



EMOTIONAL-SOZIALE ENTWICKLUNG

Titel/Thema

Impulstext – Perspektive eines Schülers:
Was ist eigentlich dein Beruf?

Verfasser(innen)

Carla Weber, Dr. Alisa Rudolph

Erstellungsdatum

April 2019



„Was ist eigentlich dein Beruf? - Putzt du vielleicht nachmittags die Schule? Oder bist du Arzt?“

(Fragen eines 8-Jährigen an seine Lehrerin)

Wie kommt Benni nur auf so eine Frage? Für Kinder und Jugendliche ist Schule der erste gesellschaftlich verpflichtende Beitrag und damit ein hoch relevanter Ort, der massiven Einfluss auf ihren Alltag und ihre Entwicklung nimmt.

Genauso wie Eltern, die einfach da sind, um Eltern zu sein, betrachtet Benni seine Lehrerin als eine unveränderbare Tatsache. Und damit ist Lehrersein, ebenso wie Elternsein, kein richtiger Beruf, wie er findet. Die Putzfrau und der Arzt sind Berufe, die er als solche zulässt. Sie machen für ihn etwas Definierbares, Verständliches und sie sind nicht immer verfügbar. Jemand, der jeden Tag da ist, beim Lernen unterstützt, die Klasse betreut und Streit schlichtet, erinnert ihn an sein turbulentes zu Hause mit seinen fünf Geschwistern.

Überraschende Fragen sind etwas, das Lehrkräfte in ihrer Laufbahn regelmäßig hören, wenn sie sich auf eine Begegnung mit ihren Schülerinnen und Schülern einlassen. Bei Schülerinnen und Schülern mit emotionalem und sozialem Förderbedarf kommen sie wohl am häufigsten an ihre Grenzen. Diese Schülerinnen und Schüler fordern ganz direkt die Lehrkraftpersönlichkeit und ihre unterschiedlichen Aspekte heraus. Sie hinterfragen Haltungen, Werte und Handlungen. Sie wollen wissen, was Menschsein bedeutet und was wir unter gelungenem Leben verstehen. Sich damit auseinanderzusetzen gehört zwar zum Lehrkraftsein dazu, verunsichert aber auch, weil wir damit den impliziten Grundlagen unserer erzieherischen Handlungen als Lehrerinnen und Lehrer begegnen.

Daher bedarf es neben einem fundierten entwicklungsrelevanten Wissen und Handeln auch eines reflektierten inneren Kompasses und Werkzeugrepertoires, um für die anstehenden Herausforderungen ausreichend gut gerüstet zu sein.

Welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern steht im Förderbereich Emotionale und soziale Entwicklung im Fokus?

Wenn Kinder und Jugendliche ihre Emotionen nicht mehr regulieren können, unbeherrscht, frustriert sind, sich zurückziehen oder in der Gruppe mit anderen in Konflikt geraten und sich laut streitend auseinandersetzen, gehört dies notwendig und phasenweise zu jeder Entwicklung dazu. Entwicklung ist immer ein krisenhaftes Geschehen.

Bei Schülerinnen und Schülern, die intensiver und länger mit diesen Entwicklungsthemen zu kämpfen haben, sprechen wir von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Förderbedarf. Ihr äußeres Verhalten und ihr inneres Befinden sind nicht anders geartet als die entwicklungsnotwendigen Krisen, die in jeder kindlichen oder jugendlichen Entwicklung ein Voranschreiten erst ermöglichen. Doch zeigen diese Schülerinnen und Schüler deutlich mehr Schwierigkeiten im Zusammensein mit anderen und im Umgang mit sich selbst, welche für ihr Alter oder auch für die jeweilige Situation auf den ersten Blick unangemessen erscheinen. Es fehlen ihnen Handlungsmuster oder Lösungsstrategien in manchen sozialen Situationen, sodass es dann leichter zu Konflikten kommt.

