

# E-Spezial

EMOTIONAL-SOZIALE ENTWICKLUNG

Beziehungen positiv gestalten

AUFLAGE



BEZUGSBEKTIWMECHSEI

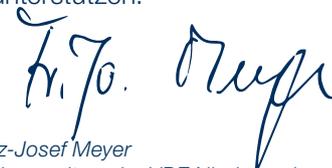
## Gemeinsam für einen besseren Arbeitsplatz Schule



Der Verband Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Niedersachsen, vertritt als parteiunabhängige Bildungsgewerkschaft die gewerkschaftlichen und bildungspolitischen Interessen von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementarbereich, Primarbereich, den Sekundarstufen und der Lehrerbildung.

Die zunehmend unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sowie erhöhte Erwartungshaltungen der Eltern und der Öffentlichkeit an die Schule stellen Lehrkräfte, Erzieher und Ausbilder vor große Herausforderungen. Der Lehr- und Lernprozess kann nur erfolgreich sein, wenn die Lehrkräfte selbst gut ausgebildet sind, gut behandelt und respektiert werden und eine stabile Beziehung zu der Bildungseinrichtung haben, in der sie tätig sind.

Wir als VBE kämpfen für verbesserte Rahmenbedingungen, die für den Erfolg unserer Arbeit notwendig sind. Hierzu gehören u. a. die Bildung multiprofessioneller Teams, der Ausbau gebundener Ganztagschulen, optimale Gelingensbedingungen und qualitative Standards bei der Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems sowie eine gesicherte Personalversorgung. Darüber hinaus wollen wir dazu beitragen, dass wir unsere fachlichen Kompetenzen als Pädagogen weiterentwickeln, unsere Tätigkeit reflektieren und neue Kompetenzen und Strategien erlernen. Diese Broschüre, die vom VBE Schleswig-Holstein erstellt wurde, soll dazu beitragen, Sie in Ihrer täglichen Unterrichtspraxis zu unterstützen.



Franz-Josef Meyer  
Landesvorsitzender VBE Niedersachsen



**NÜRNBERGER**  
VERSICHERUNG

# Ein gutes Gefühl für alle Fälle.

Schützen Sie Ihre Arbeitskraft zuverlässig  
und flexibel – mit der NÜRNBERGER  
Berufsunfähigkeitsversicherung\*.

Holen Sie Ihr Angebot bei:  
[MBoeD@nuernberger.de](mailto:MBoeD@nuernberger.de)

**Einfach  
passend für den  
Öffentlichen  
Dienst**

NÜRNBERGER Lebensversicherung AG  
Ostendstraße 100, 90334 Nürnberg, [www.nuernberger.de](http://www.nuernberger.de)

\*Berufsunfähigkeitsversicherung  
mit Dienstunfähigkeitsschutz

# Die Präventionspyramide – ein Handlungsbild für viele Situationen

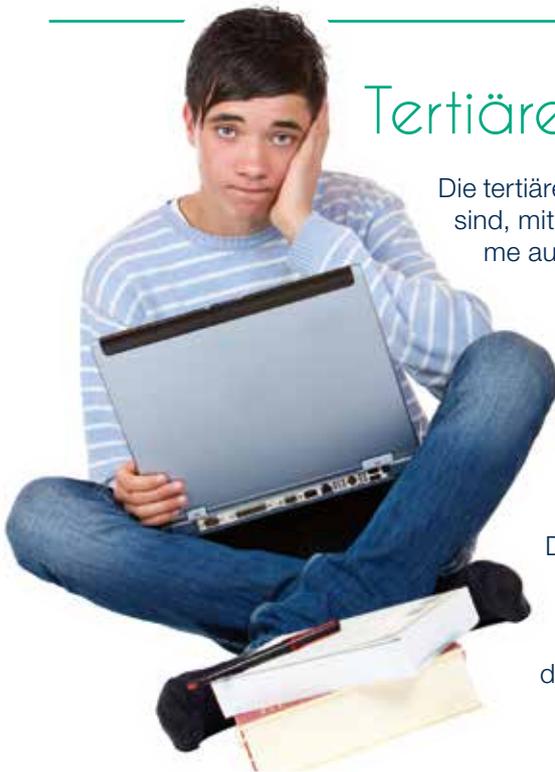
## *Rüdiger Gummert*

Jede Schule, jede Klasse hat tagtäglich mit Problemen zu tun, die vielschichtig und mit unterschiedlicher Dichte und Intensität Lehrkräfte beanspruchen.

Probleme beim Lernen im Allgemeinen, beim Lernen bestimmter Strategien, fachabhängig wie fachübergreifend; Probleme beim Zusammenleben, beim Zusammenarbeiten in der Klasse, in der Schule, aber auch im Kollegium. All diese Probleme

einzelnen, wenn sie eben auftreten, lösen zu wollen überfordert grenzenlos, sie werden als Störungen empfunden und der Arbeitsauftrag leidet unter diesen Störungen. Die Probleme bestimmen dann den Alltag.

Ihnen zuvorzukommen, also Verhältnisse zu schaffen, dass sie nicht mehr in dieser Fülle auftreten, fällt in den Bereich der Prävention („zuvorkommen“).



## Tertiäre Prävention

Die tertiäre oder indizierte Prävention richtet sich an einzelne Lernende, die bereits auffällig sind, mit spezifischen Maßnahmen, mit einer spezifischen Förderung, unter Zuhilfenahme außerschulischer Netzwerke und anderer Professionen.

Spezifische  
außer

## Sekundäre Prävention

Die selektive oder sekundäre Prävention richtet sich an Lernende, die ein riskantes Verhalten zeigen, die gefährdet sind. Ihr Lern- und Entwicklungsprozess steht unter Schwierigkeiten. Ihre Bedürfnisse müssen gezielt beantwortet werden. Sie benötigen besondere Angebote.

Besondere  
für ihre

## Primäre Prävention

Die Basis bildet die universelle oder primäre Prävention. Sie richtet sich an alle in der Gruppe (Klasse, Schule) und hat die allgemeine Förderung von Lebenskompetenzen, die Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel, unabhängig von der Tatsache, ob eine Gefährdung bestehen könnte. Einer Fehlentwicklung wird auf breiter Basis entgegengewirkt. Auf Klassenebene Regeln, Rituale, soziale Routine, Sozial- und Kooperationsformen, Ämterübernahme durch Lernende, Gestaltung der Lernumgebung usw. „Schulethos“, positive Beziehungen mit Schülern, Kollegen und Eltern, gemeinsame Aktivitäten von Lehrkräften und Lernenden, hohe Identifikation mit der Schule etc.

Regeln,  
soziale



## Beziehungen positiv gestalten

Das dazu hilfreiche Bild ist das einer Pyramide mit seiner breiten, umfangreichen Basis und seinen kleinen, überschaubaren Merkmalen im Bereich der Spitze: die Präventionspyramide.

förderlichen Schulklimas usw. Es macht auch vor dem Lehrerkollegium nicht halt, wenn es beispielsweise um die Stärkung kollegialer Zusammenarbeit geht.

Dieses Modell lässt sich auf viele pädagogische Situationen übertragen: bei Lernschwierigkeiten, beim Vermitteln von Lesestrategien, beim Stärken einer emotional-sozialen Entwicklung, im Classroom-Management, bei der Entwicklung eines lern-

Ein Tipp: Egal zu welchem Fach, egal zu welchem Unterrichtsvorhaben wie Förderunterricht, DaZ o. Ä.: Zeichnen Sie eine Pyramide und tragen Sie die Namen der Lernenden ein. Beraten Sie dann die pädagogischen Maßnahmen.

### Am Beispiel des Erlernens der deutschen Sprache in den DaZ-Klassen sei es einmal exemplarisch dargestellt:

Diejenigen, die von Versagen betroffen sind, die also psychisch (traumatisch) belastet, kognitiv (stark) eingeschränkt und sozial-emotional ungefestigt sind, benötigen gezielte Maßnahmen oder spezifische Förderung, damit sie ggfs. wieder auf Stufe zwei weiterlernen können. Andere Professionen (sonderpädagogischer Förderbedarf) und Netzwerke sind gefragt.

## Maßnahmen schulisch

Ziel: nur 5 % des Einsatzes, der Energie

Gefährdet sind diejenigen, die phlegmatisch sind, träge, häusliche Übungen nicht organisieren können, bei denen Übungen nichts bewirken können. An sie richtet sich die sekundäre Prävention. Ihr Sprachlernen ist von Versagen bedroht. Besondere Angebote können sein: Hausaufgabenbetreuung, Lesepaten oder die verpflichtende Hausaufgabenbetreuung. Mit aufsteigender Tendenz in der Pyramide werden außerschulische Netzwerke immer stärker aktiviert.

## Angebote Bedürfnisse

Ziel: 15 % des Einsatzes, der Energie

Im Rahmen der primären und universellen Prävention wenden wir uns mit dem Unterricht an alle in der DaZ-Klasse: Sprechübungen, Sprachspiele, Hör-Bild-Zuordnungen, Lese-, Schreibübungen etc. Die Förderung allgemeiner Sprachkompetenz ist das Ziel. Jeder kann mitmachen mit Lerngewinn. Positive Beziehungen unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrkraft werden angestrebt. Regeln, Rituale, soziale Routine, Sozial- und Kooperationsformen, Ämterübernahme durch Lernende und Gestaltung der Lernumgebung festigen das Zusammensein.

## Rituale, Routine

Ziel: 80 % des Einsatzes, der Energie



# Der systemische Ansatz

zusammengestellt von  
**Christian Schmarbeck**

In diesem Modell wird das als störend empfundene Verhalten als individuell sinnvoll, folgerichtig, zielorientiert und nützlich verstanden und muss in das umgebende System (Freundeskreis, Elternhaus, Schule etc.) eingebettet verstanden werden. Die Vorstellung eines „gestörten“ Verhaltens ist in diesem Zusammenhang nicht angemessen.

Die sozialen Beziehungen des Kindes oder des Jugendlichen beeinflussen das Verhalten maßgeblich. Die Änderung von Verhaltensweisen bzw. der Aufbau von anderem, gewünschtem Verhalten wird in dem Modell über Ansatzpunkte außerhalb des Kindes angestrebt. Die Ansatzpunkte sind in dem das Kind umgebenden System zu finden. Die Systemtheorie geht davon aus, dass jede Änderung, die in das System hineingegeben wird, Auswirkungen auf das Gesamtsystem hat.

Der Fokus liegt nur auf dem Ziel des Verhaltens und nicht auf der möglichen Ursache. Eine Kernfrage ist: Welches Ziel verfolgt die Person mit ihrem Verhalten? Was würde sie verlieren, auf was müsste sie verzichten, wenn sie sich sofort angepasst verhalten würde?

Die Einbeziehung des Gesamtsystems, also der Eltern, der Schule, des Sportvereins, des Freundeskreises usw., bietet so diverse Ansatzpunkte und kann alle Beteiligten mit in die Verantwortung nehmen.

Systemische Techniken, um auf Änderungen des Verhaltens hinzuwirken, sind zum Beispiel das Lokalisieren von Ausnahmen, das Verflüssigen von Eigenschaften, das Umdeuten des als störend empfundenen Verhaltens und die klare und positive Beschreibung eines Zielverhaltens (wie wäre es, wenn es gut wäre?) sowie das Stürmen durch die Hintertür. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Verwendung von Skalierungen.

Folgend sollen diese Techniken beispielhaft vorgestellt werden.

## Funktion der Skalierungsfragen

Bei Skalierungen wird eine Situation (wie schätzen Sie das Verhalten bei der Erledigung der Hausaufgaben ein?) auf einer Skala von 1 bis 10 bewertet, wobei 1 die schlechteste und 10 die beste Bewertung darstellt.

Mithilfe von Skalierungen können nun sowohl Zielvorstellungen entwickelt werden (wie müsste es sein, damit es bei 10 ist?) als auch Teilschritte visualisiert werden (wenn es jetzt bei 3 ist, woran ist erkennbar, dass es sich zur 4 entwickelt hat?).

Bei der Lokalisation von Ausnahmen sind Skalierungen hilfreich, um selbst kleinste Veränderungen und Entwicklungen wahrnehmen und sich vor Augen führen zu können.

## Umdeuten des Verhaltens

Über die Umdeutung des Verhaltens ist es möglich, den Zweck zu erkennen und die handlungsleitenden Motive zu ergründen. Nicht mehr das störende Verhalten an sich, sondern die für das Kind daraus resultierenden Vorteile geraten so in den Vordergrund der Beobachtung. Mögliche Fragestellungen wären:

- Welchen Gewinn hat das Kind durch das gezeigte Verhalten?
- Wieso ist es individuell sinnvoll?
- Was würde es verlieren, wenn es sich nicht mehr so verhalten würde?
- Welchem Zweck dient das Verhalten?
- Was ermöglicht das Verhalten dem Kind?



## Beziehungen positiv gestalten

### Lokalisieren von Ausnahmen

Das Lokalisieren von Ausnahmen ist eine Vorgehensweise, die dabei helfen kann, Ressourcen im Gesamtsystem zu finden. Grundlegende Fragestellungen sind hier:

- In welchen Bereichen (Freunde, Sportverein etc.) tritt das Verhalten nicht auf?
- In welchen Bereichen tritt das Verhalten seltener oder weniger stark auf?
- Was ist an den Situationen, in denen das Verhalten nicht gezeigt wird, anders?
- Welche Personen sind beteiligt?
- Wie sind die „Anforderungen“ in der Situation?
- Welchen Unterschied macht die Tageszeit aus (1 Std. vs. 5. Std.)?
- Welchen Einfluss haben unterschiedliche Wochentage?

### Verflüssigen von Eigenschaften

Häufig werden Kindern und Jugendlichen feste Eigenschaftsmerkmale zugeschrieben (es ist ein aggressives Kind) und diese Merkmale werden dann aufgrund der Fokussierung auf sie häufiger wahrgenommen. Andere Eigenschaften (Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Humor) fallen dann häufig aus dem Blickfeld.

Hilfreiche Fragestellungen können hier sein:

- Wann ist das Kind hilfsbereit/freundlich o. Ä. (zeigt ein dem störenden Verhalten gegensätzliches Verhalten)?
- Wann sind die als störend empfundenen Eigenschaften weniger intensiv oder seltener wahrzunehmen?
- Mit wem sind die als störend empfundenen Eigenschaften weniger intensiv oder seltener wahrzunehmen?
- In welchen Bereichen sind positive, dem störenden Verhalten gegensätzliche Eigenschaften wahrzunehmen?

### Klare und nachvollziehbare Zieldefinitionen

Für den Aufbau von erwünschtem Verhalten ist es für alle Beteiligten von Bedeutung, sich ein inneres Bild des zu erreichenden Verhaltens zu machen.

Eine mögliche Fragestellung ist hier:

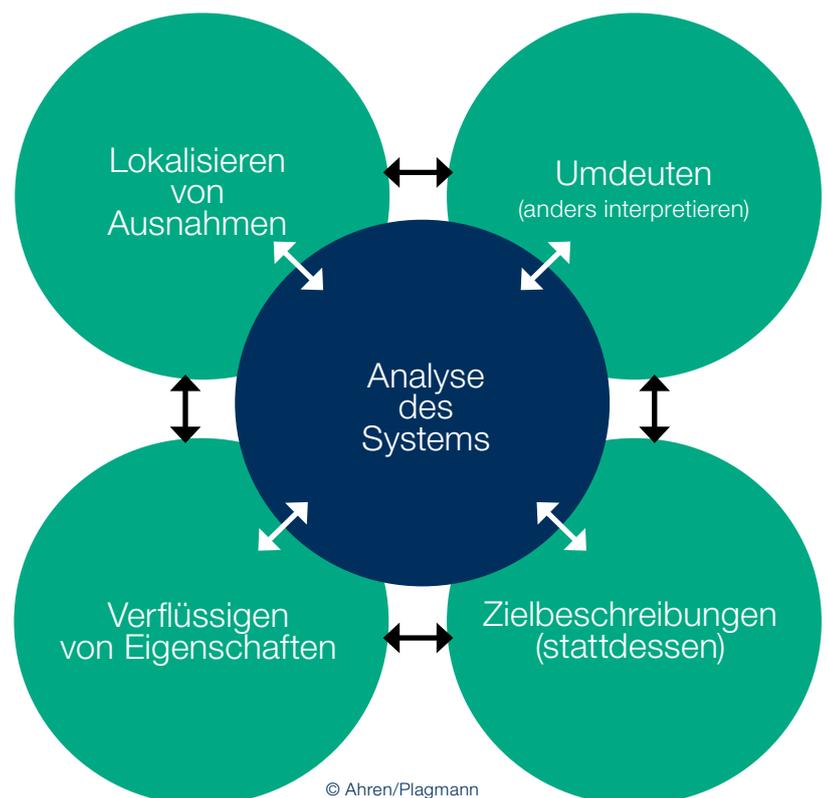
- Welches Verhalten soll das Kind / der Jugendliche anstatt des bisherigen, als störend empfundenen Verhaltens zeigen?
- In welchen Bereichen soll/kann das Zielverhalten vermutlich zuerst erreicht werden?
- Wie könnten Teilschritte aussehen?
- Ab wann hat es sich verbessert? (Hier bieten sich wieder Skalierungen an.)

