie das Moria Camp auf der Insel Lesbos in Griechenland.

Alle Menschen, die mit Gummibooten von der Türkei auf die Insel Lesbos gekommen sind, mussten erst mal in dieses Lager. Sie alle mussten aus ihrer Heimat fliehen. Menschen aus vielen unterschiedlichen Ländern wie zum Beispiel Syrien, dem Irak, Iran, aus Afghanistan, dem Kongo, aus Pakistan, Nigeria oder dem Libanon. Die Gründe, warum die Menschen ihre Heimat verlassen, sind unterschiedlich. Manchmal fliehen die Menschen vor Krieg, manchmal vor Armut und andere vor Gewalt, aber niemand verlässt sein Land einfach so, weil er Lust dazu hat.

Im Camp angekommen dürfen die Menschen die Insel erst wieder verlassen, wenn sie positive Asyldokumente haben – oder wenn sie wieder zurück in ihre Heimatländer oder in die Türkei abgeschoben werden. Alle haben Angst davor. Die Menschen wollen lieber in Sicherheit leben und nicht zurück. Das Warten kann viele Jahre dauern, aber die Situation in den Lagern wird dabei immer schlechter. Immer wenn ich von dort weggehe, denke ich: Schlimmer kann es nicht werden. Aber immer liege ich falsch.“

Im größten Teil des Buches lässt sie jedoch die Kinder selbst zu Wort kommen, und genau das macht für mich den großen Wert dieses Buches aus: Es macht aus Flüchtlingsströmen Menschen mit Schicksalen.

Die Interviews hat Alea Horst ganz offensichtlich leitfadengestützt geführt.

Immer wieder tauchen Themen auf wie „Mein perfekter Tag“, „Wenn ich drei Wünsche frei hätte...“ oder Träume und Albträume. An diesen Themen lässt sich beim Miteinanderlesen andocken.

Ich habe das Buch bisher gar nicht so sehr im Grundschulbereich, sondern eher ab der 5. Klasse eingesetzt und war überrascht, wie viel die jeweiligen Lerngruppen mit den im Buch gesetzten Themen anfangen konnten und wie fruchtbringend der Vergleich der unterschiedlichen Lebenssituationen im Kontrast zur eigenen Lebenswirklichkeit war.

Zum Buch ist auch eine Fotoausstellung entstanden, die man sich bei der UNO Flüchtlingshilfe Deutschland kostenlos ausleihen kann.

Die Fotoausstellung eignet sich für Schulen, Klassenräume, Bibliotheken, Kirchengemeinden und andere öffentliche Räume.

Die Ausstellung umfasst:

20 Fotos mit Text + 2 Texttafeln auf Hartschaumplatten gezogen

Größen: groß: 84 x 67,2 cm

klein: 50 x 40 cm

Weitere Infos dazu gibt es hier:

www.uno-fluechtlingshilfe.de/unterstuetzen/engagieren/ausstellung-zeigen/manchmal-male-ich-ein-haus

- Peter Hoeg (1995): Der Plan von der Abschaffung des Dunkels, RoRoRo Verlag. (Roman: Aufwachsen als Outsider/im Waisenhaus)
- Fritz Riemann (2022/1961): Grundformen der Angst, Ernst Reinhardt Verlag.
- Allen Frances (2013): Normal - gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen, DuMont Verlag.
- Jerold J. Kreisman (2012): Ich hasse dich - verlass mich nicht: die schwarzweiße Welt der Borderline-Persönlichkeit, Kösel-Verlag.
- Daniela Schlutz/Jo Becker (2019): Experten für Eigensinn: Berichte gelungener Zusammenarbeit bei herausforderndem Verhalten erzählt von Klienten, Angehörigen und Fachkräften, Psychiatrie Verlag.

Herr Dr. Murafi, Chefarzt der KJP Walstedde, benannte 2 Märchen der Gebrüder Grimm als durchaus lesenswert im psychiatrischen Kontext:

- Zum Thema Borderline: Gebrüder Grimm (1815): Hans, mein Igel.
- Zum Thema Hysterie: Gebrüder Grimm (1812): Die kluge Else.

In dem Vortrag von Ralf Mengedoth (Leiter der Jugendhilfe Schweicheln) wies dieser auf ein Buch mit praktischen Handlungsanweisungen hin:

- Ben Furmann (2020): Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden: Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten, Carl-Auer Verlag.