Diese Verhaltensweisen und inneren Zustände der Schülerinnen und Schüler als Ausdruck einer entwicklungsrelevanten Auseinandersetzung zu erkennen und darauf als Lehrperson ausreichend entwicklungsfördernd zu antworten, gehört zur grundlegenden Professionalität im Lehrberuf. Für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf ist es daher in besonderer Weise relevant, die kommunikativen Aspekte ihres und unseres Verhaltens genauer in den Fokus zu nehmen, um den Schulerfolg zu sichern und ihre individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Entscheidend dabei ist, sich bewusst zu werden, dass hinter von uns zunächst als irritierend wahrgenommenem Verhalten ein bedeutungsvolles Beziehungsangebot, eine individuelle Lösungsstrategie oder auch eine Entwicklungsfrage stecken: „Siehst du mich?“, „Darf ich lebendig und ich selbst sein?“, „Wer sind die anderen?“, „Kannst du mich aushalten oder schickst du mich weg?“, „Mache ich dir Angst?“, „Kannst du für uns beide schützende Grenzen herstellen?“, „Wo bin ich hier und wer bin ich eigentlich?“, „Wie kann ich mich hier sicher fühlen und lernen?“, „Wie kann ich mit den Gefühlen in mir umgehen und wie meine Bedürfnisse nach außen bringen?“ und „Wie machst Du das eigentlich?“, „Wie soll das mit anderen zusammen überhaupt gehen, ohne dass hier einer bedroht oder verletzt wird?“, „Wie kann ich mich in die Gruppe einbringen?“, „Wie arbeiten wir in dieser Gruppe an einer gemeinsamen Aufgabe?“ Der Umgang mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und auch das Zusammenarbeiten in der Gruppe müssen erst gelernt und, wie Rechnen, Schreiben und Lesen, auch täglich geübt werden.

Monti rutscht auf seinem Stuhl hin und her, er kippt vor und zurück und stößt dabei an die Bank seines Mitschülers. Er hört damit auch nicht auf, als dieser sich beschwert. Er scheint diesen gar nicht zu hören. Er beginnt stattdessen, deutlich hörbare Geräusche zu machen, sodass die Lehrkraft ihn daraufhin anspricht.

Livia sitzt ruhig an ihrem Platz im Stuhlkreis. Als in der Gesprächsrunde eine Frage direkt an sie gerichtet wird, schweigt sie und senkt den Kopf. Als die Lehrkraft sie ermutigt, etwas zu antworten, beginnt sie mit sehr leiser Stimme, wie zu sich selbst zu sprechen.

Justin kommt mit erhitztem Kopf aus der Pause zurück und knallt mit dem Fuß gegen seine Bank. Als er angesprochen wird, beginnt er gleich loszubrüllen, dass ihn die anderen nur nerven würden.

Paula schiebt das Arbeitsblatt, das vor ihr liegt, hin und her und schreibt dann kleine Zeichen an den Rand. Die anderen Kinder in der Klasse arbeiten jeder für sich. Als die Lehrkraft sie fragt, warum sie nicht anfangen zu arbeiten, meint sie „Ich kann nicht. Keine Ahnung, ich weiß auch nicht.“

Aron schiebt seine Mitschüler beiseite und drängt, dass er jetzt drankommen möchte. Die Lehrkraft bittet ihn noch zu warten, bis er dran sei. Daraufhin beschwert er sich entrüstet und wortreich: „Nie komm ich dran. Immer kommen die Anderen zuerst.“

Schülerinnen und Schüler mit sozialem und emotionalem Förderbedarf benötigen ihre Lehrpersonen häufiger und auch deutlich intensiver als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie brauchen ihre Lehrpersonen als emotionale Modelle, schützende und verstehende Erwachsene und Bezugspersonen, und auch als soziale Übungspartner, um Antworten auf ihre drängenden Entwicklungsfragen zu erhalten.

Dafür bedarf es seitens der Lehrkraft den Willen zu erziehendem Unterricht und die Bereitschaft, sich als lebendiges und bedeutsames Verhaltensmodell für die Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und einzubringen. Auch der reflektierte Umgang mit eigenen und fremden Fehlern, die Entschlusskraft einem Machtkampf zu widerstehen und die Fähigkeit ein Scheitern zu akzeptieren, sind entscheidende Aspekte der professionellen Lehrerpersönlichkeit. In der sonderpädagogischen Entwicklungs- und Unterrichtsdiagnostik, in der individuellen Förderung ebenso wie in der differenzierten Unterrichtsplanung sind genau diese Entwicklungs- und Persönlichkeitsaspekte der Schülerinnen und Schüler und die Einflussmöglichkeiten durch die Lehrpersonen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Wie kommen dieses Wissen darüber und die Erfahrung damit nun im inklusiven Unterricht und in der inklusiven Beschulung zum Einsatz? Was ist nun aber das wirksamste Förderkonzept, die nachhaltigste Fördermethode oder das effizienteste Fördermaterial für die Kinder und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Förderbedarf?