Weitere Hinweise zum systemischen Ansatz sind der unten genannten Internetquelle zu entnehmen. Als hilfreich erweist sich die ebenfalls herunterzuladende und auf den folgenden Seite dargestellte Fragensammlung des KSFE (Kronshagener Systemischer Fragebogen Erziehungshilfe).

Quelle: Ahrens, Matthias / Plagmann, Eckhardt.

[www.erziehungshilfe-sh.de](http://www.erziehungshilfe-sh.de)

Abrufdatum Oktober 2016



# Kronshagener Systemischer Fragebogen Erziehungshilfe (KSFE)

von  
**Christian Schmarbeck**

Im folgenden Text soll die Struktur des Fragebogens dargestellt werden und es sollen einzelne, exemplarische Fragen zur Verdeutlichung vorgestellt werden.

Die einzelnen Ebenen lauten:

- Verflüssigen von Eigenschaften
- Wunder-Perspektive
- Lokalisieren von Ausnahmen
- Aufspüren von Eigenressourcen
- Umdeutungen
- Klare Zielsetzungen
- Funktion des Verhaltens
- Skalierungen
- Klärung der Systembezüge
- Zusammenschau der bedeutsamsten Aspekte
- Aufspüren von Fremdressourcen

Sie sollen nun kurz in ihrer Bedeutung beschrieben werden.

## Verflüssigen von Eigenschaften

Verflüssigen von Eigenschaften hat zum Ziel, das als störend wahrgenommene Verhalten etwas „aufzuweichen“ und zu erforschen, in welchen Situationen das gezeigte Verhalten „Reinrufen in den Unterricht“ weniger intensiv, weniger andauernd oder mit geringerer Frequenz geschieht.

1. Bestand das Problem schon immer?
2. Tritt es in allen Stunden auf?
3. Welche Unterschiede gibt es zwischen der ersten und der letzten Stunde?
4. Tritt das Problem in allen Fächern auf?
5. Wie ist es, wenn das Kind nicht da ist?
6. Wie verhält sich ... bei den anderen Kollegen?
7. Mit wem kommt ... am besten zurecht?
8. Wer kommt mit ... am besten zurecht?

1. In welchen Situationen hat der Schüler / habe ich das Problem nicht?
2. Wie lassen sich diese Situationen beschreiben?
3. Was ist dann anders?
4. Welche Erklärungen gibt es dafür?
5. Warum habe ich diese Situationen als hilfreich und nützlich erlebt?
6. Kann ich diese Phasen wiederholen oder ausdehnen?
7. Was muss passieren, damit das Problem weniger oft auftritt?

## Lokalisieren von Ausnahmen

Lokalisieren von Ausnahmen beschäftigt sich mit der Suche nach Situationen und Zusammenhängen, in denen das als störend wahrgenommene Verhalten nicht gezeigt wird, und insbesondere mit dem Aufspüren von diesbezüglichen Ursachen.

## Umdeutungen

Umdeutungen vornehmen bedeutet, das Verhalten in seinem Systembezug aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und bei der Analyse der Funktion des als störend wahrgenommenen Verhaltens Unterstützung zu leisten.

1. Wie reagiere ich normalerweise auf das problematische Verhalten? Mit welchem Ergebnis?
2. Welche Erklärungen habe ich im Augenblick, weshalb sich .... so verhält?
3. Welche anderen positiven Erklärungsmöglichkeiten/Deutungen beschreiben das gleiche Verhalten von ... positiver?
4. Welche der positiven Umdeutungen ist für mich am plausibelsten?
5. Welche neuen Interventionsmöglichkeiten bzw. sprachlichen Impulse ... ergeben sich daraus?
6. Was für Auswirkungen könnte dies auf die Klasse haben?
7. Welche Auswirkungen werden sich für die Eltern ergeben?
8. Was würde dies für meine Arbeit bedeuten?



## Beziehungen positiv gestalten

1. Was verlöre ..., wenn er/sie sich morgen nicht mehr so verhielte (angepasst verhalten würde)?
2. Gäbe es für ... etwas zu gewinnen? Ja/nein – falls ja, was?
3. Verlöre jemand anders irgendetwas, wenn das auffällige Verhalten morgen nicht mehr auftreten würde (z. B. Ansehen, Zuwendung, Inhalte ...)?
4. Für welche Personen hat das Verhalten Bedeutung?
5. Welcher Sinn, welche Funktion lässt sich hinter diesem Verhalten vermuten?
6. Wie ließe sich die gleiche Funktion für den Schüler konfliktfreier erfüllen?

### Funktion des Verhaltens

Die Klärung der Funktion des Verhaltens dient der Suche nach dem subjektiven Bedeutungszusammenhang. Wozu ist das Verhalten für den Schüler / die Schülerin wichtig? Welche Bedürfnisse werden durch das Verhalten gesichert, wie werden Bindungen stabilisiert?

### Klärung der Systembezüge

Die Klärung der Systembezüge stellt die Analyse des Verhaltens auf ein breiteres Fundament. Nicht mehr der einzelne Schüler / die einzelne Schülerin mit auffälligem Verhalten, sondern die Auswirkungen auf und der Nutzen des Verhaltens für das Gesamtsystem (Klasse/Familie/Peergroup etc.) werden in den Blick genommen.

1. Für welche Personen hat das Verhalten Bedeutung? In welcher Reihenfolge?
2. Wer steht emotional ... am nächsten?
3. Welche Botschaften erhält der Schüler vor seinem auffälligen Verhalten? Von wem?
4. Welche Botschaften erhält der Schüler während seines auffälligen Verhaltens? Von wem?
5. Welche Botschaften erhält der Schüler nach seinem auffälligen Verhalten? Von wem?
6. Welche Botschaften erhält der Schüler in anderen Systemen im Hinblick auf sein auffälliges Verhalten? Von wem?
7. Wer profitiert am meisten vom augenblicklichen Verhalten?
8. Wer würde von einer Veränderung profitieren?

1. Was kann ... gut?
2. Wo ist sie/er besser geworden?
3. Was sollte sich bei ... nicht ändern?
4. Welche Ressourcen sehe ich im Elternhaus, in der Klasse, im Kollegium?
5. Welche Ressourcen möchte ich für mein weiteres Vorgehen nutzen?
6. Welche Personen sind ebenfalls an einer Änderung interessiert (Verbündete)?
7. Welche Personen beziehe ich in meine Veränderungsstrategie mit ein?

### Aufspüren von Fremdressourcen

Das Aufspüren von Fremdressourcen bietet die Möglichkeit, nicht nur die Analyse des Verhaltens auf ein breiteres Fundament zu stellen, sondern auch breiter nach Partnern bei der Problemlösung zu suchen.

### Wunder-Perspektive

Die Wunder-Perspektive ist ein Zugang, um sich sowohl visionäre Ziele in weiterer Zukunft als auch die positiven Auswirkungen der Zielerreichung auf das Gesamtsystem vorzustellen. Dies kann anspornend und ermutigend wirken, um aktiv an der Zielerreichung zu arbeiten.

1. Woran würde ich erkennen, dass das Problem gelöst ist?
2. Was wäre dann anders? Was würde ich dann stattdessen tun, fühlen usw.?
3. Was würde ... dann stattdessen tun, fühlen?
4. Wie würde sich dies auf die Klasse auswirken?
5. In welcher Form würden meine Kollegen diese Veränderung wahrnehmen?
6. Würde sich auch das Verhältnis zwischen mir und den Kollegen verändern?
7. Wie würde die Veränderung sich auf meinen privaten Bereich auswirken?

1. Welche Interventionen habe ich bisher unternommen?
2. Was hat davon am besten geklappt?
3. Was hat überhaupt nicht geklappt?
4. Aufgrund welcher persönlichen Eigenschaften habe ich bis heute durchgehalten?
5. Welche Eigenschaften besitze ich noch, die ich positiv beurteile? Wo liegen meine Stärken?
6. In welchen Situationen/Settings arbeite ich besonders gut?
7. In welchen ähnlichen Fällen habe ich bereits Erfahrungen gesammelt?

### Aufspüren von Eigenressourcen

Das Aufspüren von Eigenressourcen dient der Bewusstmachung der eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und bereits gelingenden Vorgehensweisen. Neben dem oberflächlicher wirkenden Suchen nach Vorgehensweisen, die bereits gelingen, kann sich das Aufspüren von Eigenressourcen positiv auf die eigene Selbstwirksamkeitserwartung auswirken und somit dem Gefühl von Macht- bzw. Hilfslosigkeit entgegenwirken.

**Klare Zielsetzungen**

Bezogen auf Zielsetzungen ist es hilfreich, die geäußerten Ziele einer kurzen Qualitätskontrolle zu unterziehen und selbstkritisch zu hinterfragen, ob die geäußerten Ziele so klar formuliert sind, dass sich der Einsatz von Ressourcen zur Zielerreichung lohnt.

1. Wenn ich ...s Verhalten auf einer Skala von 1 bis 10 einordne, wo würde ich dann mit ihm stehen? (Ziel = 10)
2. Wenn sich die Situation um einen Punkt verbessert hätte, woran würde ich das merken?
3. Was könnte ich tun, um diesen einen Schritt zu erreichen?
4. Ist mein Teilschritt wirklich klein genug?
5. Wie lange wird es dauern, bis ich diesen Teilschritt erreicht habe?

**Zusammenschau der bedeutsamsten Aspekte**

Abschließend dient die Zusammenschau der bedeutsamsten Aspekte einem Überblick, um aus unterschiedlichen Überlegungen und möglichen Handlungszielen eine Entscheidung für eine konkrete Handlung zu treffen sowie einen konkreten Starttermin festzulegen.

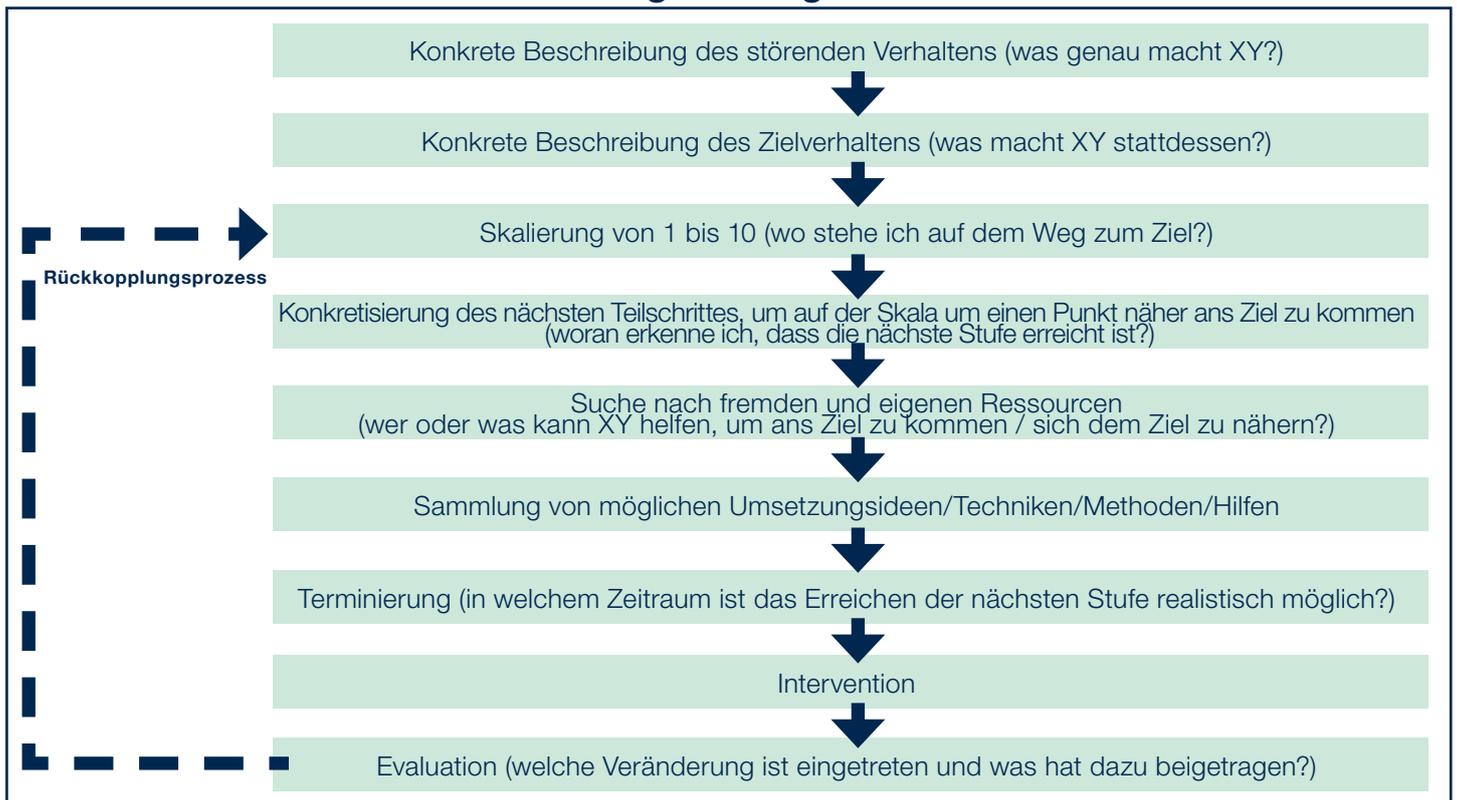
1. Ist mein Ziel in Bezug auf ... wirklich bedeutsam?
2. Ist mein Ziel konkret, präzise und verhaltensbezogen? Enthält es Aussagen darüber, was der Schüler stattdessen tun sollte?
3. Enthält es Aussagen darüber, was ich stattdessen tun werde?
4. Kann ich aus meinem Ziel einen Weg ableiten? Welchen?
5. Ist mein Ziel realistisch und erreichbar?

**Skalierungen**

Skalierungen dienen dazu, das visionäre Ziel in kleinere, schneller erreichbare Schritte zu unterteilen und selbstkritisch zu überprüfen, ob der Schritt wirklich klein und überschaubar genug ist und somit zeitnahe Erfolgserlebnisse für alle beteiligten Personen ermöglicht.

1. Welche Erkenntnisse scheinen mir bedeutsam für eine Veränderung zu sein?
2. Welches Ziel möchte ich erreichen? – Notieren!
3. Woran würde ich merken, dass das Ziel erreicht ist (handlungsbezogen formulieren, stattdessen ...)?
4. Auf einer Skala von 1 bis 10: Wo stehe ich jetzt? (10 = Zielzustand, 1 = tiefster Stand)
5. Woran ist zu erkennen, dass ich auf der Skala einen weiteren Schritt nach vorn gemacht habe?
6. Welche Ressourcen der Schülerin / des Schülers habe ich erkannt, welche möchte ich nutzen?
7. Welche Veränderung (Intervention) soll zur Erreichung des ersten Teilschritts genutzt werden?
8. Wann werde ich mit dem 1. Schritt beginnen?

**Als Idee einer Prozessbeschreibung soll folgendes Schaubild dienen**





## Beziehungen positiv gestalten

# Der individualpsychologische Ansatz

zusammengestellt von  
**Christian Schmarbeck**

Eine weitere Zugangsweise ist das von Alfred Adler entwickelte Konzept der Individualpsychologie.

Adler entwickelte aus seinen therapeutischen Erfahrungen in eigener Praxis als Nervenarzt die Vorstellung, dass der Mensch nur als Einheit von Körper und Geist, eingebunden in ein soziales System, verstanden werden kann.

Die Bildung des menschlichen Charakters erfolgt nach Adlers Vorstellungen über Begegnungen und Beziehungen mit den Personen seiner Umwelt, also Eltern, Freunden, Familienmitgliedern, Lehrkräften etc. Zentral ist die Vorstellung des Menschen als soziales Wesen. Ohne soziale Kontakte kann keine Entwicklung des Charakters stattfinden. Folgend werden weitere Grundideen und Begrifflichkeiten kurz dargestellt.

### Finalität

Die Individualpsychologie wendet den Fokus ab von der Kausalität, der Ursache des Verhaltens, hin zu dem Zweck oder dem Ziel des Verhaltens. Hier besteht ein enger Bezug zur systemischen Sichtweise. Dabei gilt es, den Menschen als Gesamtheit in seinem sozialen Gefüge in den Blick zu nehmen. Verhalten ist immer zielgerichtet und dem Streben nach Sicherheit und Selbstwert folgend. Ebenso geht Adler davon aus, dass der Mensch als kompetentes und eigenverantwortliches Wesen seine Ziele und somit auch sein Handeln verändern kann.