Und auch die ehemalige Hochschullehrerin Dr. Annedore Prenzel gab in ihrem Vortrag zur Pädagogik-Ethik mehrere Querverweise für vertiefende Lektüre:

- Annedore Prenzel (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen, Beltz Verlag.
- Annedore Prenzel/Jörg Maywald (2020): Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (Rekids), Rochow-Akademie.
- Martina Hehn-Oldiges (2021): Wege aus Verhaltensfallen – Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen, Beltz Verlag.
- Corine Pelluchon (2019): Ethik der Wertschätzung-Tugenden für eine ungewisse Welt, wbv Academic.

Wer nach diesem Lektüremarathon noch nicht genug hat, oder wer gerne das Genre wechseln möchte, dem kann ich zum Schluss noch zwei Filme empfehlen:

- CaRabA wurde als Workshop innerhalb der Tagung angeboten und stellt uns im Kinofilmformat ein Leben ohne Schule und Grenzen vor: Katharina Mihm: CaRabA (2009)
- Eine ebenso intensive und drastische Auseinandersetzung mit erkrankten Schülern zeigt der Dokumentarfilm Klassenleben von Hubertus Siegert (2005).

Viel Freude beim Stöbern, Schmökern und Lesen!

SchuPs-Empfehlungen aus Literatur und Film

von Katja Müller

Mit freudigem Interesse habe ich am ersten Tag der SchuPs-Tagung die Auslage der Buchhandlung Buchstaeplich aus Blomberg begutachtet.

Die Auswahl an Sachbüchern war breit gefächert und auf klinikschulrelevante Themen abgestimmt. Ich hatte mir kurz einige Titel notiert, um dann später zu entscheiden, welche ich eventuell erwerben möchte.

Leider konnte die Auslage krankheitsbedingt nicht mehr aufgebaut werden und mein Buchhunger blieb ungestillt. Für alle, die auch an weiterführendem Lesestoff interessiert sind, habe ich versucht die Buchempfehlungen, die mir auf der diesjährigen SchuPs-Tagung begegnet sind, zusammenzubringen.

Interessant schienen mir folgende Titel auf dem Ausagentisch der Buchhandlung Blomberg:

- Beau Lotto (2018): Anders sehen - Die verblüffende Wissenschaft der Wahrnehmung, Goldmann Verlag.
- Katrin Köller (2022): Queergestreift - Alles über LGBTQA+, Hanser Literaturverlage.
- Heinz-Peter Röhr (2013): Narzissmus - Dem inneren Gefängnis entfliehen, Patmos Verlag.

SchuPs-Fachtagung 2023

Ort	Stralsund (Mecklenburg-Vorpommern) Förderschule „Ernst von Haselberg“
Datum	27. bis 30.9.2023
Kontakt	schups@ernst-von-haselberg-schule-stralsund.de 03831 452665 (Jana Perisa) 03831 252940 (Ulrike Wett)
Thema	 <p>SchuPs-Fachtagung 2023 in Stralsund Sein oder Ich-Sein? Das ist die Frage – Identitätsfindung im Spannungsfeld zwischen gesunder Entwicklung und gesellschaftlichen Herausforderungen</p>
Informationen	www.ernst-von-haselberg-schule-stralsund.de https://stralsundtourismus.de

Mittwoch, 27.09.2023

Abend	Öffnung des Tagungsbüros ab 16.00 Uhr Essen Länderbeiträge	Kulturkirche „St. Jakobi“ Stralsund
-------	--	--

Donnerstag, 28.09.2023

Vormittag	Beginn 9.00 Uhr Grußworte/Opener Fachvortrag 1 zum Thema „Jugend heute“ (sinus Akademie Frau Kass) Pause Fachvortrag 2 zum Thema „Phasen der Identitätsbildung“ (Frau Dr. Susanne Schmidt, ltd. Oberärztin der KJPP Stralsund) Gespräche und Mittagessen	Kulturkirche „St. Jakobi“ Stralsund
Nachmittag	Angebot an verschiedenen Workshops mit ... fachlichen Inhalten, z.B. Klinikführung, Familien- klassenzimmer, FAS, Schulabsentismus ... kulturellen Inhalten z.B. Stadtführung, Brauerei- führung, Kirchenbesichtigung (tlw. gegen Gebühr) ... aktiven Inhalten z.B. Segeln	Klinikschiule Schulteil für Erziehungshilfe Stadt Stralsund (verschiedene)
Abend	Gemeinsames Abendessen, kulturelle Begleitung	Brasserie Stralsund

