



Beratungslehrer/innen
Betreuungslehrer/innen
Psychagog/en/innen

„AUFFANGEN, NICHT FALLEN LASSEN“

Enquete der österreichischen Beratungslehrer/-innen,
Betreuungslehrer/-innen und Psychagog/-innen

21. – 23. April 2005

Traunkirchen, Oberösterreich

Dokumentation



Impressum:

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung I/8, Minoritenplatz 5,
1014 Wien

Redaktion:

Hannelore Fiedler, Ursula Gerger, Heidi Tengg

Fotos: Mag. Josef Heißenberger, Ursula Gerger, Christa Steinacher, Heidi Tengg,
Irene Mutzler, Brigitte Mayer

Gesamtkoordination:

Mag. Josef Heißenberger

Erscheinungsdatum: August 2005

Internetversion: www.cisonline.at

Inhalt

	Seite
Einleitung	5
Nachruf Prof. Dr. Klaus Volker	7
Eröffnung	8
Zeitplan	11
Impulsreferat	12
Podiumsdiskussion	14
Referat Mag. Dr. Martina Hoanzl	15
Workshop-Übersicht	31
Workshops	32
Teilnehmer/-innen	50
Tagungsreflexion	52
Tagungsfotos	53

Einleitung

Netze spannen ...

Die Tagung in Traunkirchen 2005.

AUFFANGEN – NICHT FALLEN LASSEN – schon der Titel gab die Inhalte der dritten Tagung der österreichischen Beratungslehrer/-innen, Betreuungslehrer/-innen und Psychagog/-innen vor: In Vorträgen und Workshops wurden die Kinder und Jugendlichen ins Zentrum gerückt, die so genannten „Verhaltensauffälligen“, für die ihre Schullaufbahn eine ständige Gratwanderung bedeuten kann, immer auch den drohenden Absturz vor Augen. Für sie Netze zu spannen, sie aufzufangen ist das Anliegen der sonderpädagogischen Arbeit. Einen weiteren Schwerpunkt der gemeinsamen Überlegungen bildete darum die Vielfalt der Methoden und Denkansätze, mit denen diese Netze geknüpft werden.

Doch der Reihe nach: Die Eröffnung der Veranstaltung stand zunächst ganz im Zeichen des plötzlichen Todes des Direktors des Pädagogischen Institutes für Oberösterreich, Prof. Dr. Klaus Volker, der nur wenige Tage zuvor auf tragische Weise aus dem Leben gerissen worden war. Sowohl Landesschulratspräsident Enzenhofer als auch LSI Dr. Blaimschein aus Oberösterreich sowie Frau MR Mag. Bauer vom Bildungsministerium würdigten in ihren Eröffnungsreden die Leistungen und besonders die Persönlichkeit Dr. Volkers.

Das Eröffnungsreferat hielt Prof. Hubert Wißkirchen von der Katholischen Fachakademie für Sozialpädagogik München-Harlaching. Sein Vortrag mit dem Titel „Zurück zur „alten“ Erziehung?!“ stellte die Wirksamkeit pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund sozialer Einflüsse und genetischer Determination in Frage, plädierte aber gleichzeitig für eine Erziehung im Sinne des „gesunden Hausverstandes“ gestützt auf die „positive Autorität“ des Erziehers. Prof. Wißkirchens Thesen wurden in der anschließenden Podiumsdiskussion durchaus heftig diskutiert, gaben der Tagung aber bereits am ersten Abend die nötigen Impulse für angeregte Debatten.

Der Freitag begann mit einem Vortrag von Frau Mag. Dr. Martina Hoanzl von der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. Unter dem Titel „Die andere Realität“ widmete sie sich der Darstellung der komplexen und immer wieder auch rätselhaften Innenwelten verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. Gerade indem sie auf einfache Lösungen verzichtete sondern vielmehr dazu aufforderte, genauer, vielleicht auch „anders“ hinzuschauen, entwarf sie ein sensibles Bild der verletzten und der Hilfe bedürftigen Kinderseele.

Die unterschiedlichen Perspektiven von denen aus sonderpädagogische Arbeit mit Verhaltensauffälligen in den österreichischen Schulen geleistet wird, ergaben die Inhalte der zwölf Workshops der Tagung. Methodische Ansätze wurden vorgestellt und ausprobiert, Reflexionen zum Tätigkeitsfeld und Rollenverständnis des Betreuungsangebotes angestellt.

Am Samstag schließlich wurden im Open Space Cafe Erfahrungen zwischen den Tagungsteilnehmer/-innen aus allen Bundesländern ausgetauscht. Hier ging es um den Vergleich der Arbeitsbedingungen ebenso, wie um dienstrechtliche und organisatorische Fragen.

Somit wurde die Tagung letztlich auch zur Standortbestimmung für die sonderpädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in Österreichs Schulen. Über die Bundesländergrenzen hinweg zeigten sich spezifische Unterschiede je nach Region und Verständnis für die Möglichkeiten und Erfordernisse der Beratungs- bzw. Betreuungsarbeit. Hervorzuheben ist jedoch besonders vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um Einsparungen und „Auslagerungen“ der gemeinsame Wille, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Beratung und Betreuung für sozial und emotional benachteiligte Schülerinnen und Schüler ist dabei, sich an österreichischen Pflichtschulen als fixer Bestandteil des schulischen Angebotes zu etablieren, was nicht zuletzt auch daran zu erkennen war, dass Landes- und Bezirksschulinspektor/-innen aus sechs Bundesländern an der Tagung teilnahmen.

Für uns als Organisationsteam war es schön zu erleben, wie die Tagungsteilnehmer/-innen sich mit großem Interesse einbrachten und mitarbeiteten. In vielen persönlichen Gesprächen in den Pausen und bei den gemeinsamen Mahlzeiten wurden Kontakte wieder aufgenommen oder neu geknüpft.

Unser Dank gilt all jenen, die uns in unserer Arbeit unterstützt haben, ganz besonders Frau MR Mag. Lucie Bauer und ihrem Team vom bm:bwk.

Mag. Josef Heißenberger



**In memoriam,
Prof. Mag. Dr. Klaus Volker**

Direktor des Pädagogischen Institutes des Bundes
In Oberösterreich



Er ist plötzlich am 17. April 2005 völlig unerwartet aus unserer
Mitte gerissen worden. Wir trauern um einen Menschenfreund.

Er war für uns Leiter, Initiator, Mentor und Supervisor.

Er hat uns betreut und beraten und ist uns immer hilfreich zur Seite
gestanden.

Seine Kompetenz, seine Weisheit, und vor allem sein Humor und
sein Lächeln fehlen uns schon jetzt.

Es war uns nicht mehr vergönnt, seinen Beitrag zur Enquete zu erleben.

Mit aufrichtiger Trauer und
in liebevollem Gedenken

Für die Veranstaltungsleitung und die oberösterreichischen BetreuungslehrerInnen

Waltraud Steinparz & Wolfgang Kitzmantel

Für die österreichweite Plattform der. Beratungslehrer/-innen, Betreuungslehrer/-
innen und Psychagog/-innen

Ursula Gerger (Burgenland)

Adelheid Tengg (Kärnten)

Martina Dutter (Niederösterreich)

Sigrid Fleischhacker-Diernberger (Steiermark)

Hannelore Fiedler (Salzburg)

Ingrid Tentschert (Tirol)

Eva Reitmann (Vorarlberg)

Madeleine Castka & Josef Heißenberger (Wien)

Eröffnung



LSI Mag. Dr. Heidemarie Blaimschein, OÖ

Geschätzte Frau Ministerialrätin Mag. Bauer!

Sehr geehrter Herr Präsident!

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ein herzliches Grüß Gott und willkommen hier bei uns in Oberösterreich.

Ich möchte gleich mit einem Dank beginnen, der sich an vorderster Stelle an Frau Ministerialrätin Mag. Bauer richtet. Sie war es, die durch die gezielte Schwerpunktsetzung dieser "österreichumspannenden Plattform" wieder ein Forum gibt, um sich im Sinne von inhaltlicher und systemorientierter Weiterentwicklung auszutauschen und treffen zu können.

Es ist symptomatisch für Österreich, dass sich eine Gruppe von Menschen trifft, die im System Schule in gleichen oder ähnlichen Tätigkeitsbereichen arbeitet und wir drei differenzierte Bezeichnungen für sie vorfinden. An dieser Stelle darf ich mir eine Bewertung erlauben. Ich finde es sehr gut so, weil dadurch einerseits Vielfältigkeit signalisiert wird und andererseits auch ein Stück Identität damit verbunden ist.

Ich kenne nur die Situation der oberösterreichischen Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, und kann sagen, sie bauen mittlerweile auf 20 jährige Erfahrung auf. Sie haben sich jetzt auf einen sehr spannenden Weg gemacht. Im Rahmen ihrer Fortbildungsmöglichkeit wurde ein Organisationsentwicklungsprozess eingeleitet.

Welche Schwerpunktsetzungen bzw. Entwicklungen in den anderen Bundesländern im Zentrum der Arbeit von Beratungslehrer/-innen Betreuungslehrer/-innen bzw. Psychagog/-innen stehen, interessiert mich selbst sehr, und ich werde im Rahmen dieser Tagung auch Antworten darauf erhalten.

In meiner Funktion als Landesschulinspektorin möchte ich festhalten:

Gerade Ihre spezielle Tätigkeit ist es, die weitgehend in Eigenverantwortlichkeit zu organisieren und durchzuführen ist. Sie nehmen im System Schule eine sehr wichtige Vertrauensposition ein. Ihre tägliche Arbeit zielt auf Einsicht in Problematiken und Thematiken ab, welche immer von ganz besonders komplexer Natur sind.

Sie vollbringen für Schülerinnen und Schüler und deren Umwelt Ihre Arbeitsleistung in einem Feld, welches "gelebte Vernetzung" voraussetzt. Für alle im System Wirkenden stellen genau diese Kinder und Jugendlichen immer wieder eine besondere Herausforderung dar.

Es geht immer um aktiv bewusstes Handeln und Eingreifen, statt eines passiven Zuschauens. Ferner ist es für alle Beteiligten wichtig, sich mit den Hintergründen und Zusammenhängen vertieft auseinanderzusetzen.

Diese Tagung ist demnach so ausgerichtet, dass

- persönlicher Austausch,
- Informationsinput und
- Diskussionsmöglichkeiten

sich in Balance halten. Dafür gilt es den Dank an das Vorbereitungsteam auf Bundesebene, an Frau Steinparz sowie an Herrn Kitzmantel als Veranstaltungsleiter/in und an das Pädagogische Institut Oberösterreich zu richten.

Von Herrn RR Bezirksschulinspektor Franz Bauer, in dessen Bezirk wir uns hier befinden, darf ich freundliche Grüße übermitteln. Parallel zu dieser Enquete findet die Dienstbesprechung der oberösterreichischen Bezirksschulinspektor/-innen statt, an welcher er teilnimmt. Er wünscht Ihnen einen erfolgreichen Tagungsverlauf und für den Aufenthalt hier in Traunkirchen ein angenehmes Zusammensein.

Ich wünsche Ihnen viele neue Erkenntnisse für Ihr Arbeitsfeld, einen regen Erfahrungsaustausch und nehmen Sie persönlich auch viele positive Eindrücke aus unserem Bundesland Oberösterreich mit.

Alles Gute!

Eröffnung



MinR Mag. Lucie Bauer, bm:bwk

Sehr geehrter Herr Präsident!

Sehr geehrte Frau Landesschulinspektorin!

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

Es ist ziemlich genau zweieinhalb Jahre her, dass ich die letzte bundesweite Tagung der Beratungs-, Betreuungslehrer/-innen und Psychagog/-innen eröffnet habe.

Unter dem Motto "..... es bewegt sich was!" haben die Teilnehmer/-innen im wahrsten Sinn des Wortes in einer Open Space Konferenz "bewegende" Themen aus ihrem Tätigkeitsbereich diskutiert und versucht, verschiedene Lösungsansätze für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen aufzuzeigen.

"Auffangen, nicht fallen lassen" ist das Thema der diesjährigen Veranstaltung. Expert/-innen aus Deutschland und Österreich werden im Rahmen einer Podiumsdiskussion, durch Referate und in Workshops die Möglichkeiten erörtern, wie Schule und interdisziplinäre Zusammenarbeit dazu beitragen können, jene Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die wegen ihrer psychischen und emotionalen Probleme sehr rasch Gefahr laufen, zu Außenseitern im schulischen und privaten Umfeld zu werden. Das österreichische System der so genannten "ambulanten" Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten verfolgt seit nunmehr beinahe dreißig Jahren einen integrativen und ganzheitlichen Ansatz. Dessen Ziel ist es, durch die Intervention von speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern professionelle Hilfe vor Ort zu leisten und dadurch eine Aussonderung dieser Schüler/-innen aus dem Klassenverband nach Möglichkeit zu verhindern.

Wie erfolgreich dies gelingt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Systems Schule liegen.

Qualitätsentwicklung und nachhaltige Qualitätssicherung sind Auftrag für die Bildungspolitik, die Schulaufsicht und jeden einzelnen Schulstandort. Dabei kommt der ständigen Fortbildung – auch im Sinn des lebenslangen Lernens – eine große Bedeutung zu. Seitens des Bildungsministeriums werden daher durch die Veranstaltung von bundesweiten Tagungen immer wieder Akzente gesetzt, die im Rahmen von speziellen Fortbildungsangeboten dazu beitragen sollen, das Know how und die Kompetenzen von Expert/-innen aus dem sonderpädagogischen Bereich zu erweitern und den Informations- und Erfahrungsaustausch mit Fachleuten und Kolleg/-innen zu unterstützen. Ich möchte Sie daher einladen, die kommenden Tage in diesem Sinn aktiv zu nutzen und wünsche Ihnen anregende und interessante Diskussionen sowie ein gutes und erfolgreiches Gelingen der Veranstaltung.