### Autonomie vs. Gemeinschaftsgefühl

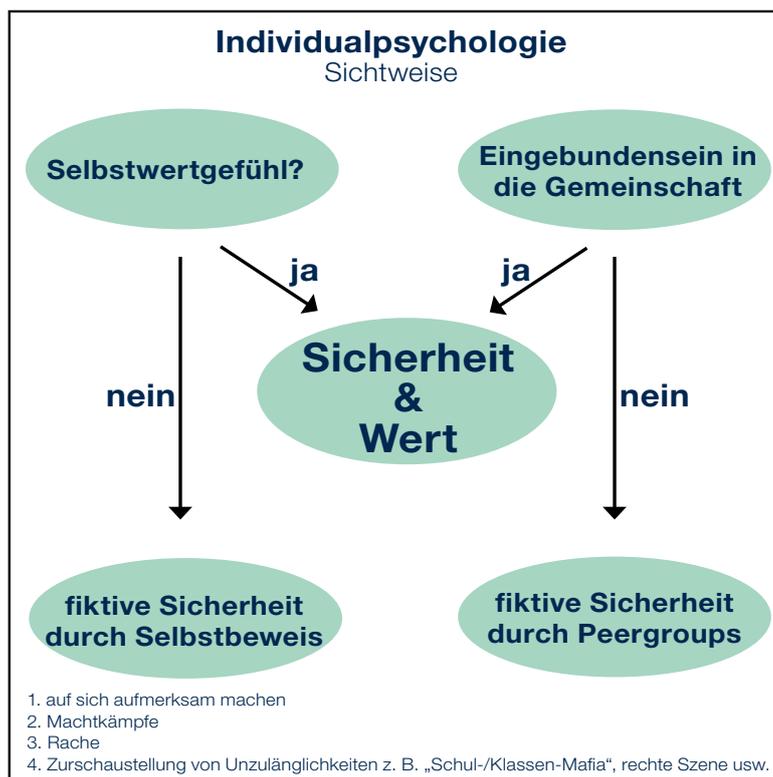
Der Mensch kommt mit einem Minderwertigkeitsgefühl auf die Welt, welches auf die wahrgenommene Hilflosigkeit des Kindes gegenüber seinen erwachsenen Beziehungspersonen zurückzuführen ist. Grundsätzlich ist das Minderwertigkeitsgefühl nichts Negatives, sondern kann durchaus Anreiz und Motor für zukünftige Entwicklungsprozesse sein.

Stetige Erfahrung von Minderwertigkeit ohne die entgegengesetzte Erfahrung von Kompetenz und

Selbstwirksamkeit kann jedoch zu einem Minderwertigkeitskomplex führen.

Ist das Gefühl von Minderwertigkeit zu stark ausgeprägt, sind also die Erfahrungen von Selbstwert und Sicherheit noch nicht ausreichend verankert, kommt es zur Kompensation. Häufig erfolgt dann das Streben nach einer fiktiven Sicherheit. Dies geschieht dann zumeist über Machtstreben und über die Suche nach Rückhalt und sozialer Eingebundenheit in ungünstigen Peergroups, wie z. B. der rechten Szene.

Basierend auf der Grundannahme, dass der Mensch ein gemeinschaftliches Wesen ist, formuliert Adler das Spannungsfeld zwischen dem Streben nach einer gemeinschaftlichen Zugehörigkeit und dem Streben nach persönlicher Macht. Ziel der Individualpsychologie ist es, eine Abkehr vom Machtstreben hin zu einer Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls zu erreichen.



Anhand von Beispielen wird das Konzept von Ermutigungen verdeutlicht.

Situation	Ermutigungen
Ein Kind sitzt vor seinem Mathematikheft. Alle anderen Kinder haben schon angefangen zu arbeiten. Nur ebendieses Kind sitzt noch offenbar untätig vor seinem Blatt. Als sich die Lehrkraft dem Kind nähert, äußert das Kind: „Die Aufgaben sind mir immer zu schwer! Nie kann ich so gut rechnen wie die anderen.“	Die Lehrkraft antwortet: „Ich kann mich erinnern, dass du bei den Einmaleins-Aufgaben sehr sicher gerechnet hast, und ich bin mir sicher, dass du auch bei diesen Aufgaben hier eine Lösung finden kannst.“
Ein Kind sitzt am Tisch und versucht, etwas auszuschneiden. Dann sucht es den Blickkontakt zur Lehrkraft. Als die Lehrkraft zu dem Kind geht, äußert dieses: „Bitte schneide für mich aus. Ich kann das nicht so gut.“	Die Lehrkraft antwortet: „Du hast schon so viel beim Schneiden dazugelernt. Ich bin stolz auf dich, wie sehr du dich konzentrieren kannst und mit wie viel Freude du basteln kannst, und ich glaube, du schaffst das auch ohne meine Hilfe.“
Im Sportunterricht wird bei der Mannschaftswahl ein Schüler fast immer zuletzt gewählt. Als sein Name fällt, steht er langsam auf und geht mit leicht gesenktem Kopf zu seiner Mannschaft.	Mögliche Reaktion der Lehrkraft: Sie ruft den Schüler noch einmal zu sich und sagt ihm leise, sodass die anderen Schüler sie nicht hören können: „Ich bin beeindruckt, dass du gleich zu deiner Mannschaft gehst. Das zeigt mir, wie viel Kraft und Ausdauer in dir steckt.“

## Lebensstil

Die Individualpsychologie geht davon aus, dass sich das Kind in der Entwicklungsphase der ersten 6–8 Jahre ein Bild von der Welt konstruiert. Was sind die Werte und Normen? Wie möchte ich leben? Was bin ich für ein Mensch? Wie sind Menschen im Allgemeinen? Wie ist die Welt im Allgemeinen? Welche Strategien benötige ich, um meinen Mitmenschen und meiner Umwelt zu begegnen? Jeder Lebensstil ist individuell unterschiedlich. Diese Grundannahmen des Kindes können dazu beitragen, dass es eine gelungene und positive Beziehung zu Mitmenschen aufbauen und festigen kann.

Es kann jedoch sein, dass sich die Lebensstile aufgrund von ungünstigen Erfahrungen, von Fehlannahmen und von Interpretationen erschwerend auf die Entwicklung der Kinder auswirken.

## Wie können Lehrkräfte nun diese Grundannahmen auf ihren Unterrichtsalltag übertragen?

Wesentliches Element der individualpsychologischen Arbeit ist die Formulierung von Ermutigungen.

Ermutigungen sind Äußerungen und Rückmeldungen, die das im Kind veranlagte Wachstumspotenzial zur Entfaltung bringen können, indem sie ein Gefühl von Gleichwertigkeit und sozialer Eingebundenheit erzeugen. Ermutigungen setzen, im

Gegensatz zur Verstärkung, nicht am beobachtbaren Verhalten und an gezeigten Leistungen an, sondern richten sich an den Selbstwert desjenigen, der ermutigt wird. Sie wirken dadurch nachhaltiger und überdauernder als die Verstärkung. Ebenfalls haben sie den großen Vorteil, dass sie nicht der Gefahr der Extinktion (Löschung) ausgesetzt sind, sobald nicht mehr verstärkt wird.

## Grundsätzliche Hinweise für Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler

Rückmeldungen sollten sich nicht nur auf gezeigte Leistungen („toll, das Ergebnis ist richtig“) reduzieren, sondern auf Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Freude an der Bearbeitung von Aufgaben usw. ausgerichtet sein. Hierbei gilt es, auch die eigenen Emotionen mitzuteilen.

„Ich freue mich richtig, wenn ich dich dabei beobachte, wie konzentriert du deine Aufgaben erledigst.“

„Es macht mir besonders viel Spaß, wenn ich in dieser Klasse Mathe/Deutsch/Englisch etc. unterrichte.“

„Ich nehme wahr, dass du dir sehr viel Mühe beim Lesen des Textes gegeben hast. Es ist ein schönes Gefühl, zu sehen, wie viel du hier schon dazugelernt hast.“

Durch das Mitteilen der eigenen emotionalen Befindlichkeit wird die Beziehung zwischen Lehr-



## Beziehungen positiv gestalten

kräften und Schüler(inne)n aufgebaut und weiter gefestigt, der Selbstwert des Schülers bzw. der Schülerin wird positiv beeinflusst, ebenso wie das oben beschriebene Gefühl von sozialer Eingebundenheit. An dieser Stelle sei noch einmal auf das obige Modell verwiesen. Ein hoher Selbstwert und ein stark ausgeprägtes Gefühl von Sicherheit und sozialer Eingebundenheit wirken.

Im Gegensatz zu lerntheoretischen Konzepten werden im individualpsychologischen Ansatz nicht Bestrafung und Belohnung als Erziehungsmittel eingesetzt, sondern Grenzsetzungen.

In dieser Formulierung bieten Grenzsetzungen die Möglichkeit, die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler/-in stabil zu gestalten.

Eine weitere Möglichkeit ist die auf Rudolf Dreikurs basierende Aufmerksamkeit als Beziehungsangebot. Lehrkräfte tauschen sich mit Schülerinnen und Schülern über Dinge aus, die nicht explizit dem schulischen Umfeld zuzuordnen sind. Hier sind Hobbys, nachmittägliche Aktivitäten, Freundschaften und Interessen der Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte. In einem solchen thematischen Kontext können sich die Schüler/-innen mit den Lehrkräften als gleichberechtigte Dialogpartner erleben. Dabei ist es effektiv, wenn es Lehrkräften gelingt, sich empathisch in die Situation der Kinder einzufühlen und deren Bedürfnisse wahrzunehmen und das Wahrgenommene den Kindern zurückzumelden. Ebenso ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte in dieser Situation nicht nur Spiegel für die Bedürfnisse und Gefühle des Kindes sind, sondern auch eigene Interessen und Hobbys mitteilen.

**Eine Schülerin spielt während des Unterrichts mit einem Stift und nutzt ihn als Rhythmus-Instrument, indem sie mit dem Stift auf den Tisch klopft.**

Das Kind klopft weiter. „Du klopfst immer noch auf den Tisch. Wenn du den Stift jetzt nicht zur Seite legst, nehme ich ihn dir ab und lege ihn bei mir auf das Pult.“

Die Lehrkraft weist das Kind auf das störende Verhalten hin. Lehrkraft: „Du klopfst gerade mit dem Stift auf den Tisch. Das Geräusch stört deine Mitschüler und es stört auch mich. Lege den Stift bitte in die Federtasche.“

Sollte das Kind an dieser Stelle den Stift zur Seite legen, ist eine darauf bezogene Rückmeldung der Lehrkraft notwendig, in der sie der Schülerin signalisiert, dass die Beziehung zwischen den beiden an der Situation Beteiligten nach wie vor sicher und stabil ist (Kopfnicken, kurz „Okay“ sagen etc.).

Sollte die Schülerin auf die oben geäußerte Aufforderung nicht reagieren, so setzt die Lehrkraft die angekündigte Konsequenz durch und nimmt der Schülerin den Stift, ggf. die Federtasche für den Moment ab und gibt den Hinweis: „Ich gebe dir die Federtasche zurück, wenn du sie wieder brauchst.“

In dieser Formulierung bieten Grenzsetzungen die Möglichkeit, die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler/-in stabil zu gestalten.

beispielhaft dafür hier eine Situation aus dem unterrichtlichen Alltag

Ein solches Verhalten gibt der Schülerin in dieser Situation wieder die erforderliche Sicherheit. „Trotz eines störenden Verhaltens ist jetzt, in dieser Sekunde, wieder alles in Ordnung zwischen meiner Lehrkraft und mir.“

# Zur Bindungstheorie

zusammengestellt von  
**Christian Schmarbeck**

Bindung und das Bedürfnis nach Bindung sind nach Bowlby und Ainsworth ein „dem Menschen innewohnendes Grundbedürfnis biologischen Ursprungs“<sup>1</sup>.

Bindungspersonen sind für einen Säugling immer die Personen, mit denen er am meisten Zeit verbringt und mit denen er am häufigsten und intensivsten interagiert. In der Regel sind Mütter die primären Bindungspersonen, Väter und andere Bezugspersonen eignen sich jedoch in gleichem Maße, um primäre Bindungsperson zu sein.

In den ersten Lebensmonaten zeigt das Kind Verhaltensweisen, die dazu dienen, „auf sein Bedürfnis nach Schutz und Zuwendung aufmerksam zu machen“<sup>2</sup>.

Typische Verhaltensweisen sind hier Weinen, Klammern und Schreien. Wenn die Bindungsperson empathisch auf die Bedürfnisse des Kindes eingeht, diese angemessen interpretiert und darauf bezogen handelt, entwickelt sich eine sichere Bindung zwischen dem Kind und der Bezugsperson.

Macht ein Kind jedoch die Erfahrung, dass eigene Bedürfnisse von der umgebenden Umwelt nicht wahrgenommen werden und auf diese nicht angemessen reagiert wird, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich unsichere Bindungstypen entwickeln.

Bowlby unterscheidet prinzipiell zwei Verhaltens-

strukturen voneinander. Auf der einen Seite steht das Bindungsverhalten, das dann aktiviert wird, wenn sich das Kind unsicher fühlt, z. B. dadurch, dass es mit unbekanntem Personen in Kontakt kommt, an fremden Orten ist bzw. sich einfach unwohl und nicht geborgen fühlt.

Durch Bindungsverhalten kann das Kind die Bindung zur Bezugsperson herstellen, sodass bei ihm wieder das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit entsteht. Typischerweise nehmen Eltern ihre Kinder in solchen Momenten auf den Arm oder auf den Schoß. Bei älteren Kindern wird häufiger in den Arm genommen bzw. ein Arm schützend um das Kind gelegt.

Fühlt sich ein Kind in Situationen und bei Personen sicher und geborgen, so kann es Explorationsverhalten zeigen. Explorationsverhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind neugierig die Umgebung und die dort befindlichen Gestände erkundet und erforscht.<sup>3</sup> Explorationsverhalten ist nach Bowlby eine wesentliche Voraussetzung für kindliche Neugierde und eigenständige Aneignung von Wissen und Fähigkeiten.

Ergänzend dazu dient das folgende Schaubild:

Kinder, die sicher gebunden sind, zeigen eine Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten. Sie können eigene Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten gut einschätzen und wissen ihre Umwelt als Unterstützungssystem in ihrer Nähe.

Kinder, die unsicher gebunden sind, lassen sich verschiedenen Untertypen zuordnen<sup>4</sup>:

- den unsicher-vermeidenden Bindungstypen,
- den unsicher-ambivalenten Bindungstypen,
- den unsicher-desorganisierten Bindungstypen.

**Unsicher-vermeidend** gebundene Kinder zeigen überwiegend Explorationsverhalten, nehmen aber von sich aus kaum Kontakt zu Gleichaltrigen auf, auch zu Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrerinnen und Lehrern fällt ein Bindungsaufbau schwer. Kinder eines solchen Bindungstyps haben für sich häufig die Erfahrung gemacht, dass Bindungswünsche und



	Bindungsverhalten	Explorationsverhalten
Unsicherheit, fremde Umgebung, Unwohlsein, Krankheit, Sorge, Angst, fremde Umgebung	aktiv	inaktiv
Sicherheit, Wohlfühl, bekannte Umgebung etc.	inaktiv	aktiv



## Beziehungen positiv gestalten

Bedürfnisse nicht bzw. nicht ausreichend gestillt worden sind. Ein aktives Vermeiden von Bindungen kann der gefühlten und im Vorwege befürchteten Ablehnung entgegenwirken. „Wenn ich von mir aus keine Beziehung suche und eingehe, kann ich auch nicht enttäuscht werden.“

### Unsicher-ambivalent

gebundene Kinder sind sich der Qualität ihrer Beziehung zum Bindungspartner nicht vollends sicher. Deswegen handeln sie in mitunter ähnlichen bzw. vergleichbaren Situationen oft sehr unterschiedlich. Manchmal sind Trennungssituationen von den Eltern sichtlich belastend, das Kind weint, sucht Körperkontakt zu seinen Eltern und versucht auf diesem Wege, die Stabilität der Bindung zu sichern. An anderen Tagen verhält sich das Kind ablehnend, wütend und z. T. aggressiv gegenüber seinen Eltern. Hierbei versucht es häufig, sich der Stabilität der Bindung zur Bezugsperson zu versichern. In der Schule sind diese Kinder dadurch erkennbar, dass sie, anstatt den Arbeitsauftrag auszuführen (Explorationsverhalten), die Ansagen der Lehrkraft infrage stellen und die Situation nutzen, um sich selbst der Stabilität der Bindung zur Lehrkraft zu vergewissern. Hierbei können diese Kinder sehr ausdauernd sein.



**Unsicher-desorganisierte** Kinder haben häufig keinen inneren Handlungsplan, wie sie Beziehung und Bindung zu Gleichaltrigen und Erwachsenen herstellen können. Häufig verbinden diese Kinder ihre Bindungspersonen mit Gefühlen von Angst, Panik oder Sorge.

Bowlby und Ainsworth entwickelten die Theorie der Bindung vor allem in Bezug auf Kleinkinder. Was hat das Konzept also mit Schulkindern zu tun, die auffälliges Verhalten zeigen?

Gerade Schülerinnen und Schüler, die herausforderndes Verhalten zeigen, haben häufig ambivalente Bindungserfahrungen gemacht. Durch oppositionelles Verhalten, durch Regelübertretungen und Konflikte versuchen sie, zum einen Bindung zur Lehrkraft herzustellen, zum anderen sich der Bindung zur Lehrkraft zu vergewissern.

Während das Muster „Bindungsverhalten“ aktiv ist, kann kein wirkliches Explorationsverhalten stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich in solchen Situationen also nicht am Unterricht, bearbeiten nicht, wie von der Lehrkraft angesagt, ihren Arbeitsauftrag, sondern nehmen Bindung zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch zur Lehrkraft selbst auf.

### Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte

Prinzipiell erscheint es erst mal hilfreich, wenn deutlich wird, dass Schülerinnen und Schüler in den beschriebenen Situationen nicht „gegen“ die Lehrkraft arbeiten, sondern im Gegenteil einen z. T. erheblichen Aufwand betreiben, um sich der Beziehungsqualität zwischen sich selbst und der Lehrkraft zu vergewissern bzw. diese zu festigen. Dieses Wissen kann bei Lehrkräften in Konfliktsituationen hilfreich sein. „Der Schüler ist nicht gegen mich / meinen Unterricht, sondern stellt so Beziehung her.“

Darauffolgend können gemeinsame Überlegungen beginnen, auf welche Art und Weise der Schüler, orientiert an den Werten und Normen der Schulgemeinschaft/Klassengemeinschaft, sich seiner Bindungen versichern kann.

