



Leseprobe aus: Meyer/Tretter/Englisch, Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen, ISBN 978-3-407-62943-2
© 2015 Beltz-Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-62943-2>

1

Einleitung

Barbara E. Meyer

»Was mach ich nur mit Lena?« – so oder ähnlich klingen verzweifelte Aussagen von Lehrkräften, die besonders auffällige Schülerinnen oder Schüler in ihren Klassen unterrichten. Sie sprechen von Unterricht, der an wenigen, alles boykottierenden Schüler/innen scheitert, oder von erfolglosen Versuchen, Kindern in ihren Klassen zu helfen. Immer mehr Lehrkräfte scheinen das Gefühl zu haben, dass ihr Beruf aufgrund einzelner »problematischer« Schüler/innen anstrengender geworden ist. Fakt ist: Spätestens seit der Umsetzung der Inklusion steigt die Heterogenität der Schüler/innen in allen Regelschulen bundesweit an (Klemm 2013). Und: Häufig werden Regelschullehrkräfte in ihrer Ausbildung, aber auch in ihrem Berufsalltag mit der Frage allein gelassen, wie sie mit auffälligen Schüler/innen im Unterricht und darüber hinaus umgehen sollen (z. B. BLLV 2013).

Es ist für Lehrkräfte die enorme Herausforderung unserer Zeit, mit der immer größer werdenden Vielfalt von Kindern und Jugendlichen im Klassenzimmer so umzugehen, dass sie möglichst allen gerecht werden. Dass sie beispielsweise auffällige Schülerinnen und Schüler bestmöglich fördern und auffälliges Verhalten nicht dramatisieren oder die Schülerinnen und Schüler stigmatisieren. Dass sie auf der anderen Seite weder ihren Unterricht noch den Rest der Klasse aus den Augen verlieren, dass sie aber auch sich selbst nicht überfordern oder über ihre Kräfte gehen.

1.1 Was sind »auffällige Schüler/innen«?

Doch was ist mit dem Begriff »auffällige Schülerin«/»auffälliger Schüler« genau gemeint? George S. Mouzakitis (2010) hält es für schwierig, für alle Formen von Auffälligkeit eine gemeinsame Bezeichnung zu finden. Denn wenn zum Beispiel auch speziell begabte Kinder zu dieser Gruppe zählen, sind die gängigen Bezeichnungen seiner Ansicht nach nicht richtig: So wird häufig der Begriff »Schüler/in mit Verhaltensstörung« verwendet, der aber einerseits stigmatisiert und zum anderen jene Auffälligkeiten nicht einschließt, die einen besonderen Umgang erfordern, sich jedoch nicht in einem störenden Verhalten zeigen. Mouzakitis macht den Vorschlag, den Sammelbegriff »children deserving special care« (2010, S. 4030) zu verwenden, frei übersetzt »Schüler/innen, denen eine spezielle Fürsorge zukommen sollte«. Mit ähnlicher Intention wird im deutschsprachigen Raum teilweise der Ausdruck »Schüler/innen mit Förderbedarf« gebraucht. Doch in diesem Buch geht es nicht nur um die mit diesem Begriff gemeinte Personengruppe, sondern auch um zum Beispiel gemobbte Kinder, trennungsängstliche Grundschüler oder sich selbst verletzende Teenager ohne festgestellten Förderbedarf, eben das, was Lehrkräften »auffällt«.

8 Einleitung

Wem das zu vage ist, der könnte die anerkannte Definition Myschkers (2009, S. 49) zum Begriff »Verhaltensauffälligkeit« als Grundlage nehmen und sie wie folgt vereinfachen und auf den Schulkontext passend abwandeln:

»Auffälligkeiten bei Schüler/innen« bezeichnen das besonders facettenreiche, häufige oder schwere Abweichen der Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers bzw. ihr/sein Abweichen in der Interaktion mit der Umwelt von der Erwartungsnorm einer Lehrkraft, die durch den zeit- und kulturspezifischen Kontext geprägt ist. Damit sich diese Auffälligkeiten im Kontext Schule bestmöglich entwickeln, ist eine gezielte Intervention erforderlich.