Zeitplan

Donnerstag, 21. April 2005

14.00 Uhr	Eintreffen, Anmeldung im Tagungsbüro
15.30 Uhr	Begrüßung und Eröffnung durch: Amtsführenden Präsidenten Fritz Enzenhofer, LSR f. OÖ LSI Mag. Dr. Heidemarie Blaimschein, LSR f. OÖ MinR. Mag. Lucie Bauer, BMBWK
16.00 Uhr	Zurück zur „alten“ Erziehung?! Mag. Dipl.-Sozialpädagoge Hubert Wißkirchen Dozent und Studiendirektor an der Kath. Fachakademie für Sozialpädagogik München-Harlaching
17.30 Uhr	Podiumsdiskussion
19.30 Uhr	Abendessen

Freitag, 22. April 2005

09.00 Uhr	„Die andere Realität“ Unterricht mit schwierigen Kindern zwischen „Außenwelt“ und „Innenwelt“ Mag. Dr. Martina Hoanzl, Universität Reutlingen
11.00 Uhr	6 Workshops Gruppe 1
13.00 Uhr	Mittagessen
15.00 Uhr	6 Workshops Gruppe 2
17.00 Uhr	6-7 Workshops Gruppe 2, Fortsetzung
19.00 Uhr	Abendessen
21.00 Uhr	Optional: Traunseeschiffahrt

Samstag, 23. April 2005

09.00 Uhr	Erfahrungsaustausch aus den Bundesländern
11.00 Uhr	Tagungsreflexion mit Nachfragemöglichkeit
12.30 Uhr	Mittagessen und Verabschiedung

Impulsreferat

Mag. Dipl.- Sozialpädagogin Hubert Wißkirchen:

Zurück zur „alten“ Erziehung?!

Schwerpunkte des Einführungsvortrags:

Was zeichnet eine (gute) Erziehung aus? Diese Frage wird zunächst im Rahmen des Gesprächs mit einer Marktfrau beantwortet und dann mit wissenschaftlichen Erziehungsauffassungen verglichen.

Um den (negativen) Zustand der heutigen Erziehung besser zu verstehen, erfolgt ein kurzer Rückblick auf die in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstandene „neue“ Erziehung mitsamt ihren „antiautoritären“ und „laissez-fairen“ Praktiken. In dem Zusammenhang wird auf den Begriff „Verhaltensstörungen“ eingegangen. Danach erfolgt die Aufklärung darüber, was mit dem Vortragsthema „Zurück zur ‚alten‘ Erziehung?!“ im eigentlichen Sinn gemeint ist, nämlich: dass mit dieser Erziehung wieder das „pädagogisch Maßvolle“ anzustreben ist.

Hierbei spielt die „positive Erzieherautorität“ eine Schlüsselrolle. Deshalb wird auf sie detailliert eingegangen und klargestellt, dass die Erzieherautorität – unterteilt in positive und negative Aspekte – primär dafür verantwortlich ist, ob und inwieweit das Kind Verhaltensstörungen entwickelt oder nicht.

Als Musterbeispiel dafür dient das „Urvertrauen“ des Kindes, sofern in ihm der „Kristallisationskern“ (Eibl-Eibesfeldt) schlechthin für das weitere psychosozial gesunde oder ungesunde Aufwachsen gesehen wird. Hierfür stehen die internationalen Studien über „sicher“ und „unsicher gebundene Kinder“!

Genauso verhält es sich beim Thema „Grenzen und Orientierungen“, das ebenfalls untrennbar mit der Erzieherautorität verbunden ist. Auch hier kommt es zu einer Beweisführung, dass es für die Entwicklung des Kindes unabdingbar ist, Grenzen und Orientierungen nicht nur seitens seiner Umwelt vorzufinden, sondern auch deshalb, weil sie ihm als angeborenes Bedürfnis quasi in die Wiege gelegt sind. In dem Zusammenhang kommen auch die Gefahren zur Sprache, die ein extremer bzw. ausufernder heutiger Wertepluralismus verursacht und somit Verhaltensstörungen produziert.

Nach diesen Passagen kommen weitere Bewusstseinshaltungen der „positiven Erzieherautorität“ zur Sprache. Im Einzelnen lauten sie wie folgt:

Sie schenkt den genetischen Konstellationen des Kindes große Beachtung und sieht sie im ständigen Wechselspiel mit den Erziehungs- und Sozialisationskräften.

Sie weiß über den gewaltigen Einfluss Bescheid, den (gleichaltrige) Kinder (Peergroups) gegenseitig aufeinander ausüben.

Sie nimmt gegenüber den (Gewalt-)Medien, die die Kinder angeblich nur negativ beeinflussen, einen anderen und weit differenzierteren Standpunkt ein, als das in der breiten Öffentlichkeit der Fall ist. Aufgrund solider Langzeitstudien ist ihr klar, dass die potenzielle Gewaltbereitschaft der meisten Heranwachsenden weniger durch die Medien selbst entsteht, sondern sich mehr an Verhaltensweisen orientiert, die in der Familie und der Peergroup erfahren werden.

Außerdem ist sich die „positive Erzieherautorität“ darüber bewusst, dass durch das Problem der Ehescheidungen (und das von Alleinerziehenden) viele kindliche Verhaltensstörungen entstehen. Wie die meisten Langzeitstudien belegen, entwickeln dabei Mädchen andere Verhaltensstörungsformen als Jungen.

Der Abschluss des Vortrages ist von vier kurzen Punkten geprägt, die unmittelbar auf die Tagungsteilnehmer/-innen zugeschnitten sind. Sie vermitteln (noch einmal), was bei der Beratung von Eltern besonders zu beachten ist.



Mag. Dipl.Päd. Hubert Wißkirchen ist Dozent und Studiendirektor an der Katholischen Fachakademie für Sozialpädagogik München-Harlaching

Das Impulsreferat kann ungekürzt in der Internetversion nachgelesen werden!

Podiumsdiskussion

Statements:

Sigrid Fleischhacker-Diernberger,
Beratungslehrerin
Steiermark:

„Verhaltensauffällige sind im System nicht vorgesehen, sie stören es und fordern es heraus.“

**Präsident
Fritz
Enzenhofer,**
LSR für OÖ:

„Wer erzieht wen?“

Prim. Dr. Werner Leixnering,
Facharzt für Kinder- und
Jugendneuropsychiatrie:

„Kinder befinden sich in unterschiedlichen Stadien des Fallens und müssen daher unterschiedlich aufgefangen werden.“



**Mag. Dipl.-
Sozialpädagogin Hubert
Wißkirchen:**

„Der gesunde Menschenverstand wird oft durch pädagogische oder psychologische Bildung verschüttet.“

**Dr. Evelyn
Freudenthaler,**
Schulpsychologin,
NÖ:

„Die Schule muss auf die veränderte Erziehungssituation reagieren.“

**VL Erika
Obereigner, OÖ:**

„Für mich war es bis jetzt in jedem Schuljahr notwendig, mit Betreuungslehrer/-innen zusammen zu arbeiten.“

Referat

Mag. Dr. Martina Hoanzl:

„Die andere Realität“

Unterricht mit schwierigen Kindern zwischen „Außenwelt“ und „Innenwelt“

Zur Person:

Mag. Dr. Martina Hoanzl (geb. 1967 in Güssing, Österreich), ist seit 1998 Akademische Rätin am Institut für Sonderpädagogische Fachrichtungen an der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen – Pädagogische Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Tübingen.

Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulpädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien und an der Universität Tübingen. Ausbildung zur Individualpsychologischen Analytikerin – approbierte Psychotherapeutin für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Nach ihrer Mitarbeit an der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie und ihrer Lehrtätigkeit an der Universität Wien erfolgte 1998 der Wechsel nach Deutschland.



„Um klarer zu sehen,
genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung.“

Saint-Exupéry

„Die andere Realität“

- Unterricht mit schwierigen Kindern zwischen „Außenwelt“ und „Innenwelt“

In der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen bleibt im Arbeitsalltag oftmals wenig Zeit zur Besinnung auf die eigenen Grundlagen bzw. Grundannahmen, die unser Handeln prägen. Gerade das „Selbst-Verständliche“, im Sinne von vermeintlich Geklärte, versteht sich aber eben nicht von selbst. Es kann deshalb sehr lohnend sein, Grundfragen, die längst beantwortet scheinen, wieder zum Gegenstand des eigenen Denkens zu machen. Dazu möchte ich Sie nun einladen.

Die simpel wirkende Frage, wie Lernen geschieht, wird ebenso Thema dieses Vortrags sein wie die Frage, welche Anstöße sich daraus für die Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen ergeben.

Also: Wie geschieht Lernen? Oder anders gefragt: „Woran merkst du, ob du etwas gelernt hast?“ Antwort eines 9 jährigen Jungen: „Wenn ich auf den Sachunterrichtstest einen Einser bekomme.“ Aber hat er dadurch wirklich schon etwas gelernt, oder hat er es nur geschickt verstanden, die Antworten zu reproduzieren, die ihm die Lehrerin in den Tagen zuvor für sein Arbeitsblatt diktiert hat? Jeder von uns hat in seinem Leben schon gelernt und damit zugleich die vielfältigsten Erfahrungen gemacht. Ich persönlich bin immer noch verwundert, wie viele Jahre Physikunterricht ich bis zu meiner Matura „genossen habe“ und wie wenig davon geblieben ist. Ich sehe heute noch rote Merkkästchen vor mir, die - gespickt mit Formeln und Wissensessenzen – eindringlich auf ihre Wichtigkeit aufmerksam gemacht haben. Offensichtlich muss ich sie mir wenigstens eine Zeit lang gemerkt haben – jedenfalls bis zum nächsten Physiktest – denn sonst hätte ich meine Matura wohl nicht machen können, aber verstanden habe ich sie offensichtlich nicht. Denn sonst würde ich heute nicht verlegen nach Antworten ringen, wenn mich ein Kind fragt: „Warum hüpfet der Ball?“

Demzufolge besteht ein Unterschied zwischen Merken und Lernen. Aber was ist Lernen nun? Was geht in einem Kind vor sich, das lernt? Darüber gibt es unterschiedlichste Auffassungen. Gehirnforscher und Neurobiologen verstehen das Lernen als biophysischen Umbau von Nervenzellen. Manche Bildungspolitiker erhoffen sich schon heute die entscheidenden Tipps aus dem Neurolabor, um die vielzitierte Bildungsmisere zu meistern. (vgl. Spitzer 2004 / Transferzentrum für

Neurowissenschaft und Lernen [ZNL] in Ulm seit April 2004) Aber ist es mit bloßer „Synapsenpflege“ schon getan?

Eine andere Denktradition, die Verhaltenstheorie, versteht und definiert Lernen als Verhaltensänderung, die durch Übung erfolgt. Dabei ist von klassischer oder operativer Konditionierung die Rede, wie sie auch in Tierversuchen längst nachgewiesen werden könnte. Verhalten wird in diesem Kontext entweder antrainiert oder auch abgewöhnt. Lernen funktioniert hierbei in einer Art Reiz-Reaktions-Schema. Kurz: Was an Versuchsratten erforscht wurde, hat auch Gültigkeit für Kinder. Verhalten kann scheinbar objektiv beobachtet und gesteuert werden. Nur, ist das schon Lernen?

Doch was sagt die Pädagogik? Auch hier findet man ein wahres Theorienkarussell. Vom „Lebenslangen Lernen“ ist die Rede. Aber auch vom „Lernen lernen“. Aktuell wird „Lernen durch Lehren“ propagiert und eine Welle der Freizeit- und Abenteuerpädagogik wartet mit Versprechungen auf, die wahrlich verlockend klingen. „Lernen im Spiel“ und „Lernen durch Versuch und Irrtum“, „Lernen am Vorbild“ und „learning by doing“ sind nur die Spitze des vorfindbaren Theorieeisberges.

Aber was geschieht mit Kindern, wenn sie lernen? Und was meint in diesem Kontext der Titel: „Die andere Realität“?

Ich werde nun Schritt für Schritt offen legen, wer Geistes Kind ich bin. Dabei möchte ich vor dem Hintergrund von konkreten Fallbeispielen Einblicke gewähren, die weitere Fragen anstoßen und im Konkreten das Verhältnis von Emotion und Kognition im Lernprozess beleuchten.

... Wegnehmen geht nicht!

Ein Schüler – er wird hier Daniel genannt -, der alle Grundrechenarten längst beherrscht, stiftet im Mathematikunterricht plötzlich Situationen, die sowohl für die Lehrerin als auch für die Mitschüler der Klasse sehr belastend werden. Zunächst ist noch nicht erkennbar, woran sich der blanke Ärger und die damit einhergehende lautstarke Abwehr des Unterrichtsgeschehens entzündet. In solchen Momenten brüllt Daniel: „Mathe ist ein Scheiß!“ „Das mach´ ich nicht!“ Die beschriebenen Veränderungen treten aus Sicht der Lehrerin überraschend auf und sind krass in ihrem Verlauf. Dass diese Wendungen nicht ohne Auswirkungen auf die Mitschüler bleiben, ist unschwer zu erkennen. Doch was tun? Versuche seitens der Lehrerin, beruhigend und schlichtend einzugreifen, gelingen sporadisch, doch des Pudels Kern liegt im Verborgenen.