- Die Lehrkraft kann von sich aus Beziehungsangebote gestalten, indem sie mit ihren Schülern zu vereinbarten Zeiten auch über private Dinge, Wünsche, Sorgen und Nöte spricht und so als Bezugsperson präsent ist.
- Die Lehrkraft kann Methoden wie die bereits vorab beschriebenen Ermutigungen aus dem Konzept der Individualpsychologie anwenden.
- Die Lehrkraft nutzt Aspekte der positiven Verhaltensunterstützung, indem sie achtsam auf positives, sozial erwünschtes Verhalten eingeht und dieses umgehend an den Schüler zurückmeldet.
- Positive Rückmeldungen sollten so gestaltet sein, dass sie zwei Aspekte beinhalten. Zum einen eine klare und konkrete Rückmeldung des erwünschten, positiven Verhaltens. Zum anderen eine Rückmeldung über die eigene Befindlichkeit als Lehrkraft. Diese Rückmeldung kann sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen.

<sup>1</sup> Gartinger/Janssen (Hrsg.): *Erzieherinnen und Erzieher*, S. 164.

<sup>2</sup> Ebd., S. 165.

<sup>3</sup> Vgl. <https://www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/fruehkindheit/bindung-im-kindergartenalter> (Stand Sept. 2015).

<sup>4</sup> Vgl. Oerter/Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, 4. Auflage, Weinheim 1998, S. 242.

# Resilienz und Resilienzförderung in der Schule



Resilienz ist in aller Munde. An vielen Ecken begegnet Lehrkräften und anderen pädagogisch Handelnden der Begriff. Was beinhaltet das Modell der Resilienz?

Der Begriff Resilienz ist abgeleitet aus der englischen Sprache (resilience) und bedeutet so viel wie Elastizität, Spannkraft oder Widerstandsfähigkeit.<sup>1</sup>

Resilienz ist somit als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber äußeren und inneren Entwicklungsrisiken zu verstehen.<sup>2</sup> Bildlich könnte ein „Stehaufmännchen“ im übertragenen Sinne einen Menschen mit hoher Resilienz beschreiben. Unabhängig von der Einwirkung äußerer Einflüsse ist die Fähigkeit vorhanden, sich nach dem Umgestoßenwerden wieder in die Aufrechte,

also die eigentliche Ausgangsposition, zu begeben. Dabei ist besonders wichtig, dass es weniger darum geht, ein „Aus-der-Bahn-Werfen“ zu verhindern, sondern vielmehr darum, sich zeitnah wieder zurück in geregelte Bahnen begeben zu können.

Wissenschaftlich wurde das Konzept der Resilienz umfassend in der sog. Kauai-Studie, einer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von ca. 30 Jahren von Emmy Werner, erforscht.

Eine wesentliche Erkenntnis dieser Studie ist, dass Menschen, die vergleichbare belastende Situationen erlebt hatten, unterschiedlich auf diese reagierten. Einige wurden durch belastende Erfahrungen wie den Verlust eines Geschwisterkindes oder Elternteils, Unfälle oder andere traumatische Erlebnisse intensiv belastet, wiederum andere blieben mehr oder weniger unbeeindruckt. Die Forscher erklärten sich diesen Unterschied in der Erlebenswelt mit dem Konzept der Resilienz.

## Risikofaktoren (vorgeburtlich)

prä-, peri- oder postnatale Faktoren • genetische Faktoren • unsichere Bindungsmuster • geringe kognitive Fähigkeiten • chronische Erkrankungen • etc.

## Risikofaktoren als Erlebnisse

Verlust eines Familienmitglieds • Scheidung der Eltern • Armut und Arbeitslosigkeit • niedriges Bildungsniveau • ungünstiges Wohnumfeld • Verlust-erfahrungen • Misshandlungserfahrungen • sehr junge Elternschaft

## Schutzfaktoren im Kind

erstgeborenes Kind sein • hohes Aktivitätsniveau • altersangemessene Entwicklung • Aufmerksamkeit und Impulskontrolle • interne Kontrollüberzeugungen • etc.

## Schutzfaktoren der Umwelt

Beachtung durch die Umwelt im ersten LJ • emotionale Unterstützung durch Nachbarn/Verwandte • empathische Reaktionen der primären Bezugspersonen in den ersten Lebensjahren • Strukturen und Regeln im Haus • etc.

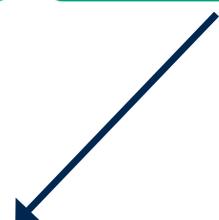
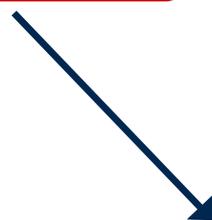
**Risikofaktoren (vorgeburtlich)**

**Risikofaktoren als Erlebnisse**

**Schutzfaktoren im Kind**

**Schutzfaktoren der Umwelt**

*Hier werden die einzelnen Faktorebenen mit konkreteren Beispielen versehen.<sup>3</sup>*



**Entwicklung als komplexes Zusammenspiel der Risiko- und Schutzfaktoren**



## Beziehungen positiv gestalten

Im Laufe der weiteren Untersuchungen waren die Forscher in der Lage, verschiedene Entwicklungsfaktoren herauszufinden und diese zu kategorisieren.

An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass die unten aufgeführten Faktoren nicht mathematisch zu verstehen sind, sondern dass der tatsächliche Entwicklungsverlauf durch das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Faktoren beeinflusst wird.

Lehrkräfte haben als ein Faktor der Umwelt die Möglichkeit, positiv zur Entwicklung beizutragen. Positive Beziehungen von Schüler(inne)n und Lehrkräften wirken sich positiv auf den Lernzuwachs, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Risikoverhalten und den regelmäßigen Schulbesuch aus. Ebenso ist erwiesen, dass Präventionsprogramme deutlich nachhaltiger wirken können, wenn sie nicht nur das Kind in den Fokus nehmen, sondern unter systemischer Perspektive die Eltern und das soziale Umfeld einbeziehen.

Lehrkräfte tragen bereits heute unbewusst in vielen Situationen dazu bei, dass Schüler/-innen sich zu resilienten, also widerstandsfähigen Schüler(inne)n entwickeln, wenn Lehrkräfte neben einer bewertenden Rolle auch eine bestärkende Rolle einnehmen, Schüler(inne)n Verantwortung übertragen, deutlich und klar unbedingte Wertschätzung vermitteln, klar sind in ihren Anforderungen, Fortschritte wahrnehmen und Schüler(inne)n zurückmelden können. Weitere Resilienzfördernde Elemente im Unterricht sind

- das ehrliche Interesse am Gegenüber, z. B. die Frage nach Hobbys
- das Zeigen von Empathie, wenn ein/-e Schüler/-in traurig ist
- das offene Hinterfragen von Verhaltensweisen (Was ist dein Ziel? Wozu handelst du so?)
- ein offenes Ohr haben, wenn Schüler/-innen von Sorgen und Nöten berichten
- das Rückmelden von individuellen Kompetenzen, auch und gerade dann, wenn diese nicht in direktem Bezug zu Schule und Unterricht stehen

- das Nutzen kooperativer Lernformen
- gemeinsame Rückmelderrunden, in denen die Schüler/-innen sich gegenseitig loben und ermutigen können
- das Einholen von Rückmeldungen der Schüler/-innen
- u. v. m.

Bereits heute nutzen viele Lehrkräfte oben beschriebene Elemente in ihrer pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und bereits heute tragen viele Lehrkräfte zur Entwicklung von Resilienz bei ihnen bei.

Lehrkräfte benötigen für ein solches Vorgehen Zeit. Zeit für Schüler/-innen, Zeit für Austausch mit Kolleg(inn)en, mit Schulsozialarbeiter(inne)n, sonderpädagogischen Fach- und schulischen Assistenzkräften.

An dieser Stelle ist der Dienstherr deutlich gefordert, die Lehrkräfte wieder vermehrt so einzusetzen, dass sie diese Ressourcen für pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nutzen können. Eine feste, in den Stundenplan gesteckte Besprechungs- und Kooperationsstunde wäre ein Anfang.

Es wird deutlich, dass der Aspekt der (multi-professionellen) Vernetzung von Lehrkräften, Schulsozialarbeiter(inne)n, schulischen Assistenzkräften, Eltern, dem Jugendamt und weiteren Institutionen des Sozialraums immer bedeutsamer für die pädagogische Arbeit wird.

Wie eine solche Kooperation gestaltet sein kann, welche Rolle die Elternarbeit spielt und welche Möglichkeiten es gibt, diese positiv zu gestalten, folgt in einer der folgenden Ausgaben der Mitteilungen.

Quellen:

Sturzbecher, Dietmar: „Kinder und Jugendliche stärken“. Vortrag auf der Jahrestagung der Fachkräfte für kommunale Jugendarbeit in Rheinland-Pfalz. Präsentation. Stand 2005 [www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendarbeit.../Vortrag\\_Rönnau-Böse.pdf](http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendarbeit.../Vortrag_Rönnau-Böse.pdf) Stand März 2017

1 Vgl. Rönnau-Böse, 2 Vgl. ebd., 3 Vgl. ebd.

# „Give-me-5“- Situationsanalyse – in 5 Schritten

von  
**Christian Schmarbeck**

Lehrkräfte sind in der Schule gefordert, umfassend und vielschichtig. Viele Kapazitäten werden für die Klärung von Situationen eingesetzt, häufig ohne angemessene Ressourcenausstattung. Lange Beratungen und kollegialer Austausch sind in dem notwendigen Umfang in der Schule in der Regel nicht abbildbar, zu viele Konferenzen und andere Termine beanspruchen Arbeitszeit.

Wie also damit umgehen? Welche Möglichkeiten gibt es, hier eine alltagskompatible Lösung zu finden?

Das „Give-me-5-Modell“ kann hier Abhilfe schaffen.

## 1. Vorinformationen

### Was geschieht?

Wesentliche Vorinformationen (Was war vorher? Wer ist an der Situation beteiligt? Was weiß ich über die beteiligten Personen? Gibt es aktuelle Besonderheiten etc.?)

### Sinn und Zweck

Schaffung eines ersten Rahmens, Auffächern von möglichen Anknüpfungspunkten für das eigene Erleben, den Perspektivwechsel und die Suche nach geeigneten Erklärungsmöglichkeiten

## 2. Sachliche Beschreibung

### Was geschieht?

Die Situation wird wertneutral und sachlich, fast wie bei einer minutiösen Regieanweisung, beschrieben. Ideal ist es, wenn eine andere Person dann alles Beobachtete identisch nachstellen könnte. Hier ist es essenziell, sich auf tatsächlich Beobachtetes und Gehörtes zu reduzieren und jegliche Interpretation zu vermeiden.

Beispiel: Die Schilderung „Peter ging in Richtung von Klaus, schlug ihm auf die Schulter. Er wollte sich rächen“ ist interpretativ. Vielleicht ist der Wunsch, sich zu rächen, tatsächlich vorhanden, jedoch ist er direkt nicht beobachtbar.

Besser ist hier die Formulierung: „Peter ging in Richtung von Klaus und schlug ihm auf die Schulter.“

### Sinn und Zweck

Ein möglichst nachvollziehbares und objektiviertes Bild der Situation wird dadurch möglich. Auch ist ein kollegialer Austausch mit zweiter Meinung bedeutend vielschichtiger möglich, wenn durch die Vermeidung von Äußerungen hinsichtlich der handlungsleitenden Motive keine Vorwegnahmen und inhaltlichen Verengungen stattfinden.

## 3. Eigenes Erleben

(Gedanken/Gefühle/Erinnerungen/Motive)

### Was geschieht?

Eigene Gedanken, Gefühle, Erinnerungen, die bei dem Erleben der Situation präsent waren, werden sich vor Augen geführt. Was dachte ich über den Schüler / die Schülerin in dem Moment? Inwiefern wurden Erinnerungen an andere Situationen mit diesem Schüler / dieser Schülerin geweckt („schon wieder Klaus, wie immer“) bzw. inwiefern Erinnerungen an vergleichbare Situationen mit anderen Schüler(inne)n?

Welche Emotionen erlebte ich in diesem Moment (Wut/Zorn/Hilflosigkeit/Scham/Unverständnis/Überforderung/Freude/Glück)? Inwiefern wurden die Emotionen auch körperlich wahrnehmbar (Zittern, schnellerer Atem, aufsteigende Hitze, beginnendes Schwitzen etc.)? Was waren meine Ziele? Was wollte ich in dem Moment erreichen?

**Vorinformationen:** Tag – Uhrzeit – Ort etc.  
**Sachliche Beschreibung:** Was ist genau passiert  
**Eigenes Erleben:** Wie habe ich die Situation erlebt, was habe ich gefühlt und gedacht, woran wurde ich erinnert, welche körperlichen Reaktionen habe ich gemerkt?  
**Perspektivenwechsel:** Was könnte der/die Schüler/-in in dem Moment gefühlt und gedacht haben? Woran könnte er/sie erinnert worden sein? Was könnten seine/ihre handlungsleitenden Motive gewesen sein?  
**Erklärung der Situation mittels Theorien:** Systemik/Bindung/Individualpsychologie/Lerntheorien/Gruppenrollen und Gruppenphasen  
**Entwicklung Handlungsplanung:** Was macht wer wann in welcher Situation mit dem Schüler?



## Beziehungen positiv gestalten

### Sinn und Zweck

Die Funktionen dieses Bausteins sind vielschichtig. Zum einen geht es darum, sich vor Augen zu führen, welchen Anteil die eigenen Erfahrungen und Gedanken an der Situation haben und dass der Ursprung der Gedanken und Emotionen erheblich durch vorherige Erfahrungen gefärbt ist. Außerdem bietet dieser Baustein die Möglichkeit, die eigene Befindlichkeit zu klären, um sich im Sinne einer Lösungssuche bewusst zu sein, welcher gefühlte Mangel erlebt wird und was individuell benötigt wird, um diesen Mangel auszugleichen.

Außerdem werden so Projektionen der eigenen Gedanken und Gefühle, also das „Überstülpen“ der eigenen Eindrücke, auf den Schüler / die Schülerin verringert. Eine Vorbereitung für den nächsten Baustein, den Perspektivwechsel, ist getroffen.

### 4. Perspektivenwechsel

(Gedanken/Gefühle/Erinnerungen/Motive)

#### Was geschieht?

Analog zum vorherigen Punkt werden nun Hypothesen zu den Gedanken, Erinnerungen, Emotionen und Zielen der beteiligten Schüler/-innen angestellt. Was könnten sie in der beschriebenen Situation gedacht haben und woran könnten sie erinnert worden sein? Welche Emotionen hatten sie vermutlich? Was sind Ihre Vermutungen bezüglich der individuellen Ziele der Schüler/-innen in der Situation?

#### Sinn und Zweck

An dieser Stelle soll es möglich sein, möglichst viele und unterschiedliche Ideen und Hypothesen zu entwickeln. Was ist die Bandbreite dessen, was der Schüler / die Schülerin gedacht, gefühlt, gewollt hat? Welchem Zweck diente sein/ihr Verhalten? Welche Bedürfnisse wurden durch das Verhalten befriedigt?

Nicht „die richtige“, sondern möglichst viele unterschiedliche Verstehensansätze sind hier das Ziel, um eine breitestmögliche Anknüpfungsmöglichkeit für den nächsten Schritt, die Erklärung der Situation, zu schaffen.

### 5. Suche nach geeigneten (therapiegeleiteten) Erklärungsmöglichkeiten

#### Was geschieht?

Dieser Schritt ist untergliedert in zwei Teile. Im ersten Schritt werden überblicksartig unterschiedliche Erklärungsmodelle aufgelistet, die auf den ersten Blick sinnvoll erscheinen (Lerntheorien/Gruppenrollen/Rollenkonflikte/Individualpsychologie/systemischer Ansatz/Bindungstheorie etc.).

Nach diesem Überblick werden ein bis zwei Erklärungsmodelle fokussiert und konkreter beleuchtet. Inwiefern lässt sich die erlebte Situation mit den fokussierten Theorien erklären und welche Handlungsmöglichkeiten leite ich ab?

#### Sinn und Zweck

Der letzte Schritt ist der tatsächliche Schritt der Entwicklung einer Erklärungs- und Lösungsidee. Insbesondere das Auffächern mehrerer Zugangsweisen kann hilfreich sein, den Blick offen zu halten und über Erfahrungswerte schneller an angemessene Lösungen zu kommen bzw. als unpraktikabel empfundene Lösungen anders zu bewerten. Nicht der Schüler / die Schülerin verhält sich so, wie ich es mit dem Erklärungsansatz erwartet habe, sondern vielleicht ist ein anderer Erklärungsansatz und somit ein abweichender Handlungsansatz der passendere.

Der Ursprung des Modells liegt in der Sozialpädagogik, genauer im Bereich der Bildungsbegleitung in Kindertagesstätten. Ausgehend davon zog es weitere Kreise, vornehmlich in den Bereich der Jugendhilfe.