Diese Definition trifft unser Verständnis von »auffälligen Schüler/innen« in diesem Buch, denn einerseits wird deutlich, dass die Einschätzung, was »auffällig« ist, sehr subjektiv ist und mit Normen und Intensitäten zu tun hat, andererseits betont sie, dass für eine gute Entwicklung immer eine Intervention erforderlich ist. Zudem ist benannt, in welchen Bereichen die Auffälligkeit zutage tritt.

1.2 Zur Entstehung des Praxisleitfadens

Der Aufbau und die Intention des Praxisleitfadens hängen sehr eng mit seiner Entstehungsgeschichte zusammen, die einige Besonderheiten des Buches erklärt. Der Ausgangspunkt waren Fragen von Studierenden nach einer verständlichen Darstellung von für Lehrkräfte relevanten Fakten über Auffälligkeiten, mit denen sie später zu tun haben könnten. Diese Nachfragen wurden aufgegriffen und zunächst trafen sich Studierende mit mir (B. E. M.), ihrer Dozentin, um über mögliche Inhalte nachzudenken. Zu Beginn war lediglich eine übersichtliche Darstellung von verschiedenen relevanten Auffälligkeiten angedacht.

Nachdem beschlossen war, dass die Inhalte veröffentlicht werden sollten, konstituierte sich ein professioneller Beraterkreis, der die Auswahl und Darstellung der Inhalte sowie organisatorische Belange der Veröffentlichung regelmäßig beriet. Darin waren aus der LMU München Wissenschaftler/innen (Dr. Barbara Meyer, Gabriele Kurz, zu Beginn Prof. Dr. Reinhard Markowitz) und Studierende (Nicolas Majora), ebenso ein Wissenschaftler der Universität Augsburg (Tobias Tretter), Mitarbeiterinnen des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) Bayern (Uta Englisch, Johanna Schlagbauer) sowie der Schulpsychologe Robert Roedern. Alle Personen brachten noch zusätzliche Qualifikationen und Funktionen, zum Beispiel als Lehrkräfte, Beratungsfachkräfte oder Seminarlehrkräfte, ein. Sehr schnell wurde klar, dass eine reine Darstellung von Auffälligkeiten zu defizitorientiert schien und daher zusätzlich ressourcenorientiert und systemisch die Frage nach einem grundsätzlichen Umgang beantwortet werden sollte. Zudem sollten sich die Inhalte des Buches stark an den Bedürfnissen von Lehrkräften orientieren. Zu diesem Zweck wurde für diesen Praxisleitfaden eine systematische Erhebung durchgeführt. Dabei wurden per Online-Fragebogen die Erfahrungen und Wünsche von 317 Lehrkräften ohne Zusatzausbildung in Psychologie oder dem Bereich Beraten aus allen Regelschulen in ganz Bayern ermittelt und ausgewertet.

Im Rahmen des Praxisleitfadens entstanden auch mehrere Zulassungsarbeiten, in denen entweder Bedürfnisse und Erfahrungen erhoben und ausgewertet (Svenja Deringer und Stefanie Mensching) oder aber Inhalte aufbereitet wurden (Severin Furtmayr und Stefan Schickart).

1.3 Zum Aufbau des Praxisleitfadens

Der Aufbau des Buches basiert auf den Diskussionen und der Expertise des Beraterkreises sowie den Ergebnissen der erwähnten Studie. Grundsätzlich ist das Buch in zwei Teile aufgeteilt: Im vorderen Teil (Kapitel 1 bis 5) wird der grundsätzliche Umgang mit Auffälligkeiten thematisiert. Im hinteren Teil (Kapitel 6) werden, der ursprünglichen Intention folgend, Informationen über verschiedene Auffälligkeiten dargestellt.

In Analysen zu Anforderungen im Beruf hat sich als ganz wesentlicher Unterschied zwischen Lehrkräften, die im Förderbereich tätig sind, und Regelschullehrkräften die im Berufsalltag eingenommene Haltung herausgestellt (Weiß/Kollmannsberger/Kiel 2013). Diese Haltung kann den Umgang mit Auffälligkeiten grundsätzlich erleichtern, weshalb sie im anschließenden zweiten Kapitel besprochen wird, das von Robert Roedern verfasst wurde (Schulpsychologe, Lehrkraft und Mitarbeiter an einer schulpsychologischen Beratungsstelle).