„Die andere Realität“ zeigt sich hier wie ein erster Schatten: Alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten erkennen zwar das Rätsel, das sich vor ihnen aufbaut. Aber welche Annäherungen an den Schüler und sein Problem sind denkbar? Was ist mit Daniel los? Warum „stört“ er? Warum entlädt sich die spürbare Spannung derart emotional? Warum ist es dem Schüler nicht möglich, inne zu halten und sein Denken zu ordnen? Eine systematische Suche nach logischen Fehlern wäre gewiss zielführender, doch es ist, als würde – vergleichbar mit einem Druckkochtopf – alles nach außen gepfiffen, was die Bedrängnis des Schülers ausmacht und zugleich den gesamten Unterricht stört.

Eine genaue Beobachtung der belastenden Unterrichtssituationen über einen längeren Zeitraum lässt jedoch erste vage Zusammenhänge erkennen. Es hat den Anschein, als würden simple Subtraktionsaufgaben das aggressiv abwehrende und emotional aufgeladene Verhalten des Schülers auslösen. Wie ist das möglich? Kann man ein Rechenprinzip – in diesem Fall das Subtrahieren –, das man längst beherrscht hat, einfach vergessen? Wie ist es möglich, dass komplexe Rechenaufgaben gemeistert werden, während ein Minus – als mathematisches Symbol – blanke Verweigerung auslöst? In einem unvermuteten Moment bricht es aus dem Schüler voll Trauer und Wut heraus: „Nein ... Wegnehmen geht nicht!“

Die Außenwelt der Innenwelt

Eindrücklich und spontan zugleich bleibt dieser Ausruf von Daniel in unserer Erinnerung haften. In der Nachbesprechung der Stunde fällt der Lehrerin ein, dass die familiäre Situation des Schülers aktuell voller spannungsreicher Umbrüche sei. Das Thema „Trennung“ stehe im Raum. Die Familie droht zu zerfallen. Der Vater wurde rechtskräftig zu einer Freiheitsstrafe verurteilt, die er nun antreten wird. Ob Daniel bei seiner Mutter bleiben kann, ist ungewiss. Eine Fremdunterbringung wird in Erwägung gezogen. Kann es sein, dass der Schüler in seiner besonderen Lebenslage ein Minus nicht mehr als mathematisches Symbol und Denkhilfe annehmen kann, sondern dass sich für das Kind darin ein Beleg von „Wegnehmen“ und „Verlust“ abbildet? Einen Verlust, den das Kind in seiner aktuellen Lebenssituation verständlicherweise zu verhindern versucht.

Darin zeigt sich „eine Paradoxie, die durch zwei unvereinbare Anforderungen entsteht: was kognitiv richtig ist, ist affektiv falsch; was affektiv richtig ist, ist kognitiv falsch.“ (Mollenhauer 1998, 124) Konkret: Das „Wegnehmen“ mag wohl kognitiv und rechnerisch gedacht richtig sein, emotional muss es aber verhindert werden; was aber emotional verhindert und damit „festgehalten“ wird, ist kognitiv falsch, da es mathematische Lösungen verunmöglicht. In der Annäherung an diese Betrachtung darf es gewiss nicht um schnelle lineare Gleichsetzungen zwischen vermutetem innerem Erleben und schulischer Realität gehen. Vielmehr kann darin eine Möglichkeit liegen, den inneren Bezug des Kindes zur Sache in den Blick zu nehmen, der Unterrichtsstörungen zu enträtseln helfen kann. Erst wenn wir Kindern auf diesen rätselhaften Pfaden folgen, wird Unterricht oftmals wieder möglich.

Dabei ist entscheidend: „Der erste Zugang gilt der Außenwelt.“ (Ertle, Hoanzl 2002, 12) In der Außenwelt, also z.B. im Matheunterricht zeigt sich das rätselhafte Verhalten. Das Hier und Jetzt des Unterrichtsgeschehens, bildet dabei zwar den Dreh- und Angelpunkt des pädagogischen Geschehens, auch wenn „Außenwelt“ und „Innenwelt“ im Erleben untrennbar miteinander verbunden sind. „Innenwelt“ meint in diesem Kontext den innerpsychischen Erlebensraum des Kindes, während die Außenwelt den Entwicklungsraum benennt, der diesen umgibt und zugleich auch konstituiert. Zwischen beiden Bereichen gibt es einen ständigen Austausch. Die relative Beweglichkeit, Verfügbarkeit und Zugangsmöglichkeit zu beiden Bereichen, die wir durchaus bis zu einem gewissen Punkt bewusst zu steuern vermögen, ist entscheidend notwendig, um Neues in uns aufzunehmen und Altes zu modulieren oder zu verwerfen, d.h. zu lernen.“ (ebd. 7) Wenn dieser Austausch jedoch in ein paradoxes Wechselspiel mündet, wie im oben geschilderten Fallbeispiel, weil

innerlich etwas „festgehalten“ wird, was in der schulischen Außenwelt „weggenommen“ (subtrahiert) werden soll, bildet dies oftmals den Hintergrund von Lernschwierigkeiten, die mit „störendem“ Verhalten einhergehen können.

... ein „pädagogischer Glücksfall“

Doch nicht immer gelingt es, Zusammenhänge zwischen schulischer Realität (Außenwelt) und „subjektiv veränderter Realität“ (Innenwelt) zu erkennen, auch wenn diese Zusammenhänge hochgradig wirksam sein mögen. Der dargestellte „pädagogische Glücksfall“, der unter Mithilfe einer spontanen kindlichen Äußerung den Weg zum „lernschwierigen und verhaltensauffälligen Kind“ wieder ermöglicht, ist gewiss nicht durch pädagogische Kniffe einfach „herstellbar“. Er mag aber Einsichten gewähren, die in anderen Kontexten impulsgebend sein können.

Die Geschichte vom gleichschenkeligen Dreieck

Paradoxien in der schulischen Arbeit können sich auch auf andere Weise zeigen; z.B. wenn sie durch tätiges Lernen „vergegenständlicht“ werden, wie es das nachfolgende zweite Fallbeispiel zeigen soll.

Im Mathematikunterricht wird das gleichschenkelige Dreieck thematisiert. Bei einem gleichschenkeligen Dreieck sind (wenigstens) zwei Seiten gleich lang und zwei Winkel gleich groß. Die einzelnen Teile werden im Unterricht ausführlich benannt – von Schenkeln, Basis, Spitze und Basiswinkeln ist die Rede – und eingehend besprochen. Auch dass das gleichseitige Dreieck als eine spezielle Form des gleichschenkeligen Dreiecks zu sehen ist, wird dabei modellhaft aufgezeichnet. Kurz: Die Form des gleichschenkeligen Dreiecks wird an Hand seiner wesentlichen Charakteristika besprochen, dargestellt und soll nun zeichnerisch in das Heft übertragen werden.

Selim brütet, über sein Heft gebeugt, konzentriert an dieser Aufgabe. Er nimmt ein Geodreieck und einen Bleistift zur Hand und beginnt zu zeichnen. Doch was sich auf seinem Blatt Papier zeichnerisch niederschlägt, ist alles andere als ein gleichschenkeliges Dreieck. Es bleibt nicht bei diesem einen Versuch. Er radiert, konstruiert und hantiert. Aber wie er seine Zeichengeräte auch dreht und wendet, die Form des Besprochenen gleicht nicht der Form des Gezeichneten. Zwischenzeitlich säumt ein ganzes Konvolut an Dreiecken sein Heft ... doch jede geometrische Figur gleicht einem beliebigen Dreieck. Hilfestellungen aber auch die Anregung, eine Freihandskizze zu versuchen, wehrt der Schüler ab: „Aus ... ich kann das nicht.“ Auch in den darauffolgenden Stunden wiederholt sich das angestrengte und bemühte Ringen um eine geometrisch korrekte Version der gestellten Aufgabe. Es gelingt nicht.

Als zwei Studierende unserer Fakultät (Herr Götte und Herr Steck) zusammen mit den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse ein Projekt zum Thema „Mittelalter“ planen und unterrichtlich gestalten, passiert das Überraschende. Zunächst wird im Schülersgespräch die Idee entwickelt, am Ende des Projektes ein „mittelalterliches Mahl“ zu veranstalten. Das Geschirr dafür wollen die Jugendlichen selbst herstellen. Unter fachkundiger Anleitung der Studierenden tonen die Schülerinnen und Schüler

zunächst ihre robusten „mittelalterlichen“ Trinkbecher. Die einzelnen Arbeitsschritte der ausgewählten Herstellungstechnik werden sorgfältig vorgestellt, wobei die individuelle Ausgestaltung der Trinkgefäße den Jugendlichen selbst überlassen bleibt. Und in der Tat, kein Becher gleicht dem anderen. Sie unterscheiden sich nicht nur in ihrer Tiefe und Wanddicke voneinander, sondern auch durch abweichende Formgebungen und ihre persönlichen Verzierungen.

Selim, dem es im Matheunterricht nicht gelungen war, gleichschenkelige Dreiecke zu konstruieren, entscheidet sich spontan, seinen Becher mit Hilfe der Ritztechnik zu verzieren (siehe Abb. 1). Mit ruhiger Hand führt er ein Messer über die feuchte Oberfläche seines Tonbechers und setzt ein gleichschenkliges Dreieck nach dem anderen auf sein Werkstück, die er mit schwungvollen Linien künstlerisch verbindet. Aber nicht nur, dass er die geometrische Figur, um die er so lange gerungen hat, im veränderten Kontext plötzlich abbilden kann, er korrigiert seine Linienführung kein einziges Mal und schafft es zudem, ohne vorangegangenes Maßnahmen die gleichschenkeligen Dreiecke so anzuordnen, dass sie sich alle in Form und Größe vollkommen gleichen. (Abbildung 1)



Der „kleine“ Unterschied

Wie ist das möglich? Was tut sich in der Innenwelt des Schülers, der auf einen Streich schafft, was ihm zuvor nicht gelingen konnte? Zwei Szenen einer schulischen Realität (Außenwelt) verlaufen in der vorangegangenen Schilderung nebeneinander wie zwei Ufer ein und desselben Flusses, die auf den ersten Blick ohne „Gedankenbrücke“ bleiben. Nur soviel wird offensichtlich. Was im Mathematikunterricht nicht möglich ist, gelingt im kreativen Gestalten. Aber welche Erklärungen könnte es dafür geben?

Zunächst hat es den Anschein, als würde im Bereich der Kognition eine Blockade auftreten (Zeichnen eines gleichschenkeligen Dreiecks), die sich im Prozess des Tätigseins (Tonen) unerwartet und zufällig löst. Hätte der Schüler das mathematische Prinzip „gleichschenkeliges Dreieck“ nur hinreichend gut verstanden, so müsste die motorische Umsetzung in Form einer Zeichnung, bei seiner in anderen Kontexten bereits nachgewiesenen Geschicklichkeit, doch gelingen. Das freihändige Ritzen von Linien in den feuchten Ton eines Werkstückes ist mit dem Zeichnen von Linien auf ein Papier zumindest im Ansatz verwandt.

Eine innere (Denk-)Figur wird in die Außenwelt übertragen. Was macht es da schon für einen Unterschied, ob es der Schüler mit einem Blatt Papier oder einem Stück Ton zu tun hat?

Die Geschichte vom Teufel

Dieser Frage möchte ich zunächst auf Nebenwegen nachgehen. Vielleicht ermöglichen ja weitere Beobachtungen, die während des Herstellungsprozesses von anderen „mittelalterlichen“ Bechern gemacht werden konnten, neue Einblicke. Nehmen wir den Becher von Annette: (Abbildung 2)



Schon der erste Blick zeigt, dass dieser Becher, auch wenn er nach dem vollkommen gleichen Herstellungsprinzip (Streifentechnik) gefertigt wurde, deutlich anders aussieht. Besonders seine „Dünnwandigkeit“ springt dem Betrachter ins Auge, die sich auch in den Verwerfungen und Faltungen des Trinkrandes zeigt. Die extrem ausgedünnten Wände des feuchten Tonbechers hatten unverkennbare Auswirkungen auf die gesamte Stabilität des entstehenden Trinkgefäßes. Da taten sich Löcher und Risse in den Seitenwänden auf. Es hatte den Anschein, als könnten die Wände des entstehenden Trinkbechers ihrer vorbestimmten Funktion nicht gerecht werden. Außen und Innen wurde durchlässig und brüchig. Während des Herstellungsprozesses drohte der Becher gerade deshalb mehrmals in sich selbst zusammenzufallen.

Die beiden Studierenden, die ebenso wie alle anderen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten, die Not von Annette wahrnehmen konnten, die darin bestand, dass ihr

Becher im wahrsten Wortsinn „nichts“ werden könnte, d.h. sich auflösen könnte, rangen nach Lösungen. Ein dicker, stabiler Rundholzstab, der in das Innere des Bechers eingeführt wurde, diente im weiteren Arbeitsprozess wiederholt als Stabilisierungshilfe. Entlang des verlässlichen „Gegenstücks“ wurden nun die zerfallenden Außenwände des feuchten Tonbechers mit zusätzlichem Material verstärkt und wieder aufgerichtet. (Abbildung 3)



Annette befindet sich seit längerer Zeit in stationärer Behandlung einer Kinder- und Jugendpsychiatrie, weil sie an psychosenahen Angst- und Verfolgungsvorstellungen leidet. Sie hat aktuell den äußerst schwierigen Sterbeprozess ihrer Mutter zu verarbeiten, die nach einer schweren Krebserkrankung und einem zermürbenden Siechtum zwischenzeitlich den Tod gefunden hat. Das Mädchen hat die sterbende Mutter über einen langen Zeitraum gepflegt und begleitet und schien dem inneren Erleben von Hoffnung und Resignation kaum noch standhalten zu können. Die Schülerin hat nun die Vorstellung, etwas diabolisch Böses habe ihr die Mutter genommen und würde nach dem Tod der Mutter nun sie selbst bedrohen und verfolgen. Der Vater von Annette ist Pfarrer. Für ihn ist die Ausbildung dieses Symptoms, an dem seine Tochter leidet, besonders emotional besetzt, weil er den „Teufel“ in seiner Auffassung von Religiosität nicht einmal phantasiert wissen will!