Insbesondere aufgrund der stärker in den Vordergrund rückenden sozialpädagogischen Arbeit durch Lehrkräfte im und außerhalb des Unterrichts kann das Modell für Kolleginnen und Kollegen ein Zugang sein, sich auf diese Anforderungen einzustellen.

*Zusammengestellt und modifiziert von Michael Baerwald und Christian Schmarbeck auf Basis der Ausarbeitung von Laewen/Andres.*

*Quellen: <http://infans.net> sowie Unterrichtsmaterialien der Fachschule für Sozialpädagogik, Preetz*

# Differenziert beobachten und erfassen

Dr. Alexander Gantschow, Schulleiter des Förderzentrums Plön/Lütjenburg, Landeskoordinator schulische Erziehungshilfe

Redaktionell bearbeitet von Christian Schmarbeck

**Dr. Alexander Gantschow**

## Diagnostische Zugangsweisen bei Kindern mit Auffälligkeiten im emotionalen Erleben und sozialen Verhalten

„Nach konservativen Schätzungen ist davon auszugehen, dass ca. 5 % der Kinder und Jugendlichen zu einem gegebenen Stichtag aufgrund psychischer Störungen als dringend behandlungsbedürftig einzuschätzen sind.“<sup>1</sup> Die spezifischen Auffälligkeiten sind häufig durch Geschlechtsunterschiede gekennzeichnet. Während bei Jungen vornehmlich Hyperaktivitätsprobleme im Vordergrund stehen, sind es bei Mädchen eher internalisierende, emotionale Probleme und Störungen.

Bei aller empirischen Forschung, in der die Erziehungswirklichkeit mit Daten aufbereitet wird, kann von einer Dramatisierung im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten nicht gesprochen werden. In diesem Sinne kommt der Erziehungswissenschaftler Rolf Göppel zu folgendem Schluss: „Eine Zu- oder Abnahme psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland über die letzten 50 Jahre ist also aus den bislang vorliegenden Untersuchungen nicht ableitbar.“<sup>2</sup>

Ausgehend von diesem Resümee kann die Deutung von Martin Dornes erhebliche Plausibilität beanspruchen, der beschreibt, dass die Probleme nicht mehr sind, aber die Qualität der Probleme

sich verändert habe. Es geht also weniger um quantitative, sondern um qualitative Aspekte. Die

1 Wolfgang Ihle & Günter Esser: *Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*, in: Gasteiger-Klicpera, Barbara / Julius, Henri / Klicpera, Christian (Hrsg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*, S. 54.

2 Rolf Göppel: *Haben Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen dramatisch zugenommen?*, in: ders.: *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*, Stuttgart 2007, S. 207.

3 Martin Dornes: *Die Modernisierung der Seele*, Frankfurt am Main 2012, S. 251.

Probleme sind nicht größer, „vor allem aber andere geworden“.<sup>3</sup>

Für den pädagogischen Alltag bedeutet das, differenziert zu beobachten und zu erfassen, worin genau die Abweichung von der erwarteten Norm besteht.

Wenn von der Veränderung der Auffälligkeiten gesprochen wird, muss eine Klärung am Beginn stehen.

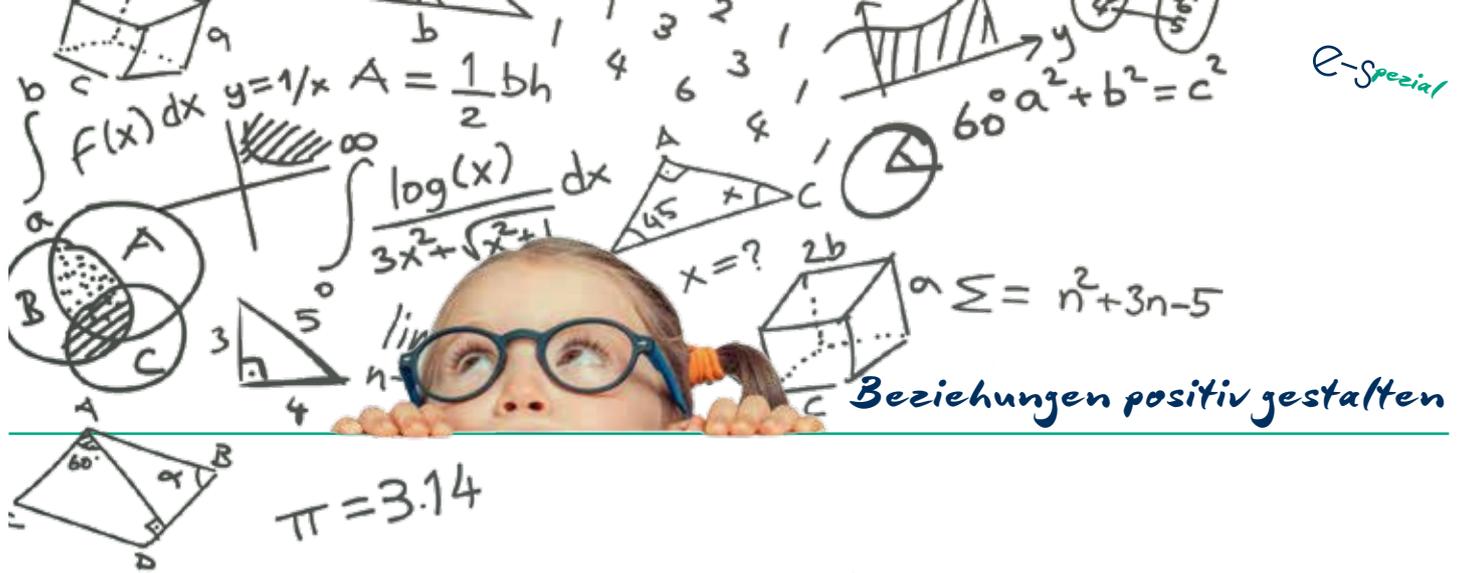
## Was sind eigentlich emotionale Fähigkeiten und soziale Kompetenzen?

Im Folgenden werden grundsätzliche emotionale und soziale Fähigkeiten des Menschen beschrieben. Diese sind wechselseitig aufeinander bezogen und bilden sich im schulischen Kontext unterschiedlich ab:

- die eigenen Gefühle wahrnehmen und sich bewusst machen können
- die Gefühle anderer wahrnehmen und sich dieser Gefühle bewusst werden (Fähigkeit zur Empathie)
- die standortbedingten Interessen und Ideen der Mitmenschen bewusst machen können (Perspektivwechsel)
- die Fähigkeit, ein altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können
- sich in andere einfühlen können, Mitleid zeigen können (Fähigkeit zur Sympathie)
- Wissen, dass Gefühlserleben und Gefühlsausdruck unterschiedlich sein können
- mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können
- Wissen, dass soziale Beziehungen durch emotionale Kommunikation mitgeprägt werden
- emotionales Selbstwirksamkeitserleben

## Die diagnostische Herausforderung: Klären, welche Fähigkeiten noch nicht entwickelt sind

Der Pädagoge steht vor der Aufgabe, zu erkennen, dass das emotionale Erleben und das soziale Handeln des Schülers / der Schülerin miteinander verwoben sind.



## Beziehungen positiv gestalten

Leitend ist das Credo von Paul Moor: „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende.“ Für die Erziehung ist nicht nur das Gegebene, sondern immer auch das Aufgegebene bedeutsam. Daraus ergibt sich eine entwicklungspädagogische Perspektive: Wo steht der/die Lernende und was muss er/sie als Nächstes lernen? Für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist zu klären: Was ist das vorrangige Problem?

Die Auflistung der emotionalen Fähigkeiten zeigt die Vielschichtigkeit des menschlichen Erlebens auf. Auch die sozialen Kompetenzen differenzieren sich in unterschiedliche Fähigkeiten.

### Selbstregulationsstrategien:

- interaktive Strategien (mit anderen reden, um Hilfe bitten)
- Aufmerksamkeitslenkung (z. B. die eigene Wut regulieren, indem man an etwas Schönes denkt etc.)
- Selbstberuhigungsstrategien (Selbstgespräche oder Verhaltensrituale)
- Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation (Weggehen oder Abwenden)
- Veränderung der Situation (z. B. Gegenstand entfernen)
- kognitive Regulationsstrategien (Gefühle oder Situationen herunterspielen, die Situation neu bewerten)
- externe Regulationsstrategien (z. B. Wut und Ärger körperlich ausagieren)

### sowie soziale Fähigkeiten im konkreten Sinne:

- Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen: etwa durch prosoziales Verhalten, wie andere loben, Empathie zeigen und soziale Teilhabe

- ausgewogenes Selbstmanagement: etwa durch die Fähigkeit, sich auch in schwierigen Situationen anpassen zu können, das eigene Verhalten regulieren oder kontrollieren zu können
- schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit: wie etwa Aufforderungen nachkommen, Aufgaben zu Ende führen, Anweisungen von Lehrern befolgen
- Kooperationsbereitschaft: z. B. Erwartungen akzeptieren; Regeln befolgen, teilen
- Selbstbewusstsein: beispielsweise Gespräche beginnen, Kontakt herstellen können
- Gestaltung von Beziehungen zu Erwachsenen

### Wie lässt sich das Fehlende beschreiben?

Muss der Schüler lernen, die eigenen Gefühle überhaupt erst einmal wahrzunehmen? Muss er lernen, seine Emotionen differenzierter zu artikulieren? Gelingt ihm der Perspektivwechsel noch nicht vollständig oder liegen die Probleme eher im Bereich der Interaktionsstrategien? Nimmt er unangemessenen Kontakt zu Mitschülern auf? Kann er sich nicht an die Regeln zum Lernverhalten halten? Zeigt er eine motorische Unruhe und Impulsivität, die es ihm unmöglich machen, sich im Klassenverband regelkonform zu verhalten? Hier verweben sich unzählige Handlungen zu einem vielschichtigen Phänomen, welches es zu klären und bewusst zu machen gilt.

Eine eingehende Diagnostik zeigt, ob es sich um lebensbereichsübergreifende und lang andauernde Muster handelt oder ob es lediglich situative Auffälligkeiten sind, die in einem bestimmten Kontext entstehen. Kontexte sind aus Sicht der schulischen Erziehungshilfe immer auch Texte, die gelesen werden müssen.

Der Lehrplan Sonderpädagogische Förderung gibt Hinweise, woran sich eine Kind-Umfeld-Di-

agnose zu orientieren hat (bisherige Förderversuche, der soziale Kontext des auffälligen Verhaltens, die der Beurteilung zugrunde liegenden Normen und Werte, die Beziehung zwischen den beteiligten Personen, der Zeitraum, über den die Auffälligkeit bisher aufgetreten ist, die Art und das Ausmaß der Abweichung, die erwarteten Folgen des auffälligen Verhaltens für die Schülerin oder den Schüler und andere Personen, der Leidensdruck der Schülerin oder des Schülers sowie weiterer beteiligter Personen, psychosomatische Symptome, die sozialen Kompetenzen der Interaktionspartner, die Prognose über die weitere sozial-emotionale Entwicklung und die Schullaufbahn, die Sichtweisen verschiedener Personen bezüglich des Problems, einschließlich der betreffenden Schülerin oder des Schülers).



## SDQ – eine hilfreiche Kind-Umfeld-Diagnose

Die gezielte Kind-Umfeld-Diagnose mit dem SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire – [www.sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com)) ermöglicht es, über die beschreibende Beobachtung, die den Lernenden aus der dritten Person Singular in den Fokus nimmt, auch die Erlebnisperspektive des Schülers zur Anschauung zu bringen. So kann die Sicht aus der ersten Person Singular in die weitere Förderung und Begleitung des Lerngeschehens einbezogen werden. Die Einschätzungsbögen (den SDQ gibt es in itemgleichen Varianten für Lehrkräfte, Eltern und Schüler) können als verschiedene Beschreibungs- und Erlebnisweisen nebeneinandergelegt werden.

Im gemeinsamen Dialog können die Wahrnehmungen erörtert werden. Hier ist dann der systematische Ort, an dem auch der Dimension der zweiten Person Singular genügend Raum gegeben werden kann.<sup>42</sup> „Wie erlebst du die unterschiedlichen Wahrnehmungen?“ Im deutenden Gespräch können biografische Belastungen und die Selbstbeschreibungen im Rahmen der eigenen Lebens- und Lerngeschichte geklärt werden.

Der SDQ ist ein diagnostisches Instrument, mit dem die individuellen Entwicklungsverläufe der Lernenden begleitet werden können, weil die jeweiligen Wahrnehmungen und Einschätzungen systematisch aufeinander bezogen werden können. Über die Darstellung der Perspektivenvielfalt dient die diagnostische Zusammenschau dem Einbezug der lernenden Person in den eigenen Lernprozess. Geklärt werden kann: „In welchem Bereich muss ich mich verbessern?“, „Welche Ziele verfolge ich eigentlich?“ und „Woran erkenne ich einen Fortschritt?“.

4 *Zu den unterschiedlichen diagnostischen Perspektiven, gegliedert nach der ersten, zweiten und dritten Person Singular (was jeweils einem phänomenologischen, hermeneutischen und empirischen Vorgehen entspricht): Vgl. Thomas Fuchs: Subjektivität und Intersubjektivität. Zur Grundlage psychiatrischer und psychotherapeutischer Diagnostik, in: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie 46/2015, S. 27 ff.*



## Beziehungen positiv gestalten

# Zu zweit in der Klasse – gemeinsam Verantwortung tragen im Team

R. Gummert / A. Blömer

„Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen und sonderpädagogische Lehrkräfte kooperieren im inklusiven und integrativen Unterricht.“ So in etwa lässt sich die Zusammenarbeit beider Professionen auf einen nüchternen Satz reduzieren. Was jedoch simpel klingen mag, ist nicht unbedingt einfach umzusetzen.

Im multiprofessionellen Kontext stehen die beiden Lehrkräfte (Allgemeinbildner(in)/Allgemeinpädagoge/-pädagogin und Sonderpädagoge/-pädagogin) im Zentrum eines Unterrichts, dessen Ansprüche durch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erweitert sind; neben ihnen stehen andere unterstützende Professionen wie Schulsozialarbeit, Schulassistenten und externe Unterstützer zur Verfügung.

Kooperation kann als besondere Form kollegialen Unterstützungssystems verstanden werden, wenn sich beide Lehrkräfte der Aufgabe annehmen, Unterricht gemeinsam zu planen, zu gestalten und zu verantworten; gegenseitiger Rückhalt durch gemeinsame verlässliche Absprachen, durch Beratung und

Besprechung, durch Planung und Auswertung. Sie arbeiten mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen zusammen, erworben durch ihr unterschiedliches Studium, durch ihre dienstlichen Erfahrungen und durch ihr unterschiedliches Rollenverständnis; auch als unterschiedliche Persönlichkeiten.

Anne Blömer,  
Sonderschullehrerin,  
Landesförderzentrum  
Autistisches Verhalten,  
Kronshagen

Sie kooperieren als Experten ihres Gebietes auf Augenhöhe und tragen gemeinsam die Verantwortung für den Unterricht.

Ihre Zusammenarbeit findet in einer der vier Qualitätsstufen des kooperativen Prozesses statt:

- Co-activity, getrennte Durchführung von Maßnahmen und Initiativen; Planungen des Einzelnen sind nicht transparent.
- Cooperation, Absprache in Bezug auf grobe Zielsetzungen
- Coordination – von Maßnahmen und Initiativen; Planungen des Einzelnen sind nicht transparent.
- Collaboration, grundlegende Übereinstimmung in Zielen und Werten; gegenseitiges Vertrauen; situationsabhängiger Rollentausch

(nach Lütje-Klose/Willenbring).

### Rolle Sonderpädagogin/-pädagoge

Grundsätzlich trägt die sonderpädagogische Lehrkraft die Verantwortung für die Feststellung der vorhandenen individuellen Kompetenzen (Diagnostik) und die daraus folgenden Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen für bestimmte Schülerinnen und Schüler.

Weiterhin legt sie den Schwerpunkt auf die Lernprozessbegleitung dieser im Fokus stehenden Schülerinnen und Schüler.

Darüber hinaus gehört es zu ihren Aufgaben, für die Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf einen Förderplan zu erstellen und für die Planung und Organisation der durchzuführenden Fördermaßnahmen Sorge zu tragen und den/die Allgemeinbildner/-in bei der Prävention zu unterstützen.

### Rolle Allgemeinbildner/-in

Grundsätzlich trägt die Lehrkraft der allgemeinbildenden Schule die Verantwortung für die gesamte Lerngruppe.

Sie ist zuständig für die Umsetzung des schulinternen Curriculums und der Lehrpläne im Fachunterricht.

Die Lehrkraft der allgemeinbildenden Schule ist zuständig für die Dokumentation der Leistungen aller Schülerinnen und Schüler und ggf. für die Erstellung der Lernpläne.

Sie übernimmt die Führung der Klassengeschäfte und die Elternkontakte.

Je nach den örtlichen Bedingungen kann im Rahmen der Kooperation von der starren Rollenverteilung abgewichen werden.