Im dritten Kapitel ist thematisiert, wie Lehrkräfte von einer hilfreichen Haltung zu hilfreichem Handeln kommen könnten. Dabei sind die Fragen zentral, was Regelschullehrkräfte im Umgang mit auffälligen Schüler/innen unternehmen können und was sie tun sollten, wo sie sich aber auch im Sinne ihrer eigenen Gesundheit abgrenzen müssen. Dieses Kapitel schrieb Jürgen Bader, der sich mit Lehrgesundheit auseinandersetzt und Lehrkraft, Seminarlehrer für Psychologie sowie teilabgeordnete Lehrkraft für die universitäre Lehrerausbildung ist.

Das vierte Kapitel behandelt die Dokumentation auffälligen Verhaltens und getroffener Maßnahmen sowie Informations- und Schweigepflichten. Es wurde von Uta Englisch, Studiendirektorin, Schulpsychologin, Seminarlehrerin und Mitarbeiterin am ISB Bayern, verfasst.

Uta Englisch stellt im anschließenden Kapitel 5 ebenfalls vor, wie mit Auffälligkeiten bei Schüler/innen grundsätzlich umgegangen werden kann. Dabei führt sie den hauptsächlich von ihr entwickelten Sechs-Schritte-Ablauf ein. Die sechs Schritte werden nach dieser Einleitung dann durch verschiedene Autor/innen konkretisiert:

Abschnitt 5.1 widmet sich der sinnvollen Beobachtung von auffälligen Schüler/innen und wurde von Robert Roedern und Barbara Meyer (wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Psycholinguistik) verfasst.

Den Beginn des Abschnittes 5.2 schrieb Tobias Tretter (wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und angehender Kinder- und Jugendpsychotherapeut). Er thematisiert dort Gespräche im schulischen Kontext allgemein und was dabei beachtet werden sollte. Speziell zu den Gesprächen mit Kollegen, auffälligen Schüler/innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Freunden und der Klasse verfasste Ulrike Becker den restlichen Abschnitt. Sie ist Lehrkraft und Schulpsychologin und gibt Fortbildungen zum fruchtbaren Gespräch mit Schüler/innen.

10 Einleitung

In Abschnitt 5.3 geht Ingrid Karlitschek, die als Förderlehrkraft in einer Partnerklasse unterrichtet, darauf ein, wie man in einer Klasse mit auffälligen Schüler/innen »trotzdem« gut unterrichten kann, wobei sie sowohl auf die Thematisierung und gegebenenfalls Sonderbehandlung der Auffälligkeit als auch auf sinnvolle Unterrichtsmethoden zu sprechen kommt.

Der nächste Abschnitt 5.4 behandelt Möglichkeiten, sich als Regelschullehrkraft Beratung und Hilfe zu holen. Für dieses Kapitel wurden zunächst Texte verfasst von Uwe Schuckert (Lehrer, Schulpsychologe, Seminarlehrer für Psychologie und Schulpsychologie und Fachberater für die Seminausbildung in Psychologie) und Sylvia Fratton-Meusel, die Lehrkraft, Beratungsrektorin, Supervisorin sowie Lehrbeauftragte an der LMU München ist und über viele Jahre Fragen beantwortete, die über ein bundesweites anonymes Beratungsportal in Bezug auf Auffälligkeiten bei Schüler/innen gestellt wurden. Angereichert wurden diese beiden Texte durch Tobias Tretter und Barbara Meyer, die auch den roten Faden in diesem Kapitel sicherstellte; das Unterkapitel 5.4.2, in dem Ansprechpartner je nach Anlass übersichtlich dargestellt sind, wurde von Frau Fratton-Meusel verfasst, in 5.4.1 werden die Institutionen bereits vorab vorgestellt. Heinz Schlegel (Leiter der Schulberatungsstelle Oberbayern West, Schulberatungsrektor, Supervisor bdp, Coach für Bildungsmanager/innen, Schulentwicklungsberater und Lehrbeauftragter an der LMU München) ergänzt das Kapitel um eine Beschreibung, wie Lehrkräfte durch Supervision und kollegiale Beratung Hilfe erhalten können, was er an einem Fallbeispiel ausführt.