Wenn man nun die Psychodynamik einer jugendlichen Psychose genau betrachtet, so besteht ein wesentliches Merkmal gerade darin, dass das „Ich“, also die innere Instanz der Realitätsprüfung, diffundiert, d.h. sich auflöst. Dadurch vermischt sich die zerfließende äußere Realität vollkommen mit der inneren Wahrnehmung. „Außen“ und „Innen“ sind nicht mehr als getrennt wahrnehmbare Dimensionen vorhanden.

Spiegelt sich demnach im Gestaltungsprozess des Tonbechers die aktuelle Psychodynamik des Mädchens wider? Weisen die in sich zusammenfallenden Seitenwände des Werkstückes Parallelen zum zerfallenden Ich auf?

Die Geschichte einer Festung

Nun noch ein letzter Nebenweg, bevor wir zur gestellten Frage - Was macht es da schon für einen Unterschied, ob es der Schüler mit einem Blatt Papier oder einem Stück Ton zu tun hat? – zurückkehren.

Auch Raul arbeitet an seinem „mittelalterlichen“ Tonbecher. Ein Blick auf sein Werkstück verrät, dass wir es mit einem wuchtigen Ding zu tun haben. Die Wände seines Trinkbechers wirken wie dicke Mauern einer Festung. (Siehe Abb. 4 und Abb. 5) Zudem hat er mit besonderer Akribie den Boden des Bechers geformt und das Resultat, mit dem er selbst sehr zufrieden schien, so kommentiert: „Den kippt mir keiner“. Und in der Tat – an der Standfestigkeit seines Werkes hätte niemand zweifeln können. (Abbildung 4 und 5)



Auch Raul wurde stationär an einer Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgenommen. Er verweigerte über sehr lange Zeit hinweg den Schulbesuch an einer öffentlichen Schule. Nun versucht er sich während einiger Schulstunden an der angegliederten Klinikschule wieder an die Institution Schule zu gewöhnen. Seine Verweigerungshaltung hat er bislang damit begründet, dass er nicht zur Schule gehen könne, weil er sich um seine Mutter kümmern müsse. Sein Vater ist schwer alkoholkrank und wird von Raul als „Weichei“ bezeichnet. Seit der Vater von zuhause „abgehauen“ ist, lebt dieser nun in der Obdachlosenszene. Dieser Makel ist für Raul offensichtlich sehr belastend, so dass er dieses Detail seiner Lebensgeschichte nach Möglichkeit unter Verschluss hält.

Wie schwer ihm die vorübergehende Trennung von seiner Mutter fällt, bei der er auch im frei gewordenen Ehebett nächtigte, erkennt man auch im schulischen Kontext wieder. Meistens sitzt er mit verschränkten Händen und ins Gesicht geschobener Schildmütze im Unterricht. Seine Sicherungstendenz – nach Möglichkeit an sich zu halten und keinen Einblick in seine Innenwelt zu gewähren – ist unverkennbar. Kann die massive Festungswand seines Werkstückes ein weiterer Ausdruck seiner Befindlichkeit sein?

Vermutung

Vor dem Hintergrund der bislang beschriebenen Fallbeispiele möchte ich zunächst eine erste Zwischenbilanz in Form einer Vermutung skizzieren, die folgendermaßen lautet: „Innenwelt“ und „Außenwelt“ bzw. „die eine Realität“ und „die andere Realität“ sind im Lernprozess ebenso eng miteinander verknüpft wie „Kognition“ und „Emotion“. Im selbsttätigen Lernen liegt jedoch eine besondere Chance verborgen, Einblicke in die emotionale Innenwelt von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen, die dem pädagogischen Betrachter von außen nur schwer zugänglich sind.

So gesehen ist die vorangegangene Frage vermutlich falsch gestellt. Möglicherweise ist es weniger bedeutsam, mit welchem Material es der Schüler bzw. die Schülerin zunächst zu tun hat – ob mit Papier oder mit feuchtem Ton, sondern in welcher Weise die prozesshafte Auseinandersetzung mit den vorliegenden Materialien seitens der Schülerin bzw. des Schülers verläuft.

Zwei weitere Fragen knüpfen sich an diese Vermutung: Was ist selbsttätiges Lernen und wie hängen Emotion und Kognition genau zusammen?

Zur ersten Frage: Anmerkungen zum selbsttätigen Lernen

Winston Churchill soll von sich gesagt haben: „Ich bin immer lernwillig, aber ich möchte nicht immer unterrichtet werden.“ Was genau könnte er damit gemeint haben?

Die Formulierung „Ich bin immer lernwillig“ klingt zunächst nicht nur wie die Beschreibung einer Bereitschaft, sondern darüber hinaus wie die Beschreibung einer Verfasstheit. Mit anderen Worten: die ständige Lernwilligkeit könnte als Beleg dafür verstanden werden, dass der Austausch zwischen Innenwelt und Außenwelt, zwischen der einen und der anderen Realität wie auch zwischen Emotion und Kognition, also zwischen alledem, was „Lernen“ im Grunde ausmacht, gar nicht zu stoppen ist. Dieser Austausch passiert permanent und gestaltet sich – so lange wir leben - unablässig neu, während sich die Art und Weise des Austausches verändern und variieren kann.

„Ich bin immer lernwillig“ legt jedoch auch offen, dass selbst gewählte Erkundungen, eigene aber auch eigenwillige Auseinandersetzungen aktive Prozesse sind, während das „Unterrichtet werden“ sprachlich bereits darauf hinweist, dass „etwas mit mir geschehen soll“ – also passiv eingefärbt ist.

„Ich bin immer lernwillig, aber ich möchte nicht immer unterrichtet werden“, könnte demnach auch bedeuten: „Ich bin immer aktiv an einem Austausch zwischen „der einen“ und „der anderen Realität“ beteiligt, aber ich möchte nicht immer belehrt werden.“ Darin verdeutlicht sich: Für die eigene aktive Auseinandersetzung mit der Welt bin ich immer offen, aber ich möchte nicht immer festgelegten Denkbahnen folgen müssen.

Rückblick

Die Idee des „aktiven Kindes“ ist in der Geschichte der Pädagogik nicht neu. Von Rousseau über Pestalozzi und Fröbel bis zum ‚Anfang des 20. Jahrhunderts‘, das von Ellen Key als ‚Jahrhundert des Kindes‘ ausgerufen wurde, spannt sich der Faden.

Dabei war es gerade auch Wien, eine Stadt, geprägt von großen Persönlichkeiten und Denkern wie Sigmund Freud, Alfred Adler, Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum, Fritz Redl, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn, Rudolf Ekstein u.a.m.. – um nur einige zu nennen, die maßgeblich daran beteiligt waren, dass diese Stadt, als Stadt des Kindes‘ gewürdigt wurde. Alle genannten Persönlichkeiten haben mit ihren Entdeckungen neue Wege zwischen Innenwelt und Außenwelt beschritten und durch die Erforschung von innerem Erleben in der Verknüpfung mit außenliegenden Realitäten Erkenntnisse ermöglicht, die heute noch impulsgebend sind.

... was nicht verknüpft wird, bleibt fremd

Vor diesem gedanklichen Hintergrund lässt sich die Bedeutung des selbsttätigen Lernens auch im Herstellungsprozess der „mittelalterlichen“ Trinkbecher weiter beleuchten. Gerd E. Schäfer formuliert in seinem Buch „Bildung beginnt mit der Geburt“ eine These, die in diesem Rahmen bedeutsam ist. „Erkenntnisse, die Kinder nicht mit den Bildern und Erlebnissen ihrer Biographie verknüpfen können, bleiben ihnen fremd.“ (Schäfer 2003, 17) Zeigt sich nicht gerade darin ein „Verknüpfungsdrang“ zwischen „der einen außenliegenden Realität“ und „der anderen inneren Realität“, der sich wie ein roter Faden durch alle bisher dargestellten Fallbeispiele zieht?

Angefangen bei Daniel und seiner beschriebenen Paradoxie zwischen Innen und Außen am Beispiel der Subtraktion, über Selim der paradoxerweise seine gleichschenkeligen Dreiecke im Matheunterricht nicht konstruieren kann, während er diese (Denk-) Figur nur wenige Tage später beim Tönen zielsicher umsetzt. Warum gelingt die Initialzündung gerade im Kontext des Praktischen Lernens bzw. des selbsttätigen Lernens?

Vielleicht weil im selbsttätigen Lernen eine enorme Chance liegt, die Erkenntnisse, die man in der Auseinandersetzung mit der Außenwelt gewinnt, in Beziehung zur eigenen Biographie zu setzen, auch wenn das nicht immer bewusst geschieht. Dabei spielen Emotionen eine entscheidende Rolle. Das belegen auch die Fallgeschichten von Annette und Raul. Denn die Erkenntnisse, die im Herstellungsprozess der unterschiedlichen Tonbecher von Annette und Raul gewonnen werden konnten, stehen mit den Biographien und Psychodynamiken der beiden Jugendlichen in erkennbarer Verbindung. Um mit Martin Buber zu sprechen, heißt das: „Der Mensch, das Menschenkind will Dinge machen. Das ist nicht bloße Schaulust an dem Entstehen einer Form aus einer eben noch formlos anmutenden Materie: wonach das Kind verlangt, ist der eigene Anteil an diesem Werden der Dinge; es will das Subjekt des Produktionsvorgangs sein.“ (Buber 1919, 2000, 16) Und dass sich dieses selbsttätige Subjekt in den werdenden Dingen spiegelt, belegen die vorgestellten Tonarbeiten.

Zum Begriff des „Selbst“

Was aber meint selbsttätiges Lernen in diesem Kontext? Zunächst soll der Begriff des „Selbst“ – im Sinne einer gemeinsamen Verständigungsbasis - definiert werden. „Die meisten psychoanalytischen Theorien der Selbst-Entwicklung [z.B. Winnicott, Kohut etc.] nehmen an, dass (sich) das psychische Selbst (d.h. das Selbst als intentionales Wesen [A.d.V. eines Subjektes] mit Zielen, welche auf Gedanken, Überzeugungen und Wünschen beruhen) sich durch Wahrnehmen der eigenen Person im Geist des anderen Menschen als fühlend und denkend entwickelt.“ (Fonagy, Target 2001, 234) Vereinfacht dargestellt bedeutet das: Das Selbst als intentionales inneres Wesen bedarf grundlegend der außenliegenden Welt, auf die es bezogen sein kann. Es verlangt die Gegenwart eines anderen Wesens, das nicht nur seinen inneren Zustand widerspiegelt, sondern diesen in modulierter und annehmbarer Weise „zurückgibt“. Im pädagogischen Kontext heißt das: „Die Welt zeugt im Individuum die Person.“ (Buber 1919, 2000, 23) Selbsttätiges Lernen kann nun als ein Lernprozess begriffen werden, der dieses innere Selbst berührt und weiter modelliert. Auf diese Weise unterscheidet sich das praktische bzw. selbsttätige Lernen vom bloßen Tätigsein – also vom pädagogischen Aktionismus

und bloßer Bastelei. Um es mit John Dewey zu sagen: „Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück.“ (Dewey, 2000, 186)

Kurz: Die „Sache“, der „Unterrichtsstoff“, aber auch Phänomene der Außenwelt, bleiben dem Lernenden fremd, wenn es nicht gelingt, diese über die Brücke der Biographie an die Innenwelt des Lernenden anzuknüpfen: also die „eine Realität“ (Außenwelt) mit der „anderen Realität“ (Innenwelt) zu verbinden. Selbsttätiges Lernen wird demnach vom inneren intentionalen Wesen eines lernenden Subjektes – also dem Selbst - angestoßen und wirkt zugleich auf dieses zurück. Das ist nur mit Hilfe der Emotionen möglich.

Zur zweiten Frage: Anmerkungen zum Verhältnis von Emotion und Kognition

Spätestens an dieser Stelle ist es unerlässlich, sich im Sinne einer weiteren gemeinsamen Verständigungsbasis auf einen Lernbegriff festzulegen. Also, die eingangs gestellte Frage, „Wie lernt ein Kind?“ soll nun beantwortet werden. Will man den „Symbolgehalt kindlicher Lebensäußerungen (...) erschließen, (liegt) es nahe, nicht von einem Lernbegriff auszugehen, der Lernen in behavioristischen Standards, in Reiz-Reaktions-Schemata und als Rezeption und Speicherung von Daten und Informationen versteht, sondern als prozesshafte Sinngabe des Subjekts, die allein von dessen Biographie, Erfahrung und Kultur her zu begreifen ist.“ (Duncker, Maurer, Schäfer 1993, 11) Vereinfacht gesagt: Damit ich Neues in mich aufnehmen und Altes verwerfen oder zumindest verändern kann, muss das für mich vor dem Hintergrund meiner Biographie, Erfahrung und Kultur von Bedeutung sein – d.h. Sinn machen. Ein kurzes Rechenbeispiel von Lorient mag dies pointiert darstellen. Es lautet: „Eine Semmel enthält 140 Kalorien. 700 Semmeln pro Jahr ergeben 98 000 Kalorien. Diese benötigt man, um eigenhändig einen Elefanten neun Zentimeter weit zu tragen. Aber wozu?“

Kurz: Mag sein, ich kann mir kurzfristig vieles merken (auch wenn ich bloß Gemerktes schnell wieder vergesse), aber wirkliches Lernen geschieht immer nur dann, wenn „etwas“ bedeutsam für mich wird und damit „Sinn macht“.