Die wichtigste Erkenntnis der aktuellen Forschung ist, dass das konkrete Handeln und die Sprache der Lehrperson selbst die zentralsten entwicklungsfördernden Instrumente sind. Wie tritt die Lehrerin in die Beziehung zu ihren Schülern? Wie geht der Lehrer mit seinen Emotionen um? Wie gelassen kann die Fachkraft bleiben, wenn ihr Schüler schon außer sich ist? Kinder und Jugendliche haben hierfür eine sensible Wahrnehmung, weil sie von Lebensbeginn an existentiell darauf angewiesen sind, wie bedeutsame Andere auf sie reagieren.

Schülerinnen und Schüler mit tiefgreifenden Verhaltensstörungen zeigen uns in diesem Bereich sogar häufig eine Hypersensibilität, d. h. sie erfassen schneller und unmittelbarer als uns oft lieb ist, wie unsere aktuelle Verfassung ist und wo unsere individuellen Grenzen verlaufen.

Was können Lehrerinnen und Lehrer nun tun, wenn das entwicklungsrelevante Geschehen sich krisenhaft zuspitzt, die Ressourcen und die Kontaktbereitschaft der Lehrkraft nachlassen und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu scheitern drohen oder sich ein Entwicklungsstillstand oder ein Schulausschluss abzeichnet?

Hier Informationen zu sammeln und fachliche Kontakte zu suchen, um eine individuelle Förderplanung zu ermöglichen, ohne vorschnell eine Bewertung, eine Zuschreibung (Stigmatisierung, Pathologisierung) oder auch Aussonderung vorzunehmen, bedarf einer hohen Professionalität und auch einer Standhaftigkeit gegenüber dem Handlungsdruck, der in der Regel beim Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Förderbedarf sehr schnell hochzukochen droht. Hier ist es entscheidend, entschleunigend, deeskalierend und beruhigend zu wirken. Denn nur dadurch werden für alle Beteiligten das notwendige Nachdenken und die gewünschte Veränderung möglich.

Zur Unterstützung dieser intensiveren Entwicklungsprozesse, die oftmals die gesamte Schullaufbahn hindurch andauern, gibt es für alle Beteiligten spezifische Strukturen und Fachdienste innerhalb und auch außerhalb unseres Schulsystems. Sie können auf unterschiedliche Weise auf die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder, Jugendlichen, und deren Familien eingehen und individuell angepasst werden. Verschiedenste Formen von Beratung, Begleitung (MSD-ES) oder Co-Lehrerangeboten (ASA) für die inklusive Beschulung in der Klasse, sowie für die einzelne Lehrperson oder für ein Lehrerkollegium können bereitgestellt werden (z. B. auch Supervisionen und kollegiale Fallberatungen).

Die Erfahrungen aus diesen meist intensiven Beratungsprozessen zeigen, dass es im Fall einer aktuellen und individuellen Entwicklungshürde für die Beteiligten zentral ist, Informationen auszutauschen und gemeinsam nach Ressourcen zu suchen. Oftmals werden in diesem Kommunikationsprozess gleichzeitig Ansätze für Veränderungen erkennbar. Daraus kann mehr Verstehen und Verständnis auf Seiten aller Beteiligten wachsen. Nur so entsteht ein ausreichendes Bewusstsein für die Normalität der Krise, die anstehende individuelle oder auch gemeinsame Entwicklungsaufgabe und die Notwendigkeit der Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft und des Unterrichts im Klassenverband. Nachhaltiges und persönlichkeitsstärkendes schulisches Lernen und Leisten kann nur in einem ausreichend gesicherten und emotional beruhigten Zustand gelingen.

Im Lernort „Schule“ geht es vor allem darum, alle Schülerinnen und Schüler so anzunehmen, wie sie sind. Die Botschaft „Du bist gut so, wie du bist, aber dein Verhalten stört mich.“ soll vermittelt werden. So können Kinder und Jugendliche erfahren, dass jede/r etwas Bedeutsames beitragen kann und sich alle zugehörig fühlen können. Die zentrale inklusive Erfahrung für Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalem Förderbedarf ist dabei, dass krisenhafte Situationen gemeinsam durchgestanden werden und keine/r aus der Gemeinschaft ausgeschlossen wird. Damit eine Klasse herausfinden kann, wie das geht, braucht sie immer wieder Raum und Zeit zum selbstreflexiven Nachdenken. So können gemeinsam Worte gefunden werden für das zuvor Unaussprechliche. Inklusion gelingt, wenn Beziehungen als belastbar und dennoch tragfähig erlebt werden.

Fragen zur Reflexion des Textes:

- Welche Fragen hat dieser Text bei Ihnen ausgelöst? Gibt es Aussagen, die Sie irritieren?
- Welche Aussagen zum Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf erscheinen Ihnen besonders herausfordernd und warum?