Die Fragen, wie auffällige Schüler/innen bestmöglich gefördert werden und welchen Anteil Regelschullehrkräfte dabei haben können, werden von Sarah Seeger (Studienrätin im Förderschuldienst und Lehrbeauftragte der Universitäten Bamberg und München) in Abschnitt 5.5 besprochen.

Oft fruchten Versuche des guten Umgangs nicht im ersten Anlauf oder könnten noch weiter verbessert werden, daher ist es hilfreich, vorgenommene Maßnahmen zu analysieren, zu bewerten und gegebenenfalls nachzusteuern. Wie das geschehen könnte, wird in Abschnitt 5.6 von Heinz Schlegel und Barbara Meyer thematisiert.

Nach diesem handlungsorientierten fünften Kapitel des Buches werden im sechsten Kapitel spezifische Auffälligkeiten, Störungen und Behinderungen vorgestellt, mit denen Lehrkräfte in Kontakt kommen könnten. Denn über diese in groben Zügen Bescheid zu wissen, kann sinnvoll und wichtig sein, wenn ein passendes Vorgehen gefunden werden soll. Der einführende Überblick dazu wurde von Tobias Tretter verfasst, der weiterhin im Unterkapitel 6.1 thematisiert, welche Schüler/innen überhaupt auffällig werden. Danach werden einzelne Auffälligkeiten nach jeweils dem gleichen Schema systematisch und mit weiterführenden Hinweisen vorgestellt. Diese schematischen Vorstellungen wurden von unterschiedlichen studentischen Autoren zusammengestellt und in Zusammenarbeit mit Experten für die jeweiligen Bereiche weiter fundiert und überprüft. Besonders haben sich darum Tobias Tretter und Dr. Helga Ulbricht, Lehrerin, Schulpsychologin und Leiterin der Staatlichen Schulberatungsstelle München, verdient gemacht.

Wir sind sehr froh, im Laufe der Entstehung des Praxisleitfadens viel Zuspruch gefunden zu haben. Viele Lehrkräfte und Experten bekundeten einen großen Bedarf an dem hier zusammengefassten Wissen, aber auch die MAK (Maximilian und Alexander Knauf)-Stiftung in München schätzte den Wert so hoch ein, dass sie den Entstehungsprozess des Buches im Sinne der Statuten finanziell unterstützt hat. Ohne diese Förderung hätte das

Buch nicht erscheinen können, weshalb wir an dieser Stelle noch einmal unseren herzlichen Dank aussprechen möchten. Ebenso danken wir allen Mitgliedern des Beraterkreises für die aufgebrauchte Zeit, ihre wertvollen Anregungen und Ideen, die die Ausrichtung des Buches ganz wesentlich verändert haben. Zudem sei allen Autorinnen und Autoren unser herzlicher Dank ausgesprochen. Ohne ihren Einsatz und ihre Expertise hätte diese Veröffentlichung niemals die hohe Qualität erreichen können. Ein weiterer Dank gilt Johanna Schlagbauer und Heinz Schlegel, die die Herausgeber/innen dabei unterstützt haben, den Autor/innen Anregungen zur weiteren Verbesserung der Beiträge zu geben, und Dr. Helga Ulbricht für die kritische Durchsicht und ihre Anregungen zu den Beschreibungen von Auffälligkeiten. Für die organisatorische Unterstützung sei ganz herzlich Nicolas Majora und Angela Rauch gedankt, die dem Projekt eine wertvolle Stütze waren. Auch allen Studierenden, die an dem Projekt mitgewirkt haben, gilt unser bester Dank, sei es als Ideengeber, als Beiträger oder indem sie ihre Zulassungsarbeit im Rahmen des Projektes geschrieben haben.

Dieser Praxisleitfaden ist verfasst worden mit dem Wissen, dass in Ausbildung und Literatur zum guten Umgang mit Auffälligkeiten eine Lücke existiert, und mit dem Ziel, Lehrkräften den hilfreichen Umgang zu erleichtern. Wir haben mit diesem Buch den Anspruch, wissenschaftlich gut fundiertes und gleichzeitig im Schulalltag umsetzbares, praktisch erprobtes Überblickswissen darzubieten. Wer an detaillierterem Wissen oder praktischen Beispielen zu den Ausführungen interessiert ist, kann auf die weiterführende Literatur zurückgreifen, die wir zu den jeweiligen Inhalten angeführt haben. Wir haben Zeit und Mühe investiert, damit Sie, werte Leserinnen und Leser, fündig werden bei der Suche nach einem guten Umgang mit Schülerinnen oder Schülern, die ihnen auffallen. Wir hoffen, dass dies gelingt, und freuen uns auf Ihre Rückmeldung.