... wieder ein Blick zurück

Doch welche Rolle spielen Emotionen in dieser prozesshaften Sinngabe, also beim Lernen? Wie verhalten sich Emotionen und Kognitionen zueinander? Die Philosophie des Abendlandes behauptet seit Jahrhunderten, der menschliche Geist „zerfalle in zwei getrennte Bereiche: den Intellekt – ihm sind Logik, Vernunft und Objektivität zuzuordnen – und die Emotionen – in diesen Bereich fallen Leidenschaft, Gefühl und Subjektivität. Diese polarisierte Auffassung des Geistes gehört keineswegs der Vergangenheit an.“ (Greenspan, Benderly 2001, 50) Denn auf dieser gegensätzlichen Zweiteilung des Geistes in Affekt und Kognition beruhen z.B. auch moderne Entwicklungstheorien, wie die Theorie von Jean Piaget, der modellhaft die Entwicklung des kindlichen Denkens erforscht hat. In seiner Vorstellung vom kindlichen Denken tauchen Emotionen, wenn überhaupt, dann nur in Form einer „Starthilfe“ auf.

Der historische Nährboden, auf dem diese Auffassung wurzelt, reicht zurück bis in die Antike. Bereits die alten Griechen haben in ihrem philosophischen Denken die rationale Seite des Geistes über die emotionale Seite erhoben. Jung hat wohl der

Begriff der „Emotionalen Intelligenz“ (vgl. Goleman 1996) versucht, die positive Bedeutung der Emotionen für die Entwicklung hervorzuheben, doch auch Goleman ging dabei von der herkömmlichen Unterscheidung von Kognition und Gefühl aus.

... Wechsel der Blickrichtung

Eine veränderte Sicht ermöglichen die Forschungen von Greenspan. „Nach unseren Beobachtungen zur Entwicklung des Kindes besteht die vielleicht entscheidende Rolle der Emotionen ... darin, viele der wichtigsten Funktionen des Geistes hervorzurufen, zu organisieren und aufeinander abzustimmen ... Die Emotionen sind, so unwahrscheinlich es auch klingen mag, die Architekten der vielfältigsten kognitiven Operationen während unserer gesamten Lebenszeit. Sie machen kreatives Denken überhaupt erst möglich.“ (Greenspan, Benderly 2001, 21)

„Verknüpfungen“

Greenspans Untersuchungen an autistischen Kindern, aber auch an Säuglingen und Kleinkindern, belegen, dass eine Sinneswahrnehmung, die ein Kind in sich aufnehmen kann, zugleich auch einen Affekt auslöst. Auf diese Weise werden sensorische Eindrücke zunehmend mit Gefühlen verknüpft. In diesem Sinne ist eine Stimme für das Baby z.B. laut und ängstigend, ein Spielzeug rot und verlockend, eine Decke weich und angenehm. Diese innere Verknüpfung von Wahrnehmung und Affekt („duale Codierung“ vgl. Greenspan, Benderly 2001) ist jedoch nicht zwangsläufig bei allen Individuen gleich. Im Gegenteil: Eine bestimmte Sinneswahrnehmung kann bei unterschiedlichen Individuen gänzlich unterschiedliche Emotionen auslösen. So kann, was für das eine Kind ängstigend ist, für ein anderes Kind anregend sein.

„Wenn das Kind mit zunehmendem Alter die Welt erkundet, sind Emotionen ihm dabei behilflich, auch das zu begreifen, was sich als physikalische und mathematische Beziehung darbietet. Man könnte meinen, dass einfache Begriffe wie heiß oder kalt ganz und gar physikalische Empfindungen repräsentieren, doch was ‚zu heiß‘ oder ‚genau richtig‘ bedeutet, lernt das Kind anhand von angenehmen oder schmerzhaft heißen Bädern, kalten oder wohltuenden Fläschchen, übermäßiger oder unzureichender Bekleidung, kurz, anhand von Empfindungen, die mit den emotionalen Reaktionen des Kindes codiert werden. Eine entsprechende Grundlage haben komplexere Wahrnehmungen wie groß oder klein, mehr oder weniger, hier oder dort. ‚Viel‘ ist etwas mehr als das, was ein Kind glücklich macht.“ (ebd. 35) ‚Wenig‘ könnte demnach auch ‚weniger als erwartet‘ bzw. einen Mangel bedeuten. Noch weniger könnte in seiner Steigerung möglicherweise sogar als Verlust wahrgenommen werden. Auch wenn wir zunächst noch bei der Frage bleiben, wie Emotionen und Kognitionen zusammenhängen, so möchte ich wenigstens an dieser Stelle auf Daniel und seinen Ausruf „Wegnehmen geht nicht!“ verweisen, auch wenn ich erst an späterer Stelle nochmals direkt darauf eingehen kann. Die Fähigkeit zur emotionalen Unterscheidung setzt also zu einem Zeitpunkt unserer Entwicklung ein, in der das Kind weder über Worte verfügt noch bewusst denken kann.

Querverweise

Entscheidend ist jedoch, dass auf Grund dieser Verknüpfungen das Kind „zwischen jeder Erinnerung und Erfahrung in einem mentalen Katalog von Phänomenen und

Gefühlen ‚Querverweise‘ herstellen und bei Bedarf rekonstruieren (kann).“ (ebd. 37) Das innere Netzwerk, das sich vor diesem Hintergrund herausbildet und dem Kind verlässlich zur Verfügung steht, ermöglicht es dem Lernenden erst, Kontext und Relevanz seines Denkens und Handelns zu begreifen. Zugleich verkürzen sich „Entscheidungswege“ durch diese bedeutsamen Querverbindungen. Die Emotionen helfen uns sozusagen, „Erfahrungen“ in einem Bruchteil von Sekunden direkt anzusteuern und zu mobilisieren, für deren rationale Analyse oftmals weder Raum noch Zeit bleibt.

„Betrachten wir zum Beispiel, wie ein Kind lernt, wann es grüßen soll. Diese scheinbar triviale Fertigkeit setzt voraus, dass es subtile, komplizierte Hinweise richtig deutet. Das Kind muss lernen, nur diejenigen zu grüßen, bei denen es angebracht ist. Wenn man ihm eine allgemeine Regel beibringt, wie etwa ‚Grüße jeden, der (in der Nähe unseres Hauses wohnt)‘, dann wird es nicht klappen, das Kind müsste jeden nach seiner Adresse fragen. ‚Grüße jeden, den du siehst‘ wird auch nicht genügen; es könnte passieren, dass das Kind einem, der es bestehlen und entführen will, ein freundliches Lächeln schenkt. ... Selbst wenn es gelänge, dem Kind eine Reihe von Routineregeln beizubringen – bis es sich entschieden hätte, ob es grüßen soll, wäre die betreffende Person schon fort. ... Wenn es (aber) durch Erfahrung das sehr abstrakte Prinzip gelernt hat, ‚Grüße jeden, für den du freundliche Gefühle empfindest‘, kann es dieses überall angemessen anwenden.“ (ebd. 40)

Kurz: Unsere Emotionen ermöglichen uns in Millisekunden zu entscheiden, was wir sagen, was wir tun und sogar, was wir denken sollen.

„Denken beruht also auf zwei Voraussetzungen. Zunächst muss wenigstens ansatzweise eine emotionale Struktur da sein, die Ereignisse und Ideen sortiert und organisiert, noch bevor wir Worte und Symbole verwenden, welche diese repräsentieren. ... Dann benötigen wir einen Prozess des Prüfens, Herumtüftelns und Abwägens, der diese Gedanken (in einem weiteren Schritt) im Lichte unserer Fähigkeiten zum logischen Denken bewertet. (Ideen, die unlogisch erscheinen, passen dann nicht zu unserer Vorstellung von logisch sequentiellem Denken usw..) ... Die Fähigkeit, Abstraktionen zu bilden, besteht aus dieser Sicht in der Fähigkeit, mehrere emotionale Erfahrungen zu einem einzigen integrierten Begriff zu verschmelzen.“ (ebd. 43ff) Vereinfacht gesagt, sind Emotionen die Architekten unserer Gedanken. Wichtig ist jedoch auch, dass uns „die emotionalen Wegweiser unseres Denkens auch in die Irre führen können, wenn wir uns in einem Extremzustand der Angst, der Depression, der Furcht oder des Zorns befinden. Wir werden dann dermaßen von unseren Emotionen überflutet, dass uns eine Feinabstimmung unserer Vorstellungen unmöglich wird.“ (ebd. 49)

„Verdrahtung“: ... vom Anfang zum Ende

Diese Überlegung führt uns zurück zu Daniel und seinem Ausruf „Wegnehmen geht nicht.“ Warum sollte es vor dem Hintergrund der beschriebenen frühen Netzwerkorganisation nicht möglich sein, dass ein Kind einen drohenden Verlust mit einer mathematischen Wirklichkeit des „Wegnehmens“ (Subtraktion) verbindet und damit in der aktuellen Lebenssituation etwas weiterführt, was es schon in der ersten Auseinandersetzung mit Welt getan hat, nämlich Empfindungen, emotionale Reaktionen und Denkprozesse miteinander zu verdrahten. Doch anders als bei den

ersten vorsprachlichen und damit ganz und gar prägenden Erfahrungen des frühen Kindesalters scheint es für die Pädagogik bedeutsam, dass sich nachfolgende situations- und kontextbedingte Verdrahtungen – wie im Falle von Daniel – auch wieder lösen lassen. Entscheidend ist dabei das situationsabhängige und schrittweise Benennen des Erkennbaren; jedoch nicht in Form einer Deutung, sondern in Form einer vorsichtigen Annäherung an das kindliche „Quer-Erleben“. Auf diese Weise könnte es möglich werden, Paradoxien und Verirrungen, d.h. was emotional richtig aber zugleich auch kognitiv falsch ist, zu entschlüsseln.

Im vorliegenden Fall hat Daniel seine innere Verdrahtung bzw. seine emotionale und kognitive Querverbindung sogar selbst benannt - ein pädagogischer Glücksfall eben, der gewiss nicht immer in dieser Weise einsichtig ist. Die Geschichte vom gleichschenkeligen Dreieck ist da schon etwas anders gelagert. Auch wenn die angesprochene Schnittstelle dieser Fallgeschichte bislang noch nicht genau geklärt werden konnte, ein innerer Bezug zur äußeren Realität ist auch bei Selim erkennbar. Sein verzierter Tonbecher, auf dem sich in gelungener Weise abbildet, was kurze Zeit zuvor unmöglich war, wirft die Frage auf: Warum geht es plötzlich im Kontext des Praktischen bzw. selbsttätigen Lernens? Die Geschichte vom Teufel und die Geschichte einer Festung legen dies ein Stück weit offen. Denn das selbsttätige Lernen geht von diesem intentionalen Wesen – dem Selbst – aus und wirkt zugleich auf dieses zurück. Dabei wird die „eine außenliegende Realität“ mit der „anderen inneren Realität“ in Beziehung gesetzt und wirkliches Lernen angestoßen.

Abschied von der Idee der pädagogischen Machbarkeit

Nur soviel: Lernprozesse, Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen aus diesem Blickwinkel zu betrachten bedeutet wohl, sich von der Idee pädagogischer Machbarkeit zu verabschieden, im Sinne von: „Unterrichtsinhalte müssen nur gut genug vorbereitet sein, um vom jeweiligen Schüler aufgenommen und umgesetzt zu werden.“ Stellt man in Rechnung, dass Emotionen unablässig und wesentlich an Lernprozessen beteiligt sind, so geht es unausweichlich wohl auch um Beziehungen zu sich und zur Welt, die als große Unbekannte in Lernprozessen, Lernblockaden und Verhaltensstörungen wirksam werden.

Was bleibt

Deshalb benötigen Pädagogen nicht nur „Theorien und Modelle, mit deren Hilfe sie Kindern etwas beibringen, sondern auch solche, mit deren Hilfe sie bei ihnen etwas wahrnehmen.“(Duncker, Maurer, Schäfer 1993, 14) Eine Sensibilisierung und Öffnung des pädagogischen Handelns für das Zusammenspiel von Emotion und Kognition ist dabei entscheidend. Gerade darin zeigt sich aber die Komplexität des Problems, das generelle Lösungen und konkrete Anleitungen verunmöglicht. Denn es geht nicht mehr um die Schüler im Allgemeinen, sondern um das je einzelne Kind mit seinen spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten im Hier und Jetzt des konkreten Unterrichtsgeschehens. Trotz der benannten Ungewissheiten kann jedoch auf eine Gewissheit zurückgegriffen werden: die Chancen, die im selbsttätigen Lernen begründet sind und die Möglichkeiten, die sich durch das aufrichtige Interesse am je einzelnen Kind eröffnen.

Anstöße

Vor diesem skizzierten Hintergrund, der offen legt, dass Lernen immer dann geschieht, wenn „etwas“ für ein bestimmtes Kind – vor dem Hintergrund seiner biographischen Erfahrung – Sinn macht, kann gefragt werden: Wo finden diese subjektiven Sinngebungen in der Schule ihren Platz? Was geschieht mit Kindern, wenn diese Sinngebungsarbeit im schulischen Alltag überrollt wird? Wenn Emotionen tatsächlich die Architekten unserer Gedanken sind, was bedeutet das dann für unsere Schulen? Was leisten Beratungslehrer/-innen, Betreuungslehrer/-innen und Psychagogen bzw. Psychagoginnen längst in diesem Feld und wo liegen weitere Herausforderungen? Kann es sich eine verantwortliche Bildungspolitik leisten, die emotionalen Kräfte im schulischen Feld klein zu sparen?