Freitag, 29.09.2023

Vormittag	Beginn 9.00 Uhr Opener Fachvortrag 3 zum Thema „Sexuelle und geschlechtliche Identität“ (Tom Scheel, Centrum für sexuelle Bildung Rostock) Pause Fachvortrag 4 zum Thema „Theaterpädagogik und Identitätsfragen“ (Dr. Gerd Franz Triebenecker, Theaterpädagogin) Gespräche und Mittagessen	Kulturkirche „St. Jakobi“ Stralsund
Nachmittag	Angebot an verschiedenen Workshops mit ... fachlichen Inhalten z.B. Methoden der Förderung bei esE, kreative Methoden, Erlebnispädagogik, Autismus, SL-Austausch ... kulturellen Inhalten z.B. Ozeaneum, Stadtführung vom Wasser aus (tlw. gegen Gebühr) ... aktiven Inhalten z.B. Drachenboot, Trommeln	Klinikschule Schulteil für Erziehungshilfe Stadt Stralsund (verschiedene)
Abend	SchuPs-Abend ab 19.00 Uhr	Überraschung

Samstag, 30.09.2023

Vormittag	Beginn 10.00 Uhr Opener Fachvortrag 5 zum Thema „Berufsfindung und Identität“ (Heiko Miraß, parl. Staatssekretär und ehemaliger Leiter Arbeitsagentur des Landkreises) Ausblick und Verabschiedung Mittagsimbiss	Kulturkirche „St. Jakobi“ Stralsund
-----------	--	--

Zum jetzigen Zeitpunkt der Planung ist eine genaue Titelnennung für die Fachvorträge sowie ein detaillierter Plan der Workshops noch nicht möglich.

Dazu bitten wir die Teilnehmer regelmäßig auf unserer Homepage nachzuschauen, ob wir dort genauere Informationen veröffentlicht haben bzw. über unsere Kontaktdaten bei uns nachzufragen.

Dort werden außerdem die entsprechenden Kosten für die Teilnahme veröffentlicht.

Anmeldezeitraum: 27. – 30. März 2023

(27.3. – 29.3. für SchuPs-Mitglieder, am 30.3. für Nichtmitglieder) über unsere Homepage



Liebe SchuPs-Mitglieder und Kollegen,

wir freuen uns sehr darauf, euch in diesem Jahr bei uns in Stralsund begrüßen zu können.

Gerne möchten wir euch unsere tolle Stadt, die Region und unsere Arbeit in der Klinikschule und im Schulteil für Erziehungshilfe präsentieren.

Am meisten freuen wir uns auf die Gespräche mit euch und die Möglichkeit, gemeinsam eine ereignisreiche Zeit zu verbringen. In der Planung unserer Tagung sind wir schon gut vorangekommen und es gibt viele Dinge, die wir schon sicher mitteilen können. Zum Glück haben wir tolle Kooperationspartner gefunden, die uns bei der Vorbereitung und Organisation unterstützen. Genauso gibt es jedoch auch noch viele Punkte, die offen sind und die vermutlich erst recht kurzfristig geregelt werden können. Gerade der finanzielle Aspekt ist mit den momentanen wirtschaftlichen Fragestellungen eine große Herausforderung. Seid also bitte nicht böse, wenn der Preis für unsere Tagung etwas höher angesetzt sein wird und wir euch hierzu noch nichts Konkretes mitteilen können. Das Programm, das wir uns überlegt haben, wird euch hoffentlich entschädigen und die lange Anreise wert sein.

Liebe Leute, wir wünschen euch bis dahin eine gute Zeit und hoffen, dass wir uns im September hier in Stralsund sehen werden. Falls ihr Fragen habt, checkt doch bitte unsere Homepage, schreibt uns eine Mail oder nehmt den Telefonhörer in die Hand. Wir freuen uns von euch zu hören.

Nordische Grüße

Jana, Ulrike und das Team „Haselberg“

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@rehbergerschule.de

Der Arbeitskreis wird vertreten durch:

Michaela Mosch
(geschäftsführende Sprecherin)
Carsten Diederichsen
Ulrike Herbarth