Literatur

- BLLV: Inklusion an Bayerns Schulen, Lehrerbefragung 2013. Abrufbar unter www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Wissenschaft/Befrag_Inklusion_Bericht.pdf (Abruf: 13.08.14).
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh (Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung).
- Mouzakitis, G. S. (2010): Special education: Myths and reality. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2 (2), S. 4026–4031.
- Myschker, N. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, S./Kollmannsberger, M./Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik* 5 (2), S. 167–186.

2

Förderliche Haltung im Umgang mit Auffälligkeiten

Robert Roedern



Abb. 1: Weiche

Angesichts zahlloser Veränderungen und Umbauten im Schulsystem – Lehrplanänderungen, Forderungen nach Ganztageschulen, nach der Förderung sogenannter Menschen mit Migrationsgeschichte, nach Inklusion – und mit Schüler/innen und Eltern, die von vielen Lehrkräften als immer schwieriger erlebt werden (Vodafone Stiftung 2012), scheint ein Gedanke zunehmend aus dem Blickfeld zu geraten: Menschen, die in der Schule arbeiten, machen etwas, das funktioniert. Mündige, selbstbewusste, selbst denkende, leistungsbereite, mitfühlende Schülerinnen und Schüler mit Wissen und Fähigkeiten verlassen die Institution Schule. Trotz medialer Katastrophenmeldungen scheinen Bildungsprozesse in der Mehrzahl zu gelingen. Dem einseitig negativen Blick unterliegen auch Lehrkräfte im Unterricht, wie in den beiden folgenden Beispielen dargestellt:

- Claudia stört durch ihr unruhiges Verhalten wiederholt den Unterricht. Sie ruft herein, steht auf, redet mit anderen. Die Lehrkraft reagiert immer verärgelter mit lauten Ermahnungen und disziplinarischen Maßnahmen. Dabei fällt es ihr zunehmend schwer, wahrzunehmen, dass sowohl die Schülerin oft gut mitarbeitet als auch andere Mitschüler während der Störungen unbeirrt weiter mitmachen. Stattdessen schimpft sie schnell auf Kleinigkeiten anderer Jugendlicher in der Klasse oder hat letztens Claudia wortlos beiseitegeschoben, als sie stolz ihren gelungenen Aufsatz präsentieren wollte.
- Peter stürmt stolz mit seinem Übungsblatt, auf dem sich zahllose Versuche zum Buchstaben F finden, zu seiner Erstklasslehrerin. Nach einem flüchtigen Blick deutet ihr Finger sofort auf die nicht so gelungenen, die schiefen, aus der Zeile gefallen Buchstaben. Eventuell hat sie ihn vorher noch ermahnt, nicht durch das Klassenzimmer zu laufen.

Es lässt sich vermuten, dass sowohl Claudia als auch Peter eher frustriert zurückbleiben werden, mit weniger Bereitschaft zu Einsatz und Veränderung.

Wie anders könnte es laufen, wenn die Schülerin des ersten Beispiels nach einem Unterrichtsvormittag von ihrer Lehrkraft einen Brief mitbekommen würde, in dem sie für ihre ausdauernde Mitarbeit in der dritten Stunde und dem sehr gelungenen Aufsatz gelobt wird. Oder die Erstklasslehrkraft fragt Peter, welche Buchstaben ihm besonders gut gefallen, und bestätigt daraufhin seinen Erfolg. Schließlich fordert sie ihn mit Zuversicht dazu auf, beim nächsten Mal noch mehr davon zu schaffen.

Manchmal fällt es den Lehrkräften schwer, mit den eigenen Anforderungen an sich selbst und den Forderungen anderer angemessen umzugehen, gerade in Situationen, die sie immer wieder an ihre Grenzen führen. Dann fällt der Blick eher auf das noch nicht Erreichte als auf das schon Erreichte, eher auf die Rückschritte und das vermeintlich Festgefahrene und weniger auf die Fortschritte und Erfolge. Schließlich sollen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernziele erreichen, für alle verbindlich festgeschrieben in Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesplänen – noch dazu unter dem Leistungsdruck, die Prüfung, den Übertritt, die Jahrgangsstufe, die Schulart zu bestehen.