(nach Plagmann, IQSH: ppt. zum TeamTag, Schönkirchen, 9/2016)

# Wertschätzung, Empathie und Kongruenz Eine innere Oase schaffen

von  
**Thurid Holzrichter**

*Thurid Holzrichter  
Positive Schulge-  
staltung, Schul-  
entwicklungsbe-  
ratung Kiel  
www.holzrichter-  
beratungen.de*

Der tägliche Umgang mit Kindern, die emotional unter Druck stehen oder in schwierigen sozialen Kontexten aufwachsen, bedarf nicht nur viel pädagogischer Kompetenz, sondern auch Beziehungsarbeit und damit Selbstwertschätzung. Beide Faktoren, ein gelingendes Auftreten im Kontakt und ein ebenso gelingendes Auftreten im Selbstkontakt, tragen langfristig zur Professionalität, aber auch zum Wohlbefinden aller Beteiligten bei.

Kinder, die belastet sind, sind dies nicht ohne Grund. Sie haben in ihrem bisher noch kurzen Leben Erfahrungen gemacht, die sie in welcher Weise auch immer „verletzt“ haben. Aus diesen Verletzungen entstehen Verhaltensweisen. Diese Verhaltensweisen zeigen sich in einem ganz breiten Verhaltensspektrum. Kinder, die abgewertet wurden oder die Abwertung in ihrer Familie erleben, reagieren oft mit Passivität und Rückzug oder auch Autoaggression. Kinder, die Wut ausgesetzt wurden, entwickeln häufig selbst Wut, Frust und Aggression. Ihnen als Pädagogen werden noch sehr viel mehr Gefühle einfallen, die aufzeigen, dass ein Kind nicht in Balance ist. Kurzfristig darf jedes Kind einmal wütend sein oder sich zurückziehen. Wenn aus Verhalten aber wiederkehrende Verhaltensweisen werden, müssen Sie dies ernst nehmen und die (wirklichen) Ursachen hinterfragen. Meist geht es nicht um den gerade offenliegenden Konflikt – „Tim hat mir das weggenommen“ –, sondern um ein viel tiefer liegendes Gefühl, nämlich: „Mir wird immer nur was weggenommen.“

Carl Rogers orientiert sich in seiner personenzentrierten Gesprächstherapie an drei Grundhaltungen an, die ich Pädagogen gern im Umgang mit belasteten Kindern (und ihren Eltern!) empfehle. Dabei sollen Sie natürlich nicht therapeutisch tätig werden, sondern die Grundhaltungen für Ihre pädagogische Arbeit nutzen und die daraus resultierende Energie erleben. Die Orientierung an den Grundhaltungen lässt eine gute Beziehung entstehen, die zu einer echten Veränderung des Selbstkonzepts des Kindes führen kann und damit sehr förderlich sowohl für den Pädagogen als auch für das Kind wirkt. Diese Grundhaltungen sind Wertschätzung, Empathie und Kongruenz. Ein verletztes Kind, welches mit seiner Bedürftigkeit gesehen wird, verursacht erheblich weniger Konflikte oder andere Probleme.

Natürlich brauchen aber auch Sie Ressourcen, um dies leisten zu können. Beides lässt sich durch die drei Grundhaltungen verbinden.

## Wertschätzung und Selbstwertschätzung

Darunter fällt, das Kind nicht nur zu loben und zu bestrafen, wie im pädagogischen Kontext leider lange üblich (gute Note / schlechte Note), sondern es in seiner Gesamtheit wertzuschätzen. Der Hintergrund ist logisch. Wenn ich für Leistung lobe und ein Kind sonst wenig Bestätigung (z. B. im Elternhaus) bekommt, dann verknüpft es Leistung mit Liebe – wird später entweder perfektionistisch und überfordert oder gibt auf und entzieht sich Leistungssituationen aus Angst vor „Liebesverlust“. Loben kann ich Erfolge – aber Misserfolge und Fehler loben? Das ist kaum möglich. Bei Misserfolgen und Fehlern ist es für „verletzte“ Kinder aber umso wichtiger, Bestärkung zu erfahren. Und das gelingt durch Wertschätzung. Wertschätzung betrifft immer die ganze Person mit all ihren Stärken und Fähigkeiten und nie nur deren Leistung. In unseren Fortbildungen zum Thema Wertschätzung stellen wir immer wieder fest, wie viele Knoten sich lösen, wenn wir mit den Pädagogen an diesem Thema arbeiten – welche neuen Möglichkeiten und Denkräume geschaffen werden. Machen Sie einen „Stärkenstuhlkreis“ – lassen Sie die Kinder ohne Wertung von ihren eigenen Stärken und Fähigkeiten erzählen, ergänzen Sie, laden Sie andere Kinder ein, ihre Stärken und die Stärken anderer Kinder zu benennen. Machen Sie es wiederkehrend. Sammeln Sie die Ressourcen auf Klebezetteln, die Sie und alle Kinder im Raum haben. So entsteht eine bunte Ressourcenwand. Üben Sie sich in positiver Kommunikation – z. B. aktiv konstruktivem Reagieren (vgl. M. Seligman).

Wertschätzung ist viel mehr als Höflichkeit, sie ist eine tiefe innere Haltung und sie fängt mit der Selbstwertschätzung an. In der Bibel heißt es: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!“ Doch manches Mal gehen wir mit uns selbst gar nicht so liebend um, z. B. wenn wir negative Sätze zu uns sagen wie: „Ich Dussel“ / „So was kann auch nur mir passieren“ / „Ich muss mich mehr anstrengen“. Dazu will ich Ihnen einige Reflexionsfragen geben.



## Beziehungen positiv gestalten

Nehmen Sie sich doch für jede Frage einmal 5 Minuten Zeit, ihr nachzugehen ... Gehen Sie vielleicht im wahrsten Sinne des Wortes ein Stück mit sich spazieren und hören Sie in sich hinein.

- Wodurch zeigen Sie sich ganz konkret, dass Sie sich lieben?
- Welche liebevollen Sätze oder Gedanken halten Sie täglich für sich bereit?
- Kennen Sie IHRE aktuellen Bedürfnisse? Leben Sie danach? Erlauben Sie sich Zeit für sich selbst?

Vielleicht sind Sie an diesem Punkt schon ganz liebevoll mit sich, ansonsten finden Sie u. a. in meinen Büchern zum Thema Selbstfürsorge viele hilfreiche Anregungen und Praxistipps für den privaten und den beruflichen Alltag (siehe Seite 26).

### Empathie

Im pädagogischen Kontext geht es hier um eine einführende Annäherung an die Erlebniswelt des Kindes. Wenn Sie Neugierde auf die Emotionen des Kindes entwickeln und nicht fordern, wird es Ihnen mit Übung gelingen, sich in die Welt des Kindes hineinzuversetzen. Wenn Ihnen dies gelingt, werden Sie die Gefühle des Kindes vielleicht sogar teilweise nachempfinden oder selbst fühlen können. Wenn Sie das schaffen, dann werden Sie die Welt des Kindes verstehen lernen und akzeptieren, was es empfindet. Sie werden weniger dazu neigen, ihm sein Gefühl abzusprechen oder es wegen seiner Wut zu verweisen, sondern ihm ein Begleiter sein können. Dann werden Sie in der Lage sein, das Kind „an die Hand zu nehmen“ und ihm zu helfen, einen eigenen, guten Ausweg aus seinen Emotionen zu finden. Häufig hilft die ehrlich und ernst gemeinte Frage: „Was brauchst du jetzt?“ Bei kleinen Kindern kann es hilfreich sein, den Wutteufel von der Schulter zu pflücken und aus dem Fenster zu werfen. Sie kennen sicherlich viele weitere Methoden.

Natürlich ist es wichtig, dass Sie auch selbst in der Lage sind, Ihre Emotionen zu regulieren und mit sich in einem guten Kontakt zu sein. Üben Sie sich darin. Ein Coaching erhöht Ihre Professionalität in diesem Punkt erheblich und es sollte Teil Ihres Selbstbildes werden, sich professionell zu reflektieren. Achtsam-

keitstrainings oder Meditation sind ebenfalls gute Möglichkeiten, mit den eigenen Emotionen mehr in Kontakt zu kommen, sie kommen und gehen zu lassen, wie eine Welle auf dem Meer. Das Internet bietet viele (auch kostenlose) Meditationsübungen. Auch der Bodyscan ist eine Achtsamkeitsübung, die Sie kostenlos im Internet finden. Imaginationsverfahren (z. B. „Der innere Garten“, Michaela Huber) helfen, als Pädagoge in herausfordernden Situationen in emotionaler Balance zu bleiben.

### Kongruenz

Rogers versteht unter diesem Begriff „Echtheit/Unverfälschtheit“. Befragungen von Schülern zeigen, dass Kinder authentische Pädagogen am meisten schätzen. „Echtheit“ in der Beziehung stellt eine große Ressource auf beiden Seiten dar. Sie ist gekennzeichnet durch das offene Wahrnehmen des eigenen Erlebens (wie geht es mir eigentlich gerade?) und das „Sich-als-Mensch-Zeigen“ (wer bin ich hinter meiner Berufsbezeichnung? Welche Werte und Haltungen zeichnen mich aus?). Das sind Fragen, die Kinder brennend interessieren. Sie suchen von Natur aus authentische Vorbilder.

Viele Pädagogen haben Angst vor diesem Schritt, weil sie sich damit „verletzlich“ machen. Außerdem galt es viele Jahre als professionell, eine „Maske der Berufsrolle“ zu tragen, und letztlich wirkt sogar der Krieg nach, indem die Nachkriegsgenerationen Gefühle und echtes Empfinden unterdrücken. Das kostet nicht nur täglich Kraft und Energie, sondern es entfernt Sie auch ein Stück von sich selbst – eine Rolle zu spielen, die Sie vielleicht gar nicht sind. Selbstverständlich bedeutet Kongruenz nicht, dass Sie derart offen als Mensch werden, dass Sie den Kindern Verantwortung für Ihre Empfindungen aufbürden oder hilfsbedürftig werden ... Kongruenz meint hier, dass Sie ein gesundes und vitales Vorbild für Kinder sind, welches mit seinen negativen Gefühlen umgehen kann, Wege heraus findet, gelassen Konflikte meistert und welches sich ein liebendes Auge bewahrt hat – für sich und andere. Um Kongruenz erfolgreich zu leben, sollten Sie auch das Thema „Grenzen setzen“ für sich beleuchten. Sind Sie es sich wert, sich zu schützen? Können Sie sich selbst begrenzen? Nehmen Sie Grenzübertritte frühzeitig wahr oder spüren Sie erst am näch-

Bücher:



**Selbstfürsorge als Basis der Lehrgesundheit**

Strategien, Tipps und Praxishilfen  
April 2016  
Verlag an der Ruhr  
ISBN 9783834630773



**Ich tue mir gut**

Selbstfürsorge für ErzieherInnen. Praxishilfen für Gesundheit, Ausgeglichenheit und gute Laune im Berufsalltag  
August 2016  
Verlag an der Ruhr  
ISBN 9783834632234



**Ich sorge für mich**

Burn-out-Prävention für ErzieherInnen. Symptome erkennen, Überforderung vermeiden, selbstfürsorglich handeln  
August 2019  
Verlag an der Ruhr  
ISBN 9783834641946

sten Tag oder in der Nacht, dass Ihnen etwas zu weit oder zu nahe ging? Weisen Sie liebevoll, aber konsequent auf Grenzübertritte hin und zeigen Sie Ihrem Gegenüber damit, wer Sie sind und wie nahe man Ihnen kommen darf? Auch das liebevolle und gekonnte Setzen von Grenzen – sich selbst und anderen gegenüber – stellt eine große Ressource da, mit der Sie Ihre innere Oase aufblühen lassen können.

Lassen Sie diese drei Grundhaltungen – Wertschätzung, Empathie und Kongruenz – in Ihre Kontakte mit Kindern (und Eltern) einfließen. Gönnen Sie sich ein regelmäßiges Coaching, lesen Sie Bücher, die Ihnen sinnvoll erscheinen, besuchen Sie Fortbildungen zu den Themen (in Schleswig-Holstein bieten wir viele für Schulen bzw. einzelne Lehrkräfte kostenlose Fortbildungen an: [www.holzrichter-beratungen.de](http://www.holzrichter-beratungen.de) / wir sind deutschlandweit tätig). Sie werden nach einiger Zeit der Übung merken, dass Sie viel weniger Energie brauchen, um Ihre Arbeit gut zu machen, dass Sie weniger grübeln und dass Sie eine grundlegende Erfahrung machen werden: (Selbst-)Liebe ist das Einzige, was sich vermehrt, wenn man es teilt.

**WIR** LEHRERINNEN UND LEHRER UND VIELE PÄDAGOGEN BEOBACHTEN MIT GRÖSSTER SORGE, WIE SICH DIE STIMMUNG, DIE KOMMUNIKATION IN DEN SOZIALEN NETZWERKEN UND DIE ALLTÄGLICHEN UMGANGSFORMEN IN UNSERER GESELLSCHAFT VERÄNDERN. WIR

**ERLEBEN** EINE AGGRESSIVITÄT, EINE SPRACHE DES HASSES, DER GERINGSCHÄTZUNG UND DISKRIMINIERUNG, PERSÖNLICHE BELEIDIGUNGEN, BEWUSSTE KRÄNKUNGEN UND AUSGRENZUNG IN WORT UND HANDELN. DIESE

**VERROHUNG**

DES UMGANGS MITEINANDER WIRKT SICH AUCH AUF UNSERE KINDER UND JUGENDLICHEN AUS. ALS LEHRERINNEN UND LEHRER, DIE TÄGLICH MIT ALLEN KINDERN UND JUGENDLICHEN DIESER GESELLSCHAFT ARBEITEN, SEHEN WIR UNS DESHALB IN DER PFLICHT, AUF DIESE ENTWICKLUNG HINZUWEISEN UND IHR ENTGEGENZUWIRKEN.

IN ARTIKEL 1 DES DEUTSCHEN GRUNDGESETZES HEISST ES: „DIE WÜRDE DES MENSCHEN IST UNANTASTBAR. SIE ZU ACHTEN UND ZU SCHÜTZEN IST VERPFLICHTUNG ALLER STAATLICHEN GEWALT.“

WIR LEHRERINNEN UND LEHRER SEHEN DIESEN GRUNDKONSENS BEDROHT. WIR BEOBACHTEN, WIE UNSERE GESELLSCHAFT GESPALTEN UND MENSCHEN EMOTIONAL AUFGEHETZT WERDEN SOLLTEN. EXTREME GRUPPIERUNGEN UND PERSONEN, INSBESONDERE REPRÄSENTANTEN

DER RECHTSPOPULISTEN UND RECHTSEXTREMEN, TRAGEN ZU DIESER VERROHUNG DES UMGANGS MASSGEBLICH BEI. DAMIT WIRD DER BODEN BEREITET FÜR ZWITRACHT, VERFOLGUNG UND PHYSISCHE GEWALT. HASS, AGGRESSIONEN UND ANGST ABER ZERSTÖREN GEMEINSCHAFT – EGAL OB IM KLASSENZIMMER, IN DER SCHULE ODER ZWISCHEN DEN NATIONEN EUROPAS. SACHLICHE UND RESPEKTVOLLE KONTROVERSEN, WIE WIR SIE IN DER GESELLSCHAFT UND IM PRIVATEN LEBEN BRAUCHEN, WERDEN DADURCH ZUNEHMEND ERSCHWERT.

**WIR WOLLEN,**

DASS UNSERE KINDER IN EINER WELTOFFENEN GESELLSCHAFT LEBEN. UNSERE KINDER SOLLTEN RESPEKT, WERTSCHÄTZUNG UND INTERESSE FÜR DIE ANDEREN MENSCHEN ERLEBEN UND LEBEN – UNABHÄNGIG DAVON, WELCHER RELIGION SIE ANGEHÖREN, WELCHE HAUTFARBE SIE HABEN, WELCHE MUTTERSPRACHE SIE SPRECHEN UND WELCHE MEINUNG SIE VERTRETEN. ALS BESORGT LEHRERINNEN UND LEHRER APPELLIEREN WIR DESHALB AN ALLE,

**UNSERE GESELLSCHAFT**

VOR SPALTUNG, BRUTALITÄT, RÜCKSICHTSLOSIGKEIT UND RADIKALISIERUNG ZU

**SCHÜTZEN**

UND SO UNSERE DEMOKRATIE ZU BEWAHREN. LASSEN WIR UNS NICHT EINSCHÜCHTERN UND SETZEN WIR UNS SELBSTBEWUSST UND KOMPROMISSLOS EIN.

**FÜR UNSERE DEMOKRATIE: HALTUNG ZÄHLT.**



## Multiprofessionelle Teams in der Schule

*Rüdiger Gummert*

Gesellschaftliche Umbrüche und systemische Veränderungen sorgen dafür, dass die Heterogenität in den Schulen immer mehr zunimmt. Bedeutende Faktoren dabei sind die Migration und die Situation der Geflüchteten, die Vielfalt der Lebensentwürfe, die Individualisierung, die Bemühungen der Umsetzung von inklusiver Bildung oder auch die Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen. Die Schule muss diese Heterogenität annehmen, um den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen gerecht werden zu können. Die Schulen und die Lehrkräfte stehen deshalb täglich vor der Herausforderung, mit diesen vielfältigen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Potenzialen der Schüler, mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen konstruktiv umzugehen. Ziel ist das Erreichen von mehr Bildungsgerechtigkeit, die Förderung der Begabungen, Potenziale und Interessen der Schüler.