Ich würde mich freuen, wenn wir nun darüber ins Gespräch kommen könnten. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Danksagung: Ich möchte mich bei Werner Bleher, Alexander Götte, Günther Hilff und Andreas Steck bedanken, ohne deren Mitwirkung und pädagogische Arbeit „Die Geschichte vom gleichschenkeligen Dreieck“, „Die Geschichte vom Teufel“ und „Die Geschichte einer Festung“ nicht erzählt werden könnte.

Literatur:

- BUBER Martin: Reden über Erziehung. Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh 2000. 1. Auflage 1919
- DEWEY John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von OELKERS Jürgen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2000. 1. Auflage 1916
- Duncker, Ludwig./ Maurer, Friedemann./ Schäfer, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Vaas Verlag. Langenau-Ulm 1993
- Ertle, Christoph./ Hoanzl, Martina (Hg.): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Klinkhardt Verlag. Rieden 2002
- FONAGY Peter, TARGET Mary: Mentalisation und sich ändernde Ziele der Psychoanalyse. Seite 229-244 In: Kinderanalyse Heft 1, März 2001
- GOLEMAN Daniel: Emotionale Intelligenz. Carl Hanser Verlag. München und Wien 1996
- Greenspan, Stanly I. / BENDERLY Beryl L.: Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. Goldmann Verlag. München 2001
- SCHÄFER Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Juventa Verlag. Weinheim und München 2001
- Schäfer Gerd E (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Beltz Verlag. Weinheim, Basel, Berlin 2003.
- SPITZER Manfred: Das Wissen über das Gehirn in die Schulen tragen. In: Klett-Themendienst. Schule. Wissen. Bildung. Nr. 25. Juni 2005. Seite 7-8
- Mollenhauer Klaus.: Vergessene Zusammenhänge. Juventa Verlag. München 1998

Workshop - Übersicht

WS	Referent/In	WS-Titel
1	Alexandra Schobesberger	Erfolgsaufstellungen
2	Christian Kirchsteiger	Kinder brauchen Rituale
3	Mag. Helga Peterson	Mensch ärgere dich, aber richtig!
4	Robert Rauscher	Biographiearbeit
5	Lore Talos	Geschlechterspezifische Ausprägungen von Verhaltensauffälligkeit
6	Madeleine Castka	Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit chronisch somatischer bzw. psychiatrischer Diagnose
7	Barbara Nigitz-Arch	Der Einsatz von Geschichten und Metaphern
8	Gerold Ladner	Soziales Lernen mit Methoden der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik
9	Dr. Christine Haidvogel	Psychodramatische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern
10	Martin Türtscher	Hilfeplan – mehrstufiges Interventionsmodell bei unterschiedlichen Verhaltensproblemen
11	Dr. Winfried Janisch	BL als Drehscheibe für Information und Verständnis für Kinder und Jugendliche in schulischen Grenzsituationen
12	Gisela Schafzahl	Krisenintervention – Erfahrungen mit einem neuen Modell der steirischen BL

Workshop 1

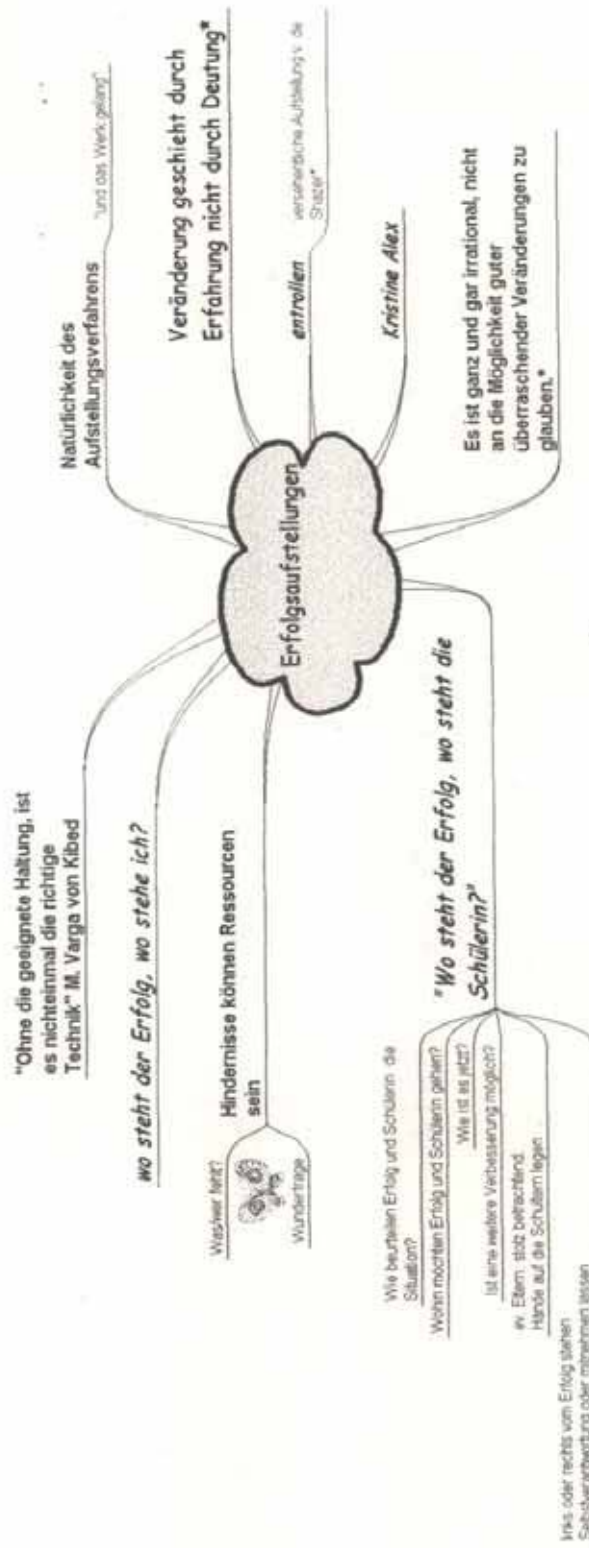


Alexandra Schobesberger:

Erfolgsaufstellungen



Erfolgsaufstellungen: Systemische Aufstellungen eignen sich für eine Vielzahl von Fragestellungen, auch für abstrakte Elemente. Der Erfolg ist ein wichtiges Thema im (schulischen) Leben. Im Rahmen des Workshops werden wir den Fragen nachgehen: "Wo steht mein Erfolg, wo stehe ich?" und "Wo steht die Schülerin und wo steht ihr Erfolg?"



Kristiane Erb: „Die Ordnungen des Erfolgs“ Köselverlag 2001

* Matthias Varga von Kibed und Insa Sparrer: „Ganz im Gegenteil Tetralemaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen.“ Carl-Auer-Systeme Verlag 2002
alexandra schobesberger

Workshop 2

Christian Kirchsteiger:

Kinder brauchen Rituale - Die pädagogische Bedeutung von Ritualen

Mit dem Begriff "Ritual" wurde ursprünglich ein religiöser Brauch bezeichnet, der bestimmte Sprachformeln, Gesten und Handlungen in einer ihm eigenen Ordnung enthält. Längst hat aber der Begriff in anderen Bereichen Verwendung gefunden, so auch in der Schule.

Das Wort Rituale löst heute oft negative Empfindungen aus: Es werden damit sinnentleerte Prozeduren, Pseudo-Ordnungssysteme und Disziplinierungsvorgänge verbunden. Rituale werden mit Stereotypen gleichgesetzt, die automatisierte Verhaltensabläufe auslösen, in Analogie zu den tierischen Ritualen, wie sie die Tierverhaltensforschung kennt.



Die ablehnende Haltung gegenüber "Ritualen" ist umso stärker, je mehr man sich an negative Rituale aus der eigenen Schulzeit erinnert.

Auch unter Pädagogen, die sich als progressiv und alternativ verstehen, hat die Idee der Rituale zumeist eine negative Bedeutung. So schreibt zum Beispiel Hilbert Meyer in seinem Band "Unterrichtsmethoden": "Sie [die Rituale] schaffen kalkulierbare Verhaltenserwartungen für Lehrer und Schüler, sie dienen der Demonstration der Macht der Institution, aber auch der Kanalisierung der Triebpotentiale des Lehrers und der Formierung und Unterdrückung der Interessen, Phantasien und motorischen Bedürfnisse der Schüler" (Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden. 11: Praxisband, 1990 3, S.191).

Schule wird hier als eine Institution angesehen, die repressive, Angst machende und bloßstellende Rituale produziert. Diesem negativen Verständnis von Ritualen soll ein positives Verständnis gegenübergestellt werden. Es soll gefragt werden, ob Rituale nicht auch einen Beitrag zur Entwicklung einer "pädagogischen Atmosphäre" (O. F. Bollnow), zu einer "humanen Schule" (Erich Weber) leisten können.

"Regelmäßig wiederkehrende, in Form und Ablauf allen bekannten stark auf Affekte zielende ...Handlungen und Vorgänge fördern Konzentration, verbinden Teilnehmer. Keine Kultur, keine Gesellschaftsform, kein Lebensalter kommt ohne solche Funktionen von Ritualen aus. Für den Schüler sind die gemeinschaftsstiftenden und entlastenden Funktionen vertrauter Rituale äußerst wichtig; sie sind für ihn konkrete Zeichen der Zugehörigkeit, des "in-Seins" im wahrsten Sinne des Wortes" (Klaus Breslauer).

Ritualisierungen, die verlässliche Wiederkehr von Befriedigungen sind demnach wichtige strukturbildende und Vertrauen schaffende Erfahrungen des Lebens, und es scheint so, als gebe es ein menschliches Grundbedürfnis nach Ritualen. Nochmals auf Schule übertragen bedeutet dies, dass Rituale ein Sich-wohl-Fühlen, ein Sich-

zugehörig-Fühlen und ein Sich-sicher-Fühlen mitbegründen können. Für Ameli Winkler sind Rituale "erfundene Wirklichkeiten. Sie schöpfen - wenn sie nicht reglementieren oder schematisieren - aus dem Nichts Verlässlichkeit, Zuversicht, Zusammengehörigkeitsgefühl und sogar Trost. Sie sind wie ein Geländer, das der (kindlichen) Seele Halt geben kann."



Worin besteht nun der Unterschied zwischen Regeln und Ritualen? Rituale gehen über Regeln (Verkehrsformen) hinaus. Regeln können rational begründet und bis zu einem gewissen Grade erzwungen werden. Rituale sind auf Konsens angelegt und im Unterschied zu Regeln haben sie nicht nur einen rationalen Kern, sondern sie entfalten immer auch eine bestimmte Symbolkraft, zum Beispiel ist ein Morgenkreis nicht nur eine Gesprächsrunde, in der Sachinformationen ausgetauscht werden, sondern auch eine symbolische Handlung, die allen Beteiligten Zusammengehörigkeit signalisiert.

Wichtig erscheint noch, dass in der Schule Phasen, in denen Anforderungen gestellt werden und Konzentration gefordert wird, immer wieder von Phasen der Ruhe und Entspannung abgelöst werden sollten. Einen Beitrag zu dieser Rhythmisierung des Schulalltags können wohlüberlegte Rituale leisten (vgl. C.Straub, "Die pädagogische Bedeutung der Rhythmisierung des Schulalltags"). Rituale sind jedoch nur ein Teil des Schullebens und sollten darin mit anderen Elementen eingebunden sein.



W o r k s h o p 3

Mag. Helga Peterson:

Mensch ärgere dich, aber richtig!

Gesunder Umgang mit Menschen und mir

Menschen können sehr anstrengend sein. Wir werden mit den verschiedensten Launen und Stimmungen von Personen konfrontiert, die wir teilweise sehr gut oder auch kaum kennen, und wir müssen uns so gut als möglich auf sie einstellen. Fühlen wir uns damit überfordert, so verspüren wir Ärger, über uns selbst, den anderen, die Situation.

Muss das so sein?

Oft bekommen wir den Ärger einer anderen Person ab und fragen uns, wie wir dazu kommen – oder besser gesagt, wie wir uns davor schützen können. Im Alltag, in der Familie, im Job wird so die eigene Freude getrübt und der Ärger überträgt sich auf einen selbst und unsere ganze Energie ist damit weg.

So weit darf es nicht und muss es nicht kommen!

Gezieltes Analysieren der Kommunikation und erprobte Erfolgsstrategien im Umgang mit uns gegenüber sitzenden oder gegenüber stehenden Menschen helfen uns, mit diversen problematischen Situationen besser umzugehen. Sie wirken sich positiv auf unser Wohlbefinden aus, wir können wieder lachen!

Ich will Sie dabei unterstützen, Ihre eigene Stimmung nicht von anderen abhängig zu machen. Der Ärger soll uns nicht auffressen, wir wollen uns abgrenzen können.

Und wenn es doch passiert, gibt es Tipps zur „Entärgerung“. Und diese dürfen Sie ruhig ganz ernst nehmen, manchmal gibt es einfach kein „Kraut“ gegen Ärger. Also amüsieren Sie sich ein bisschen über meine Anti-Ärger-Arzneien.

Ein Glas Prosecco und dazu vielleicht ein gutes Buch „Frauen, die Prosecco trinken“ oder „Das Salz auf meiner Haut“

Wenn Sie gerade Ihre beste Freundin nicht erreichen, dann denken Sie zurück an den letzten langen Strandspaziergang mit ihr, wo sie diese schöne Muschel gefunden haben.

Manchmal braucht man Ruhe, Entspannung, um verstehen zu können. Gönnen Sie sich einen Mittagsschlaf, ein Bad, ein Stück Schokolade. Genießen Sie sich als Elfe!

Planen Sie einen erotischen Abend! Denken Sie an etwas anderes, es gibt Reality-Soups auch live, da hilft es zur Ablenkung sicher seinen eigenen Auftritt zu inszenieren und legen Sie sich die CD „Sexbomb“ ein.