An dieser Stelle ist die Versuchung groß, über das Schulsystem und den richtigen Unterricht zu diskutieren. Wie müsste Schule organisiert sein, damit sie noch mehr mündige, selbst denkende und mitfühlende Menschen mit Wissen und Fähigkeiten entlässt? Das ist eine wichtige Frage, die gestellt werden soll. Allerdings geht es in diesem Buch um das Näherliegende, den Menschen, auf den jede/r den größten Einfluss hat, nämlich die eigene Person, ihre Haltungen, Einstellungen, Methoden und Verhaltensweisen.

Es geht um einen Perspektivwechsel, weg vom Problem hin zur Lösung: WOWW – »Working On What Works«. Arbeite mit und an dem, was schon funktioniert, und nicht mit dem, was fehlt. Dies ist ein zentraler Gedanke der lösungsorientierten Philosophie, den Insoo Kim Berg und Lee Shilts (2009) mit dem WOWW-Konzept für Schule und Unterricht erprobt haben. Dahinter steckt die Absicht, kooperativ an positiven Veränderungen zu arbeiten, um nicht nur andere zu unterstützen, sondern auch sich selbst zu entlasten und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden grundlegende Ideen lösungsorientierten Arbeitens vorgestellt, die in einem pädagogischen Alltag nützlich sein können:

- Vom Problem zur Lösung
- Zielorientierung
- Motivation zur Veränderung
- Wertschätzung

2.1 Vom Problem zur Lösung

Oft wird auf eine bestimmte Art und Weise über Probleme gesprochen, ob unter Kolleg/innen (*Warum ruft Claudia bloß immer rein? Wenn die vielen Klassenarbeiten nur nicht wären!*) oder zwischen Eltern und Lehrkräften (*Seit Sie Manuels Lehrer sind, hat er Bauchschmerzen*) oder Lehrkräften und Schüler/innen (*Warum nur hast du Klausur geschlagen? Wenn Sie nicht so streng wären!*). Diese Problemfokussierung führt eher zu Schuldzuweisungen und Rückzug. Eine ungünstige Dynamik entsteht, die Geisbauer wie folgt darstellt:

14 Förderliche Haltung im Umgang mit Auffälligkeiten

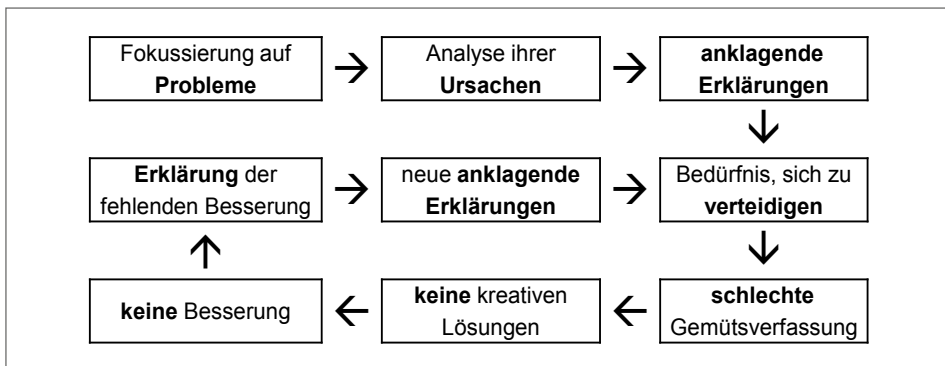


Abb. 2: Problem-Teufelskreis (Geisbauer 2012, S. 18)

Der Vorstellung, zur Lösung eines Problems müsse dieses erst detailliert analysiert werden, steht beim lösungsorientierten Ansatz die Idee gegenüber, hinter jedem Problem verstecke sich ein Ziel. Dementsprechend gilt es, wahrgenommene Probleme in entsprechende Ziele umzuwandeln. Der aus der Praxis heraus entwickelte Ansatz der Lösungsorientierung geht sogar davon aus, dass es keine direkte Verbindung zwischen Problemen und Lösungen geben muss.