Bei dieser Vielfalt und den viel zu großen Lerngruppen benötigen die Lehrkräfte jedoch Unterstützung von professionell ausgebildeten Fachkräften. Schule muss deshalb ein Ort multiprofessioneller Teams werden, um den Herausforderungen adäquat begegnen, die Lernenden in ihren Lernprozessen angemessen begleiten und sie individuell fördern zu können. Nicht nur, weil die Arbeitsverdichtung und die Arbeitszeiten von Lehrkräften die Bewältigung dieser komplexen Aufgaben nicht ermöglichen, sondern auch, weil unterschiedliche Zugänge zu Kindern an unterschiedliche Rollen geknüpft sind.

Am Beispiel der emotional-sozial belasteten Schülerinnen und Schüler wird dies offensichtlich. Diese Schülerinnen und Schüler beanspruchen nicht nur eine intensive Unterstützung durch ihre Lehrkräfte und ggfs. durch die Sonderschullehrkräfte, sondern auch durch Sozialpädagogen, Schulsozialarbeiter, Schulbegleiter, Schulassistenten und zusätzlich durch die allgemeinen sozialen (ASD) und schulpsychologischen Dienste. Sie brauchen sie ganz besonders und weitgehend regelmäßig. Meist dauerhaft arbeiten die Erstgenannten zusammen. Mit ihren unterschiedlichen Professionen können sie erfolgreicher wirken als nur die Lehrkraft allein. Im Sinne eines präventiven Ansatzes müssen sie von Anfang

an zusammenarbeiten können und nicht erst dann, wenn Probleme entstehen. Als multiprofessionelles Team arbeiten sie miteinander, nicht nacheinander, nicht nebeneinanderher. Gemeinsam erarbeiten, konzeptionieren und stimmen sie ihr Handeln ab. Ziel ist auch berufliche Entlastung der Lehrkräfte.

Voraussetzungen für gelingende pädagogisch wirksame Zusammenarbeit:

- Unterstützung durch eine Schulleitung, die den Gewinn solcher Zusammenarbeit sieht und Gelingensbedingungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten schafft wie z. B. Kooperationsstrukturen;
- Festlegung der Verantwortlichkeiten innerhalb des Teams, insbesondere für die Leitung und Koordination der Teamarbeit durch das Bildungsministerium;
- Klärung des Rollenverständnisses aller Beteiligten (Beispiel Seite 23);
- Einstellung professionell ausgebildeter Fachkräfte; das muss uns die Ausbildung der Kinder wert sein;
- zeitliche Ressourcen für die Kooperation: Bereitstellung und Anrechnung auf das Deputat; Absprachen benötigen Teamzeit, eingepflegt in den Stundenplan;
- Bereitstellung materieller Ressourcen wie Arbeits- und Sitzungsräume mit ausreichender Ausstattung für die Lehr- und Fachkräfte.

Außerdem muss ein Netzwerk rund um die Schule aufgebaut werden, um eine schnelle Verfügbarkeit von externen Fachkräften zu ermöglichen. Konkrete Ansprechpartner mit entsprechenden Kenntnissen und Ressourcen können bei Bedarf an den Schulen tätig werden. Hierzu zählen u. a. Schulärzte und Krankenpflegepersonal, Präventionsbeauftragte der Polizei und Mitarbeiter aus Hochschulen, Werkstudenten und Handwerker. Durch die Unterstützung mit multiprofessionellen Teams werden bessere Voraussetzungen geschaffen, um beständige und tragfähige Lehr-Lern-Beziehungen zu den Schülern aufzubauen und sie in ihren emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten zu fördern.

# Tools, präventiv tätig zu sein

von  
**Christian Schmarbeck**

Im folgenden Text sollen mögliche „Tools“ oder Tricks und Kniffe vorgestellt werden, die alltagserprobt sind und Möglichkeiten bieten, präventiv tätig zu sein. Es handelt sich nicht um gezielte Bestrafungshinweise oder Hilfen, wenn auffälliges Verhalten auftritt, sondern um Methoden, die für alle Schülerinnen und Schüler im Sinne einer primären Prävention hilfreich und unterstützend sind (vgl. Ahrens/Plagmann).

Die beispielhaften Tools sind exemplarisch zu verstehen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Auch ist eine Modifikation je nach Klassensituation und Interaktionspartnern natürlich jederzeit möglich.

## 1. Good Letters / Good Calls

Wer kennt es nicht? Lehrer rufen aus der Schule an und müssen mit den Eltern ins Gespräch kommen, an welcher Stelle ihr Sohn oder ihre Tochter sich wieder regelverletzend gezeigt hat. Nach mehreren Anrufen der Lehrkraft wird bei den Eltern eine negative Erwartung eintreten, sobald das Telefon, meist zu ähnlichen Zeiten, klingelt. Die Gefahr ist, dass es dann schnell in Anklage und Verteidigung umschlägt und der Konflikt, den das Kind mit einem anderen Kind und/oder der Lehrkraft hatte, auf die Lehrkraft und die Eltern ausstrahlt. Anstelle dieser ausschließlich negativ orientierten „Bad Letters/Calls“ ist es ratsam, gerade dann anzurufen, wenn Dinge gut laufen, wenn die Lehrkraft prosoziales Verhalten des Kindes beobachtet und ihm rückgemeldet hat oder wenn sie einen Entwicklungsschritt sieht.

- a. Diese Rückmeldestrategie birgt unterschiedliche Vorteile. Die Eltern können wahrnehmen, dass die Lehrkraft auch die Stärken und Ressourcen ihres Kindes im Blick hat.
- b. Der Gefahr, in die Rolle von Anklagendem und Verteidigendem zu rutschen, wird vorgebeugt.
- c. Die Eltern gehen mit positiven Assoziationen an das Telefon, wenn die Nummer der Schule oder der Lehrkraft im Display erscheint.
- d. Wenn Lehrkräfte mit positiven Informationen an die Eltern herantreten, ist die Wahrscheinlichkeit bedeutend höher, Eltern auch dann für die Mit-

arbeit zu gewinnen, wenn das Kind sich regelüberschreitend verhält.

Natürlich ist das Medium auch gut durch ein Übergabeheft zu ersetzen. Hier ist aber darauf zu achten, dass die Rückmeldung über das Ankreuzen von Smileys hinausgeht, sodass den Eltern eine genauere Rückmeldung darüber gegeben wird, welchen Entwicklungsschritt ihr Kind gemacht hat bzw. welches konkrete Verhalten der Lehrkraft positiv aufgefallen ist.

## 2. Begrüßung per Handschlag

Begrüßen Sie Ihre Schüler per Handschlag. Dadurch erfährt jeder Schüler eine individuelle Begrüßung und Wertschätzung: „Meine Lehrkraft nimmt sich Zeit für mich.“ Diese kleine Geste wirkt stabilisierend auf den Beziehungsaufbau.

## 3. Fragen Sie nach, wenn Schüler erkrankt sind

Wenn Schüler mehrere Tage erkrankt sind, wirkt ein kleiner Anruf. Fragen Sie bei den Eltern nach, was ihm oder ihr fehlt, wie der Prozess der Genesung ist und wann er/sie wieder zur Schule kommen kann. Er/sie fehlt in der Klasse!

## 4. „Schön, dass du wieder da bist!“

Trauen Sie sich, Freude zu empfinden und diese zu zeigen, wenn Schüler/-innen nach Erkrankungen wieder in die Schule kommen, und melden Sie zurück, dass er/sie Ihnen und der Klassengemeinschaft gefehlt hat. Geben Sie dann Zeit, den Wiederkehrenden von den anderen Mitschülern ins Bild setzen zu lassen, was in der Zeit im Klassenverband geschehen ist.

## 5. „Warme Dusche“

Ritualisierte wöchentliche Reflexionsrunden zur gegenseitigen Ressourcenmitteilung bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die Beziehung untereinander zu stärken. Hilfreich ist hier, klare Rahmenrichtlinien für Rückmeldungen zu vereinbaren, z. B.: „Ich habe mich gefreut, dass XY ...“. Wesentliche Elemente sind hier der Inhaltsaspekt (was hat XY gemacht?) und der Beziehungsaspekt



## Beziehungen positiv gestalten

(zu welcher Emotion hat das gezeigte Verhalten geführt?). Wichtig ist hier, dass zumindest zu Beginn der Fokus auf die Rückmeldung von Ressourcen und Stärken gelegt wird. Wenn die Gesprächsabläufe automatisiert sind, kann der Rahmen auch zu Konfliktklärungen genutzt werden. Wichtig ist jedoch, dass die Zeit für die Konfliktklärung auf Dauer nicht mehr Zeit einnimmt als die Spiegelung von Ressourcen.

### 6. Übertragung von Aufgaben

Die Übertragung von Aufgaben kann hilfreich sein. Nutzen Sie die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, um z. B. Reflexions- oder klare Gesprächsphasen zu moderieren. Dies führt sowohl zum Selbstwirksamkeitsempfinden bei der Person, die die Moderation übernimmt, als auch zu Anlässen für die Runde der Ressourcenspiegelung.

### 7. Talk about Smacks

Nehmen Sie sich Zeit und sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern auch über Alltägliches wie Hobbys, den Inhalt der Frühstücksdose, Sportveranstaltungen, Kinofilme etc. Die Kommunikation außerhalb eines Bewertungsrahmens lässt eine Interaktion auf Augenhöhe zu und festigt die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/-in.

### 8. Mit einem Kompliment beginnen

Starten Sie mit einem Kompliment in den Unterricht bzw. die Reflexionsphase.

Sätze wie „Ich freue mich seit gestern darauf, mit euch heute Englisch, Deutsch, Mathe etc. machen zu dürfen“ sind ein guter Start in den Unterricht und helfen, eine positiv affektive Arbeitsatmosphäre entstehen zu lassen. Dies gilt auch für den Übergang zur Reflexion. Rückmeldungen wie „Ich habe gesehen, dass ihr / einzelne Schüler sehr konzentriert gearbeitet / anderen Schülern geholfen habt/haben“ tragen dazu bei, eine gute Arbeitsatmosphäre aufrechtzuerhalten. Ebenso erkennen Schüler/-innen, dass sie im Blick der Lehrkraft sind und die Lehrkraft ihren Blick an den Stärken und Kompetenzen der Schüler/-innen ausrichtet.

### 9. Bewerbung um eine Note

Insbesondere in höheren Schulklassen sind Schulnoten ein bedeutsames Thema. Hier kann die Methode der „Bewerbung um eine Note“ hilfreich sein. Schüler/-innen bewerben sich mit einer schriftlichen Bewerbung am Anfang des Schuljahres um eine Note und begründen diese mit den Anstrengungen, die sie bereit sind für die Zielnote einzusetzen. Wichtig ist an dieser Stelle, als Lehrkraft auf die Passung von Zielnote und Begründung zu achten. Dies signalisiert den Schüler(inne)n zu Beginn des Schuljahres, dass sie von Beginn an die Chance haben, sich ein Ziel unabhängig von den Noten aus dem Vorjahr zu setzen. Ist die Passung zwischen Zielnote und Anstrengungen gegeben, kann die Lehrkraft im Laufe des Jahres mit leichten Rückmeldungen reagieren: „Du bist gerade auf einem guten Weg, dein Ziel zu erreichen“ bzw.: „Aktuell zeigst du nicht die Anstrengungen, die du in deiner Bewerbung angekündigt hast. Du kannst deine Bewerbung abwandeln, z. B. von einer Zwei auf eine Drei. Du kannst aber auch deine Bewerbung aufrechterhalten. Woran kann ich dann erkennen und wie kannst du mir zeigen, dass du dich wieder intensiver anstrengst?“

Durch ein solches Setting wird der Schüler aus der Rolle eines gefühlten „Opfers“ heraus in die Rolle eines aktiv handelnden Subjektes versetzt, das Einfluss auf seine Zukunft und ebenso die Möglichkeit hat, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

**Die oben aufgeführten Tools sind nicht als „Rezept“ zu verstehen, sondern sollen eine Ideengrundlage sein, um je nach Klasse und individuellen Rahmenbedingungen Zugänge zur Stabilisierung der Klassen- und somit der Lernatmosphäre zu bewirken.**

Quellenangabe:

Ahrens, Matthias / Plagmann, Eckhardt  
<http://www.erziehungshilfe-sh.de>

# Du fehlst uns, wenn du fehlst

von  
**Rüdiger Gummert**

## Absentismus von Schülerinnen und Schülern

Absentismus von Schüler(inne)n ist eine berufsethische Angelegenheit, der wir Lehrkräfte uns stellen müssen. Nur bedingt sind wir und unsere Schulen die Ursache für das häufige oder dauerhafte Fehlen von Schüler(inne)n. Zu unserer Angelegenheit wird es, a) weil wir gesellschaftlich das Grundrecht auf Bildung, dem keiner sich entziehen kann und darf, gewährleisten und durchsetzen und b) weil wir die Teilnahme am Unterricht protokollieren (müssen). Es muss Grundeinstellung der Schulen und für die Schüler/-innen spürbar sein, dass sie ein erhebliches Interesse an einem regelmäßigen Schulbesuch eines jeden Schülers, einer jeden Schülerin haben. Nicht, dass man, wie im Buch von „Hilfe, die Herdmanns kommen“, klammheimlich froh ist, wenn bestimmte Schüler/-innen fehlen, sondern die Haltung lebt: „Du fehlst uns, wenn du fehlst.“ Im Trubel des Schulalltags gilt es also wahrzunehmen, wann und wie oft ein/-e Schüler/-in fehlt, mit einem Mechanismus, der wie bei einer Ampel ein Zuviel signalisiert, z. B. über das Klassenbuch. Dann kann nachgehakt werden, dann können Ursachen ergründet werden, dann kann erzieherisch adäquat gehandelt werden. Und dazu sollen mit diesem Artikel Anregungen gegeben werden.

### 1. Unterschiedliche Handlungsmuster

Wenn Schüler/-innen vermehrt fehlen, kann dies mehrere Ursachen haben:

- Schulschwänzen wie Herumstreuen in der Stadt oder Einschließen vor dem Computer, starke Macht einer außerschulischen Peergroup
- Angstbedingtes Meidungsverhalten (Trennungs-, Lehrer-, Versagens-, soziale Angst sowie Mobbing)
- Zurückhalten, z. B. weil das Kind in der Familie helfen soll

Und: Je mehr ein Schüler fehlt, um so schwieriger ist sein Zurückkommen, das selten ohne eine zugewandte Haltung und professionelle Unterstützung gelingt. Es muss also auch ein Manifestieren des Fehlens verhindert werden.

### 2. Die Schule handelt

1. Die Schule thematisiert die Fehlproblematik in Konferenzen und Schulentwicklungstagen und legt einen Handlungs- und Reaktionsrahmen fest:
  - a. Buchführung im Klassenbuch
  - b. Gesprächsprotokollierung
  - c. Handlungsmöglichkeiten im Rahmen einer Fehlzeitenampel
  - d. Pädagogische Möglichkeiten wie z. B. Buchführung über An- und Abwesenheitszeiten im Rahmen des oder eines Logbuches, ggfs. auch mit den Gründen, oder tägliche Meldung bei der Schulsozialarbeit mit kurzem Gespräch und/oder Intensivierung der Elternarbeit, um die nicht so bildungsaffinen Elternhäuser mehr in den Dialog mit den Lehrkräften zu bekommen, möglicherweise mit Elternabenden, Erziehungskursen in der Schule, möglichen Feedbacksystemen
  - e. An welcher Stelle ist die Schulleitung gefordert?
  - f. Wann wird dieses Thema evaluiert?
2. Die Buchführung über die Anwesenheit wird ernst genommen und mit der Schülerschaft thematisiert.
3. Der Entschuldigungszettel der Erziehungsberechtigten wird konsequent eingefordert und das Fehlen ggfs. über die Gründe in Gesprächen mit dem/der Schüler/-in thematisiert, ggfs. auch mit den Eltern und allgemein auf Elternabenden.
4. Eventuell lassen Gesprächsfetzen und Schülererzählungen aufhören.
5. Ab dem zehnten Fehltag, nicht einmal in Folge, springt die Ampel auf Gelb; außer den nachvollziehbaren Gründen (z. B. Krankheit) starten jetzt je nach Lage intensivere Maßnahmen; Schulsozialarbeit kann herangezogen werden, Elterngespräche werden wichtiger, außenstehende Instanzen können schon informiert werden (Amt für soziale, schulärztliche oder schulpsychologische Dienste).



## Beziehungen positiv gestalten

6. Springt die Ampel auf Rot, kommen die Lehrkräfte an ihre Grenzen. Nun ist die Schulleitung gefordert und außerschulische Instanzen sind einzuschalten, wie neben den unter 5 genannten das Schulamt, die Bußgeldstelle, die Jugendgerichtshilfe je nach Fall und Bedarf.

Das klingt nach viel und ist es auch. Immerhin haben die Beteiligten in der Schule noch eine Menge anderer Aufgaben. Daher macht es Sinn, die Schulsozialarbeit so viel einzubinden wie nur möglich. Am Ende einer sich manifestierenden Absenz steht die Schulverweigerung, einhergehend mit einer Bildungsverweigerung, und das kann keiner wirklich wollen.