Genauso ist es, wie oft bei „Woolworth“, sprich Wulli am Wühltisch. Es handelt sich nicht um Einkaufen, es ist Einzelhandelstherapie. Manchmal müssen wir unsere Euros einfach locker lassen.

Oft braucht unser Herz dazu ein bisschen Unterstützung und viel frischen Atem. Dazu brüllen wir den Ärger hinaus und fletschen unsere Zähne. Frei nach dem Motto: Wo die wilden Kerle wohnen. Allerdings sollten Sie das nicht in der Nähe anderer Ohren tun, der Spiegel im Badezimmer bietet sich als Gegenüber freiwillig an.

Und haben wir uns mit unserem Ärger Luft gemacht, so haben wir nun wieder Platz für neues Leben.



Workshop 4

Robert Rauscher: Biographiearbeit

Biographiearbeit - Hemmende und fördernde Entwicklungsfaktoren anhand eines Fallbeispiels

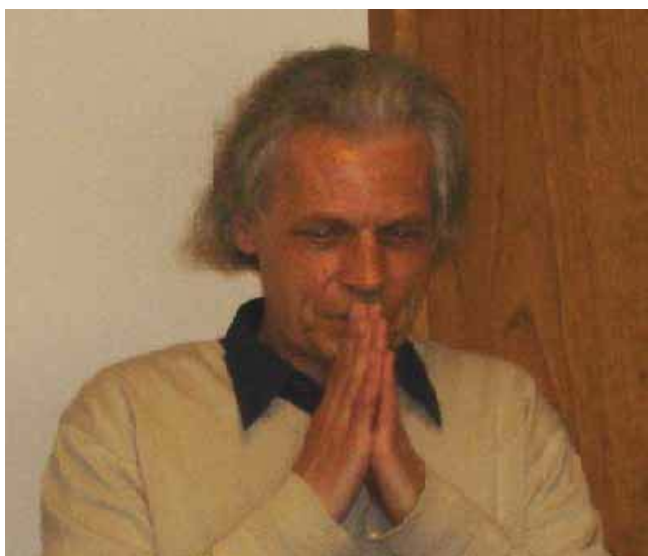
Die Kenntnis von der Entwicklung des Menschen und insbesondere das Verstehen der Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung eines Kindes stellt eine wertvolle Grundlage für die pädagogische Arbeit dar.

Durch die intensive Beschäftigung mit meiner eigenen Biographie und durch das Kennenlernen der Biographien anderer Menschen entstand in meiner Tätigkeit als Beratungslehrer die Idee, dass es für das Verständnis eines erziehungsschwierigen Kindes hilfreich sein kann, sich mit dessen Entwicklung genauer zu beschäftigen. Die Motive für Biographiearbeit sind naturgemäß, je nach individuellen Lebensfragestellungen, sehr vielfältig.

Im Falle der Biographie von Stefan R. ging es vor allem um die Frage:

Welche Orientierungshilfen erwachsen aus dem Verständnis der Entwicklung Stefans für eine positive Verhaltensänderung? Stefan war ja in seiner Biographie an einem Punkt angelangt, der von seinen Bezugspersonen als festgefahrenes Verhaltensmuster im Sinne einer massiven emotionalen Verweigerung erlebt wurde.

Das Motiv für diese Biographiearbeit lag nun gerade in dem Bemühen der Verantwortlichen, v.a. auch der getrennt lebenden Eltern, dem Kind zu helfen, das Verhaltensmuster der Verweigerung zu überwinden. Dies sollte durch die Arbeit an der Biographie Stefans mit den Eltern versucht werden. Eine wesentliche Orientierungshilfe dafür waren die gemeinsamen Überlegungen, welche Faktoren hemmend bzw. fördernd für die Entwicklung von Stefan waren.



Im Rückblick auf diese Arbeit kann gesagt werden, dass den Eltern mit Hilfe der Biographiearbeit bewusst wurde, welche Bedeutung sie als die primären Bezugspersonen für ihren Sohn haben. Obwohl getrennt lebend hatte nun auch der Vater wieder die Mitverantwortung für Stefan übernommen.

Workshop 5

Lore Talos:

Geschlechterspezifische Ausprägungen von Verhaltensauffälligkeit

„Ach, was muss ich oft von bösen Buben hören oder lesen“

Zur Asymmetrie des Geschlechterverhältnisses bei verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen

Jahresstatistiken der Beratungslehrer/-innen Psychagog/-innen in Wien weisen bezüglich der Geschlechterverteilung bei verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen ein deutliches Ungleichgewicht auf. Trotz kontinuierlich abnehmender Tendenz beträgt das Verhältnis von ambulant betreuten und in Kleingruppen unterrichteten Schülern zu Schülerinnen noch immer 2:1.

Diese Asymmetrie des Geschlechterverhältnisses wird auch in der Fachliteratur thematisiert: Kritische Stimmen weisen darauf hin, dass die Diagnose „Verhaltensauffälligkeit“ bei Jungen/männlichen Jugendlichen mit geradezu „epidemischer Häufigkeit“ gestellt wird.

Auch wenn außer Frage steht, dass auffälliges Verhalten von Schülern seine Gründe in echten Nöten und Problemen hat und unter Berücksichtigung dessen, dass Jungen/männliche Jugendliche möglicherweise andere Ausdrucksweisen wählen als Mädchen, um in ihrer Not wahrgenommen zu werden, ist die Asymmetrie im Geschlechterverhältnis damit alleine kaum zu erklären.

Ist die statistisch evidente Tatsache, dass Jungen in der Schule deutlich häufiger „auffallen“ als Mädchen Ausdruck dafür, dass sie „gestörter“ sind oder fallen sie deshalb häufiger auf, weil ihr Verhalten im schulischen Kontext stärker stört?

Als Zugewandte zur Problematik werden einige Thesen formuliert und erläutert, die im wesentlichen um die zentrale Fragestellung kreisen, ob, inwieweit und in welcher Weise Schule selbst auffälliges Verhalten von Schülern „begünstigt“ und damit dieses Ungleichgewicht herstellt oder zumindest mit verursacht.



Anliegen an die Workshop-Teilnehmer/-innen ist sowohl die Auseinandersetzung mit den als Diskussionsgrundlage formulierten Thesen als auch mit der weiterführenden Frage, welche Aufgaben Beratungslehrer/-innen, Betreuungslehrer/-innen und Psychagog/-innen aus der Problematik der Geschlechterasymmetrie in der konkreten Arbeit erwachsen.

Workshop 6

Madeleine Castka:

Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit chronisch somatischer bzw. psychiatrischer Diagnose

Wir können davon ausgehen, dass sich in jeder Klasse 1 – 3 nicht ganz gesunde Schüler/-innen befinden.

Beispielhaft seien angeführt: ADHD, Adipositas, Allergien, Asthma, Diabetes, Depressionen, Neurodermitis, Stoffwechselerkrankungen, ...

Diesem Umstand wird wenig Rechnung getragen und es existiert kaum kollektives Bewusstsein darüber im Lehrkörper bzw. in der Schulhierarchie.

Über Familien chronisch kranker Kinder existieren Vorannahmen, die häufig nicht hinterfragt werden:

Eltern solcher Schüler/-innen sind besonders verantwortungsvoll

die Familien sind in einem sozialen Netz integriert

die Familien/Kinder erhalten vom Spital psychologische Unterstützung

die Familien sind Experten für die jeweilige Krankheit

.....

Treffen diese Vorannahmen zu, handelt es sich um einen seltenen Idealfall.

Zur chronischen Erkrankung des Kindes kommt manchmal noch die chronische Überforderung von Eltern und Geschwistern.

Geschwister chronisch kranker Schüler/-innen stehen oft in deren Schatten.

Sie werden mit ihren Bedürfnissen nicht ernstgenommen, bzw. wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Bedürfnisse zurückstellen; z.B. mit dem Argument, dass sie immerhin gesund seien. Unbewusst inszenieren sie den vermeintlichen Weg aus dem Schatten, indem sie Verhaltensauffälligkeiten entwickeln.

Diese Kinder brauchen die Unterstützung durch BBPs (*) ebenso, wie ihre chronisch erkrankten Geschwister.

Manche Verhaltensweisen, die an chronisch kranken Schüler/-innen auffallen, stehen in direktem Zusammenhang mit der Art der Krankheit, andere können durch den sogenannten „sekundären Krankheitsgewinn“ entstanden sein.

Es seien einige relativ plakativ beschriebene Verhaltensweisen/auffälligkeiten dargestellt:

Kinder, die unter Asthma leiden, sind oft überängstlich und relativ unselbständig/symbiotisch

* Beratungslehrer/-innen, Betreuungslehrer/-innen und Psychagog/-innen

Kinder, die unter Adipositas leiden, wirken oft sehr gierig, haben das Gefühl immer zu kurz zu kommen

Kinder, die an Diabetes leiden, wirken oft überdiszipliniert im gesamten Leben, man hat den Eindruck, es mit einer sehr erwachsenen Person zu tun zu haben.

Schüler/-innen, die Medikamente einnehmen müssen, leiden oft unter

Antriebslosigkeit, sind müde (es kann sogar passieren, dass sie einschlafen)

haben eine geringere Merkfähigkeit,

können übermäßigen Hunger entwickeln

(die Nebenwirkungen der Medikamente werden von Lehrer/-innen oft

nicht als solche erkannt und dann wiederum als Störung erlebt)

extremer Drang im Mittelpunkt zu stehen/ Egozentrik kann zu bemerken sein

Definition u. Identität „gelingt“ ausschließlich über die Krankheit

Verleugnung/Verdrängung der Krankheit kann bemerkbar sein

.....

Intrapsychische Prozesse können dazu führen, dass chronisch kranke Schüler/-innen übermäßige Wut auf sich selbst oder ihre Umwelt entwickeln und Schuldzuschreibungen anstellen, wieso gerade sie diese spezielle Krankheit haben. Rachedgedanken gegenüber der vermeintlich als schuldig erkannten Umwelt können entstehen.

Durch die Endgültigkeit der Krankheit kann Resignation und Depression entstehen. Fragen des eigenen Wertes („was bin ich mit dieser Krankheit schon wert? Mein Leben hat so ohnehin keinen Sinn“) tauchen auf.

Die Auffälligkeiten sollten als Bewältigungsstrategien verstanden werden, die zusätzliche Einengung/Einschränkung bzw. auch Schwächung bringen.



In unserer Gesellschaft (also auch Schule) wird Krankheit als vorübergehender (= abnormaler) Zustand verstanden. Der Normalität einer chronischen Erkrankung wird in der Schule wenig bis gar kein Raum gegeben.

Die Schüler/-innen benötigen die professionelle Unterstützung der BBPs bei der Integration ihrer Krankheit in ihr schulisches Leben.

Der vorliegende Bericht ist kindzentriert, im Workshop wurde auch darauf eingegangen, was Lehrer/-innen benötigen, die kranke Schüler/-innen unterstützen.

Workshop 7

Barbara Nigitz-Arch:

Der Einsatz von Geschichten und Metaphern



Hauptbestandteil des Workshops sind die einzelnen Beispiele von Geschichten und Metaphern. Sie werden praxis- und themenbezogen auf typische schulische Beratungssituationen erzählt und vorgestellt:

„Wenn sich Zwei streiten“ (Clearing in Schülerkonflikten)

„Die Goldene Regel einmal anders“ / Grenzen erfahren und Grenzen definieren

„Der Wind aus der richtigen Richtung“ / Lernen und Training

„Wie man einen Biber fängt“ / Strategien, ein Problem zu bekommen und es möglichst lange zu behalten

„Ecken und Kanten“ / Identitätsfragen

Einige Grundlagen des lösungsorientierten Einsatzes von Metaphern und Geschichten werden eingestreut, wie zum Beispiel:

Warum können Metaphern und Geschichten Veränderung anregen? („Geschichten sind die Geburtshelfer der Veränderung“)

Das Wesen der Metapher („Nicht alles, was hinkt, ist deshalb schon ein Vergleich“)

Die Metapher im Kontext (Zeitpunkt und Dosis ihres Einsatzes)

Lösungs- versus Problemorientierung („Von der Kunst, den Ball ins Tor zu bringen“)

Ressourcenorientierung („Ressourcen sind unser Kapital“)

Entwicklungspsychologische Indikationen zur Metaphernwahl (jedem Kind SEINE Geschichte)

Ein Handout beinhaltet im wesentlichen die vorgestellten Geschichten und Metaphern bzw. Quellenangaben / Credits.

Workshop 8

Gerold Ladner:

Soziales Lernen mit handlungsorientierten Methoden der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik



THEMA DER VERANSTALTUNG:

Erlebnispädagogik bietet uns die Möglichkeit, soziales Lernen mit sogenannten Problemlösungsaufgaben und anderen spannenden Übungen und Spielen umzusetzen. Dabei kommen auch Action und Spaß nicht zu kurz.

Die Persönlichkeitsentwicklung, der Vertrauensaufbau, die Verbesserung der Kooperation und Kommunikation und die Förderung der Klassengemeinschaft sind dabei die wichtigsten Ziele im Schulbereich.

Der Schwerpunkt des Workshops ist das Kennenlernen und Ausprobieren einer Vielzahl von praxiserprobten Übungen und Herausforderungen der handlungsorientierten Art.



ABLAUF:

Nach einer kurzen Einführung in die Theorie der Erlebnispädagogik (www.tibs.at/beratungslehrer; „Archiv“ – „Texte“) und dem Aufzeigen der Anwendungen im Schulbereich werden Übungen zu folgenden Themen ausprobiert bzw. erklärt:

Vertrauen, Kooperation und Kommunikation, Helfen, Verschiedenes, Reflexionen

ZIELE:

Die Teilnehmer/-innen sollen eine Vielzahl an Übungen und Kooperationsspielen kennenlernen und selbst ausprobieren

Die Teilnehmer/-innen sollen zu einer weiterführenden Beschäftigung mit dem Thema angeregt und interessiert werden.