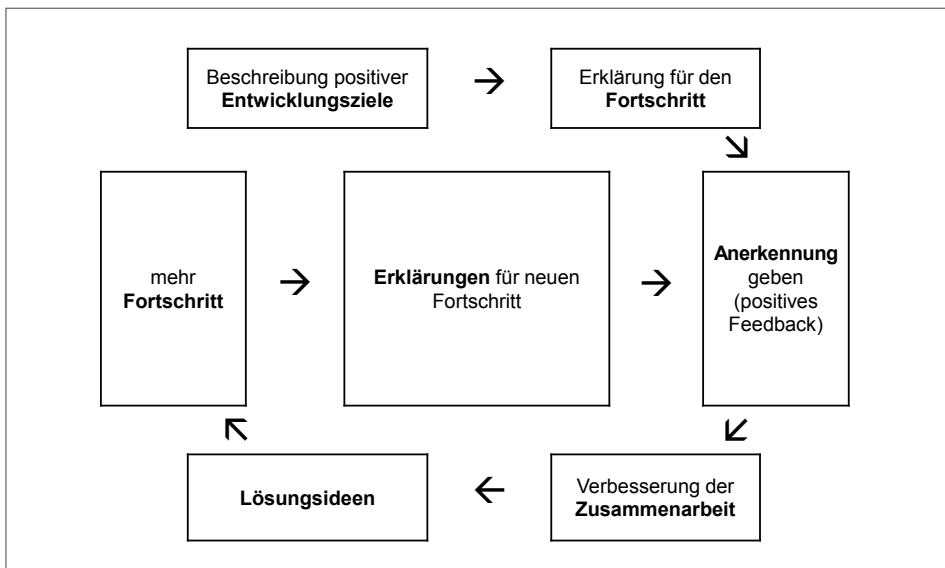


Abb. 3: Lösungsorientierte Entwicklungsdynamik (Geisbauer 2012, S. 29)

Vereinfacht könnte eine solche Dynamik wie folgt aussehen: Anton steht im Unterricht ständig auf und geht zu anderen Mitschülern. Als Ziel wird mit ihm gefunden, er solle an seinem Platz sitzen bleiben und zum Gespräch mit anderen die Pause abwarten. Jedes Mal, wenn ihm das gelingt, wird das wertgeschätzt und mit ihm nach Gründen für das Gelingen gesucht. Durch diese Anerkennung der Fortschritte gestärkt, kommt er auf neue

Ideen, sein Ziel zu verwirklichen. So schafft er es noch häufiger, am Platz zu bleiben. Dieser Fortschritt wird erneut mit seinem eigenen Handeln erklärt und positiv wahrgenommen, sodass sich der Kreislauf schließt.

Dieser Entwicklungsdynamik stellen Berg und Shilts (2009, S. 15 ff.) folgende Aussagen zur Seite, die sie als grundlegende Einstellungen für ihre Arbeit in der Schulklasse verstehen:

- Wenn es nicht kaputt ist, repariere es nicht. Wo für niemanden ein Problem besteht, braucht auch nichts verändert zu werden.
- Wenn etwas nicht funktioniert, mache es nicht noch einmal. Mache etwas ander(e)s. Hier können Versuche als Experiment gerahmt werden, um zu einem anderen Verhalten zu ermutigen.
- Veränderung findet immer statt, Veränderung ist unausweichlich.
- Die Zukunft wird ausgehandelt und geschaffen. Auch Menschen, die in einer sehr belastenden Umwelt aufwachsen, verfügen über Ressourcen, um zu einem gelingenden Leben zu kommen (siehe auch Furman 2008).
- Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen.
- Kein Problem tritt ständig auf. Es gibt immer Ausnahmen, die für Veränderungen genutzt werden können.