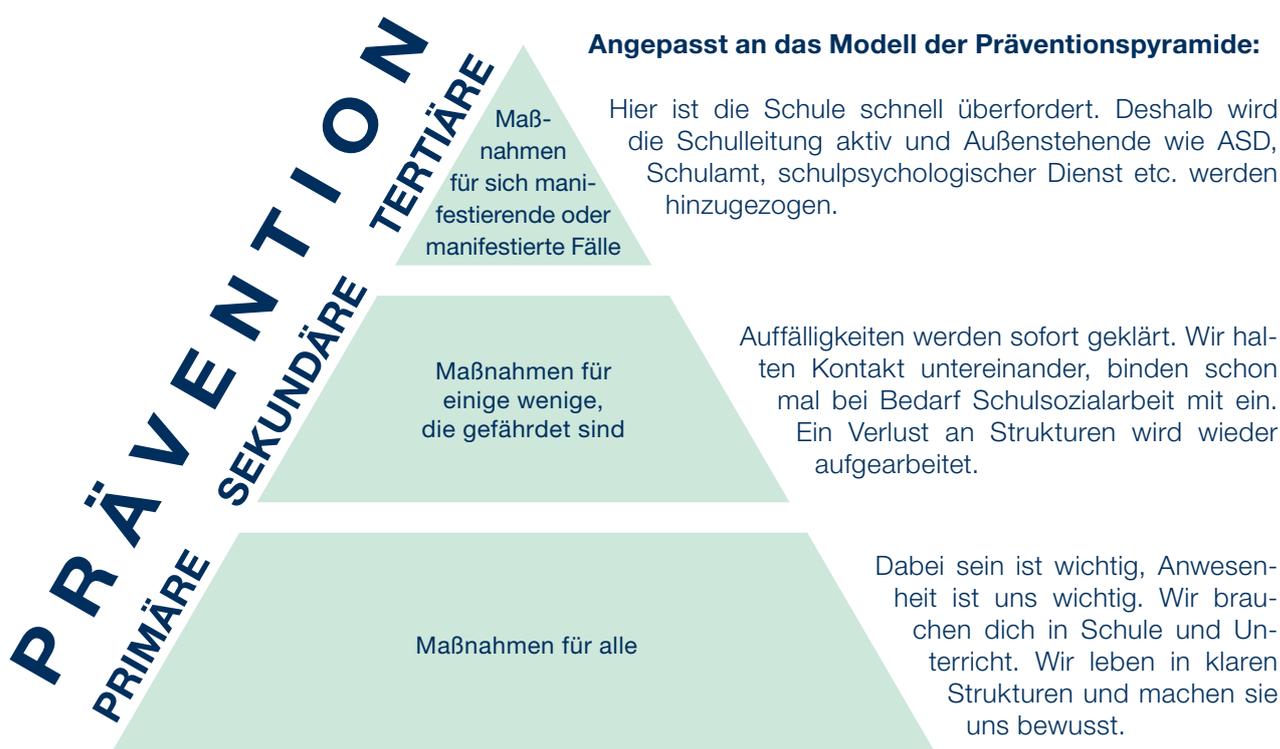
### 3. (Temporäre) Intensivmaßnahmen

Intensivmaßnahmen auf Schul- oder Kreisebene gibt es bundesweit viele. Sie alle haben gemeinsam das Ziel, das Erleben tragfähiger Beziehungen zu sich selbst und anderen neu zu entdecken, indem verloren gegangene Strukturen eingeübt werden und die persönliche Bildungshaltung über kleine Erfolgsketten aufgebaut wird. Die Eigenverantwortung steht im Vordergrund. Das soziale Netzwerk wird mit einbezogen.

Auf Schulebene ist das in Berlin, Hamburg und Bremen erprobte Modell des Übergangs in ein geordnetes Schulleben interessant. Ressourcengesichert erhält eine Handvoll Schüler täglich über einen längeren Zeitraum in einem Block von zwei Unterrichtsstunden und 20-minütigem Wechsel Unterricht von einem festen Zweierteam (Regelschul- und Förderschullehrkraft). Mitgetragen vom gesamten Kollegium und abseits auf dem Schulgelände in einem Raum, der nicht wie ein Klassenraum aussieht.

Auf Kreisebene gibt es bundesweit an vielen Stellen temporäre Intensivmaßnahmen unterschiedlicher Träger, die häufig auf den Übergang in den Beruf hinarbeiten und das handwerkliche Arbeiten in den Vordergrund stellen. Inklusiv eingebunden in Schulanähe, in Schulbesuche und teilweise mit regulären Lehrkräften.

*Wir Lehrkräfte sind hier diejenigen, die professionell und proaktiv agieren können und sogar müssen. Wir sind diejenigen, deren Profession es ist, Kinder zu begleiten, zu erziehen und zu unterrichten. Die Verantwortung für die Steuerung solcher Prozesse kann nur bei den Lehrkräften verortet sein. Die Verantwortung für die Kooperation liegt bei allen Beteiligten. Das Gelingen selbst ist unberechenbar.*



# LEHRKRAFTVOLL!

## WAS IHNEN HILFT, AUCH IN HERAUSFORDERNDEN ZEITEN IN DER BALANCE ZU BLEIBEN

2020 begann für die allermeisten von uns vermutlich wie ein typischer Jahreswechsel, doch schon zwei Monate später war alles anders. Ab Mitte März herrschten aufgrund der Corona-Pandemie in weiten Teilen der Welt Lock-Down, Ausgangssperren und Schulschließungen. Plötzlich mussten Lehrer\*innen und Schüler\*innen unter komplett neuen Rahmenbedingungen zueinanderfinden. Dabei wurde die Balance zwischen äußeren Vorgaben, eigenen Ansprüchen und persönlichen Grenzen nicht selten zu einem Drahtseilakt, denn: Jede Lehrkraft ist natürlich auch Privatperson, mit begrenzten Ressourcen, und – wie alle Menschen – unter dem anhaltenden Eindruck der Corona-Krise früher oder später an einem Punkt der Erschöpfung und Überforderung. Umso wichtiger ist es daher, die eigene Widerstandsfähigkeit, die eigene Resilienz, zu stärken.

Resilienz ist im Grunde eine psychosoziale Kompetenz, die auf der Fähigkeit basiert, wirksam auf die eigene Gesundheit und Lebensführung Einfluss nehmen zu können. In Bezug auf Corona kann dies etwa bedeuten, den Blick von der Angst, der Hilflosigkeit und Ohnmacht hinzulenken zur eigenen Hoffnung, zu Mut und zu den eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten: „Ich bin nicht nur ausgeliefert, sondern ich kann etwas tun!“

Genauso basiert unsere Resilienz auf der Fähigkeit, verlässliche und erfüllte, letztendlich liebevolle Beziehungen zu entwickeln und zu pflegen. Die Corona-Krise hat unser Miteinander grundlegend verändert, jedoch gilt noch immer: „Social support“ ist ein entscheidender Resilienzfaktor. Und auch jenseits körperlicher Nähe gibt es Möglichkeiten, sich wichtigen Menschen nahe zu fühlen.

Wer sich in einer Krise befindet, profitiert ganz besonders von Wertschätzung, Respekt und Offenheit. Für uns als Klinikgruppe Heiligenfeld handelt es sich um die Kernprinzipien in der Begleitung unserer Patient\*innen. Und insbesondere Lehrer\*innen unterstützen wir dabei, Ressourcen zu stärken, die eigene Resilienz zu fördern und den Herausforderungen des Schulalltags – gerade in Zeiten der Unsicherheit – wieder kraftvoller zu begegnen.



**Heiligenfeld**  
Kliniken

Weitere Infos im Internet:

[lehrkraftvoll.heiligenfeld.de](http://lehrkraftvoll.heiligenfeld.de)



**DEUTSCHLANDS  
KUNDENCHAMPIONS**  
2020 ■■■■■■■■■■  
[www.deutschlands-kundenchampions.de](http://www.deutschlands-kundenchampions.de)



## INHALT

### Zur professionellen Perspektive

Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten .....	3
Zu zweit in der Klasse – gemeinsam Verantwortung tragen im Team.....	23
Multiprofessionelle Teams in der Schule.....	27
Absentismus: Du fehlst uns, wenn du fehlst.....	30

### Zur systemischen Perspektive

Der systemische Ansatz.....	6
Kronshagener Systemischer Fragebogen.....	8
Resilienz und Resilienzförderung in der Schule .....	16
Differenziert beobachten und erfassen .....	20

### Zur psychologischen Perspektive

Der individualpsychologische Ansatz.....	11
Zur Bindungstheorie.....	14
Eine innere Oase schaffen.....	24

### Zur präventiven Perspektive

Die Präventionspyramide – ein Handlungsbild für viele Situationen.....	4
„Give-me-5“-Situationsanalyse in 5 Schritten.....	18
Tools, präventiv tätig zu sein.....	28

## IMPRESSUM

e-s spezial – Sonderheft des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Schleswig-Holstein e. V. **Herausgeber und Verlag** Verband Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Schleswig-Holstein e. V., Muhliusstraße 65, 24103 Kiel **Telefon:** 0431/67 47 00, **Fax:** 0431/67 39 78 **E-Mail:** info@vbe-sh.de **Bankverb.:** BB Bank, IBAN DE47 6609 0800 0009 0156 39, BIC GENODE61BBB **Redaktion E-Mail** info@vbe-sh.de, Christian Schmarbeck, Kiel | Rüdiger Gummert, Schönberg **Anzeigen und Herstellung** Wilke Mediengruppe GmbH, Oberallener Weg 1, 59069 Hamm, **E-Mail:** info@wilke-mediengruppe.de, www.wilke-mediengruppe.de

### Quellenangabe der Bilder

www.fotolia.com: © Myst (Titel, S. 9, 13, 17, 27), © fotodesign-jegg.de (S. 4), © Brocreative (S. 5), © Focus Pocus LTD (S. 7), © Gabriel Blaj (S. 11), © Photographee.eu (S. 15), © LIGHTFIELD STUDIOS (S. 21), © WavebreakMediaMicro (S. 23), © Africa Studio (S. 25), © Ljupco Smokovski (S. 28), © Syda Productions (S. 29)

Die offizielle Meinung des VBE geben nur gekennzeichnete Verlautbarungen der satzungsgemäßen Organe des VBE wieder. Rechtsansprüche können aus der Information nicht hergeleitet werden. Nachdrucke nur mit schriftlicher Genehmigung der Redaktion. ISSN: 1860-7365  
**www.vbe-sh.de**

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) vertritt als parteipolitisch unabhängige Bildungsgewerkschaft die Interessen von ca. 140 000 Pädagoginnen und Pädagogen – aus Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufen I und II, Lehrerbildung – in allen Bundesländern.

**Der VBE steht für das Ziel:  
Gerechtigkeit durch Bildung.**

Er setzt sich für die Stärkung des Lehrerberufs, eine an der Profession orientierte Lehrerbildung, die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Lehrämter und eine gleiche Bezahlung für alle Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen ein. Er fordert für die Erzieherinnen und Erzieher eine Ausbildung an Fachhochschulen auf europäischem Niveau.

Die 16 Landesverbände des VBE sind im Bundesverband zusammengeschlossen und stimmen sich in den Grundsatzpositionen länderübergreifend ab.

Dachverband ist der dbb – beamtenbund und tarifunion, deren größte Einzelgewerkschaft der VBE ist. Unter dem Dach des dbb vertritt der VBE gleichermaßen die Interessen der verbeamteten und tariflich beschäftigten Mitglieder.

Der VBE ist Gründungsmitglied der Education International (EI), dem weltweiten Zusammenschluss von Bildungsgewerkschaften und Lehrerorganisationen.

## Ihr Kontakt zum Verband Bildung und Erziehung

Verband Bildung und Erziehung



**Verband Bildung und Erziehung e. V.**  
Behrenstraße 24  
10117 Berlin  
Telefon: +49 (0)30 / 7 26 19 66 0  
Telefax: +49 (0)30 / 7 26 19 66 19  
bundesverband@vbe.de  
www.vbe.de



**VBE Baden-Württemberg**  
Heilbronner Straße 41, 70191 Stuttgart  
Tel.: 0711 / 22 93 14-6  
vbe@vbe-bw.de | www.vbe-bw.de



**Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) im VBE**  
Bavariaring 37, 80336 München  
Tel.: 089 / 72 100 1-0  
bllv@bllv.de | www.bllv.de



**VBE Landesverband Berlin**  
Ebersstraße 10, 10827 Berlin  
Tel.: 030 / 78 79 54-0  
post@vbe-berlin.de | www.vbe-berlin.de



**Brandenburgischer Pädagogen-Verband (BPV)  
c/o dbb landesbund brandenburg**  
Weinbergstraße 36, 14469 Potsdam  
Tel.: 0331 / 27 53 600  
h.staeker@vbe.de | www.bpv-vbe.de



**VBE Landesverband Bremen e.V.**  
Lamstedter Straße 20, 27432 Hipstedt  
Tel.: 04768 / 587  
vbe-bremen@t-online.de | www.vbe-bremen.de

**VBE Hamburg**

**Verband Bildung und Erziehung im DLH**  
Matthias Oehlich  
Tel.: 0160 / 10 20 225  
matthias.oehlich@web.de



**VBE Landesverband Hessen e.V.**  
Niedergärtenstraße 9, 63533 Mainhausen-Zellhausen  
Tel.: 06182 / 89 75-10  
info@vbe-hessen.de | www.vbe-hessen.de



**VBE Landesverband Mecklenburg-Vorpommern**  
Heinrich-Mann-Str. 18, 19053 Schwerin  
Tel.: 0385 / 55 54 97  
geschaeftsstelle@vbe-mv.de | www.vbe-mv.de



**VBE Landesverband Niedersachsen**  
Ellernstraße 38, 30175 Hannover  
Tel.: 0511 / 357 76 50  
vbensgst@aol.com | www.vbe-nds.de



**VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen**  
Westfalendamm 247, 44141 Dortmund  
Tel.: 0231 / 42 57 57-0  
info@vbe-nrw.de | www.vbe-nrw.de



**VBE Landesverband Rheinland-Pfalz**  
Adam-Karrillon-Str. 62, 55118 Mainz  
Tel.: 06131 / 61 64 22  
info@vbe-rp.de | www.vbe-rp.de



**Saarländischer Lehrerinnen- und Lehrerverband (SLLV) im VBE**  
Lisdorfer Straße 21 b, 66740 Saarlouis  
Tel.: 06831 / 4 94 40  
info@slv.de | www.sllv.de



**Sächsischer Lehrerverband (SLV) im VBE**  
Meißner Str. 69, 01445 Radebeul  
Tel.: 0351 / 839 22-0  
slv.ev@t-online.de | www.slv-online.de



**VBE Landesverband Sachsen-Anhalt**  
Feuersalamanderweg 25, 06116 Halle  
Tel.: 0345 / 687 21 77  
post@vbe-lsa.de | www.vbe-lsa.de



**VBE Landesverband Schleswig-Holstein**  
Muhliusstraße 65, 24103 Kiel  
Tel.: 0431 / 67 47 00  
info@vbe-sh.de | www.vbe-sh.de



**thüringer lehrerverband (tlv) im VBE**  
Tschaiakowskistraße 22, 99096 Erfurt  
Tel.: 0361 / 30 25 26 30  
post@tlv.de | www.tlv.de



## **Wohnwünsche realisieren – doppelt profitieren. Kompetente Beratung und exklusive Vorteile für Sie und Ihre Familie.**

Den Traum vom Eigenheim realisieren, die Anschlussfinanzierung regeln oder die erforderlichen Modernisierungs-Maßnahmen umsetzen. Vertrauen Sie auf die Sicherheit und Kompetenz Ihrer Bausparkasse für den öffentlichen Dienst.

dbb-Mitglieder und ihre Angehörigen (Ehe-/Lebenspartner, Kinder, Enkel) profitieren zusätzlich: halbe Abschlussgebühr beim Bausparen und attraktive Zinsvorteile in der Baufinanzierung.

[dbb.wuestenrot-doppelvorteil.de/beratung](http://dbb.wuestenrot-doppelvorteil.de/beratung)

Besuchen Sie unsere Wüstenrot-Service-Center oder kontaktieren Sie uns per

**E-Mail: [dbb@wuestenrot.de](mailto:dbb@wuestenrot.de)**

**Telefon: 0228 2590-1532**

 wohnen heißt  
**wüstenrot**

Eine Bausparkasse für den öffentlichen Dienst

**Partner im  
dbb vorsorgewerk**

 **wüstenrot**

# Die bessere Bank für Beamte und den öffentlichen Dienst.

## Ihre Vorteile auf einen Blick

- ✓ **Speziell ausgebildete Berater**  
für den öffentlichen Dienst
- ✓ **Exklusive Vorteilsangebote**  
für Mitglieder von Gewerkschaften  
und Verbänden
- ✓ **Attraktive Produktvorteile**  
unter [www.bbbank.de/dbb](http://www.bbbank.de/dbb)
- ✓ **Informative Ratgeber und  
regelmäßige Newsletter**  
mit aktuellen Informationen aus  
dem öffentlichen Dienst
- ✓ **Interessante Veranstaltungen**  
wie z. B. Exklusive Abende für den  
öffentlichen Dienst oder Fachvorträge
- ✓ **Seit fast 100 Jahren  
Erfahrung und Kompetenz**  
als Bank für Beamte und den  
öffentlichen Dienst



## Interesse geweckt?

**Wir sind für Sie da:**  
in Ihrer Filiale vor Ort,  
per Telefon 0721 141-0,  
E-Mail [info@bbbank.de](mailto:info@bbbank.de)  
und auf [www.bbbank.de/dbb](http://www.bbbank.de/dbb)



**dbb  
vorsorgewerk**  
günstig • fair • nah

Folgen Sie uns



**BB**  
**Bank**  
Better Banking