Referent: Gerold Ladner

BBL für Verhaltensauffälligkeiten, Erlebnispädagoge, Bergwanderführer,
Obmann Verein AUTdoor

Kontakt: 0676/ 9704130

Workshop 9

Dr. Christine Haidvogel:

Psychodramatische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern



Psychodrama (nach dem Psychiater und Psychotherapeuten Jakob Levy Moreno 1898-1974) ist eine Methode, mit der Probleme und zwischenmenschliche Situationen, Konflikte oder Fantasien im szenischen Spiel bearbeitet oder durch Aufstellungsarbeit sichtbar gemacht werden.

Für die Beratungslehrer/-innenarbeit sind die soziometrische Aufstellung und das problemorientierte Rollenspiel von Bedeutung. Eine entsprechende Vor- und Nacharbeit ist dabei besonders wichtig. Beides soll in praktischer Arbeit erfahrbar gemacht werden.

Eine Form des Schutzes, bzw. der Hilfe zur Überwindung von Widerständen und der Abstraktion ist die Verwendung intermediärer Objekte.

Als Möglichkeiten des Settings bieten sich Gruppenarbeit (Klassen oder Kleingruppen) und Einzelarbeit an.

Zu Gruppenarbeit werden mit praktischen Beispielen

1. Ablauf (Erwärmung, Ablauf, Reflexion)
2. psychodramatische Handlungstechniken (Rollentausch, Doppeln, Spiegeln)
3. Möglichkeiten der Anwendung und
4. soziometrische Aufstellungsarbeit verdeutlicht.

Im Bereich der Einzelarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern werden wir uns mit

1. Interventionsmöglichkeiten und
2. Aufstellungs-Einzelarbeit beschäftigen.



Workshop 10

Martin Türtscher:

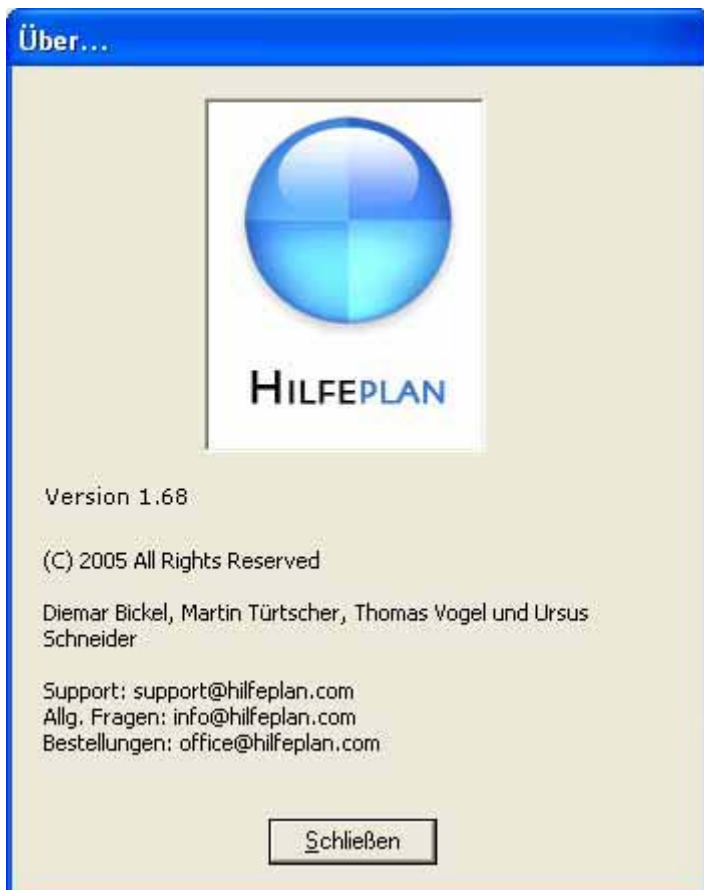
Hilfeplan – mehrstufiges Interventionsmodell bei unterschiedlichen Verhaltensproblemen



Ziele des Projekts Hilfeplan

- a) Eine gute Schulhauskultur soll gefördert und gestärkt werden.
(Verantwortlichkeit, Beziehungspflege, Ressourcenorientierung, Verbindlichkeit, Offenheit, Lernbereitschaft, (Selbst-)Reflexion, Wertschätzung, Beteiligung, Sachlichkeit, Nachhaltigkeit, Konfliktfähigkeit)
- b) Die Verantwortung für die Schüler/-innen soll möglichst unmittelbar an der Beziehung bzw. am Ort der Problematik angesiedelt werden.
- c) Vorhandene Ressourcen der Schule sollen gut genutzt werden.
- d) Es soll eine logische Abfolge von Interventionen mit klar zugewiesenen Verantwortlichkeiten als Standard beschrieben werden.
- e) Vereinbarungen zu Zielen und Maßnahmen sowie Rückmeldungen dazu sollen als Möglichkeiten der Intervention erleichtert werden.
- f) Notwendige Hilfsmittel für die Betroffenen sollen angeboten werden (z.B. Gesprächsunterlagen, Standardbriefe, Protokollvorlagen, Terminmanagement).
- g) Es soll eine vollständige und nachvollziehbare Falldokumentation geben.

- h) Angemessenheit und Sachlichkeit im pädagogischen Handeln: Schulische Maßnahmen sollen nach der Art und Wertigkeit des Problemverhaltens gesetzt werden.
- i) Die Übergabe an externe Helfer soll gezielter, also erst nach Durchlaufen eines schuleigenen Maßnahmenpakets erfolgen.
- j) Der Erziehungsauftrag der Schule soll konkretisiert und umsetzbar gemacht werden. Eltern wie Lehrpersonen können durch den Hilfeplan besser einschätzen, wo die eigene Verantwortung und die persönlichen Einflussmöglichkeiten liegen. Die Zusammenarbeit soll dadurch erleichtert werden.



Workshop 11

Dr. Winfried Janisch:

Beratungslehrer/-innen als Drehscheibe für Information und Verständnis für Kinder und Jugendliche in schulischen Grenzsituationen

1. Rollenerwartungen:

Bezirksschulrat

Direktor/-innen

Schüler/-innen

Eltern

Ich selbst...



2. Arbeitsauftrag durch Dienstgeber:

Casemanager/in

Berater/in

Vertrauensperson

Moderator/in

3. Ressourcen:

eigene persönliche

Qualifikation

Erfahrung

Engagement

Kontakte

Persönlichkeit

vom Schulsystem bereitgestellte

Zeit

Räume

Materialien

Zugänge zu Information

Befugnisse, Rolle

4. Arbeitsbereiche:

Zusammenarbeit mit
verschiedenen therapeutischen

Einrichtungen

Kliniken

Schulpsychologischer Dienst

Bezirksjugendamt

Polizei

Arbeit mit

Schüler (Einzelbetreuung,

Gruppenbetreuung)

Klasse

Lehrer (Einzelbetreuung,

Gruppenbetreuung)

Schule (Lehrer, Leiter, Konferenz,
Leitersitzung, Inspektor)

Eltern (in der Schule / außerhalb der
Schule: einzeln – Familie – Gruppe)

Workshop 12

Gisela Schafzahl:

Krisenintervention – Erfahrungen mit einem neuen Modell der steirischen Beratungslehrer/-innen

Erfahrungsbericht über die Einführung eines Modellversuchs in einem steirischen Bezirk

Beschreibung:

Das vorgestellte Modell zeichnet sich durch eine sehr straffe Organisation der Arbeitsweise und die enge Kooperation eines Helfernetzes aus. Mein Kollege und ich arbeiten zum allergrößten Teil unseres Einsatzes in diesem Bezirk im Team. Ein ständiger intensiver Austausch begleitet die Arbeit. Der Einsatz ist zeitlich auf maximal acht Kontakte pro Anforderung beschränkt.

Anforderungen um Krisenintervention werden von Schulen schriftlich an das zuständige SPZ geschickt und an uns weitergeleitet. Es erfolgt eine telefonische Terminvereinbarung zu einem Erstgespräch. Nach den folgenden Explorationsgesprächen und Hospitationen wird gemeinsam (anfordernde Person und Beratungslehrerteam) an der Definition der Zielsetzung gearbeitet und die weitere Vorgehensweise geplant. Bezeichnend für dieses Modell ist auch das gemeinsame Verfassen eines Schlussprotokolls. Diese Rückschau soll Möglichkeiten zur Reflexion und Evaluierung der Arbeit geben, aber auch Handlungsleitfaden für involvierte Personen sein. Der gesamte Verlauf der Intervention wird schriftlich dokumentiert.



Erfahrungen:

Ein großer Teil der Arbeit mit diesem Modell besteht in der Zielarbeit und im Knüpfen von Netzwerken. Vorbeugende Maßnahmen oder auch längere Begleitung können mit diesem Modell nicht angeboten werden. Große Vorsicht ist deshalb auch im Angebot von Beziehung notwendig. Für das Helferteam besteht jedoch weniger Gefahr in Systeme verstrickt zu werden oder Zielsetzungen aus dem Auge zu verlieren.

Austausch von Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bundesländern

Teilnehmer/-innen

Burgenland: BSI Robert Novakovits, Ursula Gerger, Renate Grandits, Renate Janits, Alfred Klikovits, Georg Pataki, Mag. Andrea Szklenar, Josef Wahrmann, Erna Wohlfarth

Kärnten: Mag. Ebner Hubert, Elisabeth Dobesch, Mag. Birgit Mansberger, Elke Kraiger, Mag. Horst Rittchen, Daniela Sattmann, Elke Steinberger, Adelheid Tengg, Mag. Edeltraud Tschauko, Mag. Sabine Wegscheider, Mag. Astrid Wernig, Reinhold Willegger

Niederösterreich: Mag. Martha Albl-Wolf, Doris Altphart-Urban, Regina Beer, Anita Daimböck-Gritsch, Martina Dutter, Renate Fedrigotti, Theresia Gattermann, Dr.Christine Haidvogel, Ursula Holzapfel, Brigitte Kaudelka, Maria Kernbauer, Mag. Eva-Maria Kitayimbwa, Mag.Romana Kreuter, Adelheid Libal, Dr. Renate Machat, Brigitte Mayer, Irene Mutzler, Maria Roth, Gerlinde Weber, Hermine Wiltschko, Marie-Anna Wolf

Oberösterreich: LSI Mag. Heidemarie Blaimschein, Elfriede Anreiter, Eveline Auzinger, Bernhard Baumgartner, Annemarie Gittlinger, Petra Hager, Günter Hager, Maria Magdalena Huber, Christian Kirchsteiger, Wolfgang Kitzmanrel, Josef Köberl, Brigitta Köppl, Alexandra Schobesberger, Elisabeth Sitter, Gudrun Skramik, Waltraud Steinparz, Mathilde Stockinger, Mag.Veronika Wlasaty

Salzburg: LSI Rudolf Strohbach, Margret Eschbacher, Hannelore Fiedler, Angela Hadler, Christa Lugstein-Grob, Dr.Armin Matt, Karin Miliker, Dr.Ewald Moser, Barbara Nigitz-Arch, Evelyn Schachner, Maria Schütz, Christa Steinacher, Margit Thaler

Steiermark: LSI Herbert Buchebner, Klaus Ackerl, Ludwig Ettlmaier, Sigrid Fleischhacker-Diernberger, Helga Grinschgl, Christine Mirzinger, Mag. Helga Petersol, Mag. Ilse Dorothea Pfundner, Robert Rauscher, Veronika Rochhart, Gisela Schafzahl, Elfriede Schellanders

Tirol: LSI Josef Federspiel, Roland Astl, Mag. Erich Ganzer, Petra Girstmair, Elisabeth Hechenberger, Gerold Ladner, Dr. Gerhard Oppl, Angelika Peter, Mag. Sabine Pöll, Horst Primoschitz, Mag. Ruth Soto Delgado, Ingrid Tentschert, Mag. Birgitt Tschurtschenthaler

Vorarlberg: LSI Günther Gorbach, Cornelia Caldonarri, Dagmar Feurstein, Günther Grabner, Walter Metzler, Eva Reitmann, Martin Türtscher, Mag. Lilli Wiener

Wien: Mag. Regina Aigner, Elisabeth Bonner, Castka Madeleine, Monika Ditl, Christina Gruss, Mag. Josef Heißenberger, Renate Hofbauer, Gabriela Ludescher, Irene Nieszner, Eva Posch-Bleyer, Egon Scherer, Christine Seidl, Hemma Stallegger-Dressel, Gabriela Steinbrecher, Lore Talos, Christine Telesko, Claudia Trupin, Jutta Wlcek-Abdank, Georg Wölfl,

Tagungsreflexion

Auffangen heißt für mich ...

...versuchen, die Fallgeschwindigkeit zu bremsen, denn wirklich auffangen ist schwer.

...nicht fallen lassen, nicht zurück lassen, hinschauen, wahrnehmen, verstehen, das Ganze sehen, sich einlassen, Zeit haben, Raum geben.

... den Ball aufnehmen und dorthin weiter geben, wo er aufgefangen werden kann.

...mit Emotion denken, querdenken, nachdenken, durchatmen und gegebenenfalls auch provokant den Hausverstand einsetzen.

... Anlaufstelle sein, Vertrauen schaffen, Zuwendung, Trost geben, akzeptieren, halten, eine Beziehung aufbauen, Stärken verstärken, hinter die Fassade schauen, Perspektiven eröffnen, Kritik äußern, Zeit schenken.

...Druck, Gewicht, Belastung auszuhalten

...eine entschiedene Hinwendung zum Schwierigsten.

Tagungsfotos