2.2 Zielorientierung

Der Aspekt der Zielorientierung korrespondiert mit schulischem Lernen. Es sollen vorgegebene Ziele erreicht werden, ob Lehrplanziele oder schulische Regeln. Um Menschen darin zu unterstützen, Ziele zu erreichen, sollten diese bestimmte Bedingungen erfüllen. Sie sollten positiv, spezifisch und auf den Prozess hin formuliert sein, sich auf das Hier und Jetzt beziehen und im eigenen Einflussbereich liegen.

positiv	Stattdessen!	»Was wirst du <u>stattdessen</u> tun?«
prozesshaft	Wie?	» <u>Wie</u> wirst du das tun?« (Verbalform wählen)
hier und jetzt	Jetzt!	»Was kannst du <u>jetzt</u> anders machen, oder wie kannst du <u>jetzt</u> anders zu dir sprechen?«
so spezifisch wie möglich	Ganz genau!	»Wie wirst du das <u>ganz genau</u> tun?«
im eigenen Einflussbereich	Du ganz persönlich!	»Was wirst <u>du selber</u> dazu tun?«

Abb. 4: Wohldefinierte Ziele (Walter/Peller 2004, S. 78ff.)

Für das oben beschriebene Fallbeispiel könnte das Modell folgendermaßen umgesetzt werden: Statt reinzurufen kann Claudia sich dieses Ziel setzen: Sie meldet sich und wartet ab, bis sie aufgerufen wird. Sie nimmt sich vor, sich aufrecht und der Lehrkraft zugewandt hinzusetzen und ihren rechten Arm zu heben, wenn sie merkt, dass sie zum Unterricht etwas beitragen möchte.

2.3 Motivation zur Veränderung

Ziele sind wichtig, um Veränderungen anzugehen und Neues zu lernen. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen und empirisch überprüften Theorie zur Motivation von Atkinson (vgl. Rheinberg 2004) stellt folgende Formel einen praxisorientierten Zugang dar, der die Grundelemente der Lösungsorientierung einbezieht. Geisbauer (2012) formuliert die Motivation zur Veränderung als Produkt:

$$M = Z_a \times V_e \times F_m \times S_r$$

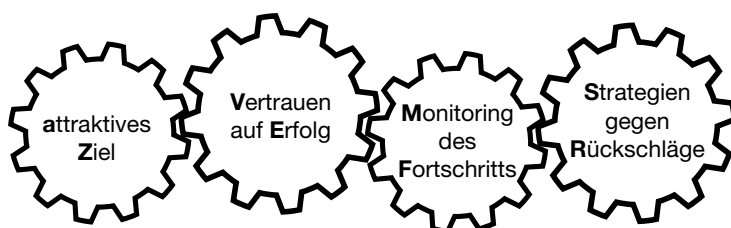


Abb. 5: Motivation (Geisbauer 2012, S. 29)

Ein einfaches Beispiel veranschaulicht das Zusammenspiel der beiden ersten Variablen dieses Modells: Max hat als großes Ziel, Weltmeister mit der deutschen Fußballnationalmannschaft zu werden. Das besitzt eine hohe Attraktivität für ihn (Z_a hoch). Allerdings hat sich bei seinen letzten Versuchen, mit seinem Freund Fußball zu spielen, gezeigt, dass er darin nicht besonders talentiert ist (V_e niedrig). So wird er dieses Ziel nicht weiter verfolgen. Letztens wurde er gefragt, ob er nicht das Volleyballteam der Schule bei einem Wettbewerb unterstützen möchte, weil er sich dabei zuletzt ganz geschickt angestellt hat (V_e hoch). Allerdings spielt keiner seiner Freunde in dieser Mannschaft, sodass es nicht attraktiv für ihn ist, mitzumachen (Z_a niedrig). Auch an diesem Ziel wird er nicht festhalten.

Ein Kind oder Jugendlicher wird sich umso wahrscheinlicher für das Erreichen eines Zieles einsetzen, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- Ein attraktives Ziel,
- das konkret und genau beschrieben werden kann,
- bei dessen Erreichen ein Nutzen oder Gewinn erwartet wird,
- das in den Handlungsmöglichkeiten des Lernenden liegt,
- das in kleine, erreichbare Schritte aufgeteilt werden kann,
- in dessen Bereich zuletzt bereits Fortschritte erzielt worden sind
- oder früher in vergleichbaren Bereichen Erfolge erreicht wurden.

Unter Beachtung dieser Startfaktoren, die zur Einleitung einer Handlung beitragen, werden mit den Lernenden Ziele bzw. Fähigkeiten gefunden, die das wahrgenommene Problem verringern oder auflösen, und der Nutzen überlegt. Ferner hilft es, Fortschritte anerkennend zu begleiten und Strategien für mögliche Rückschläge zu überlegen. Gemein-