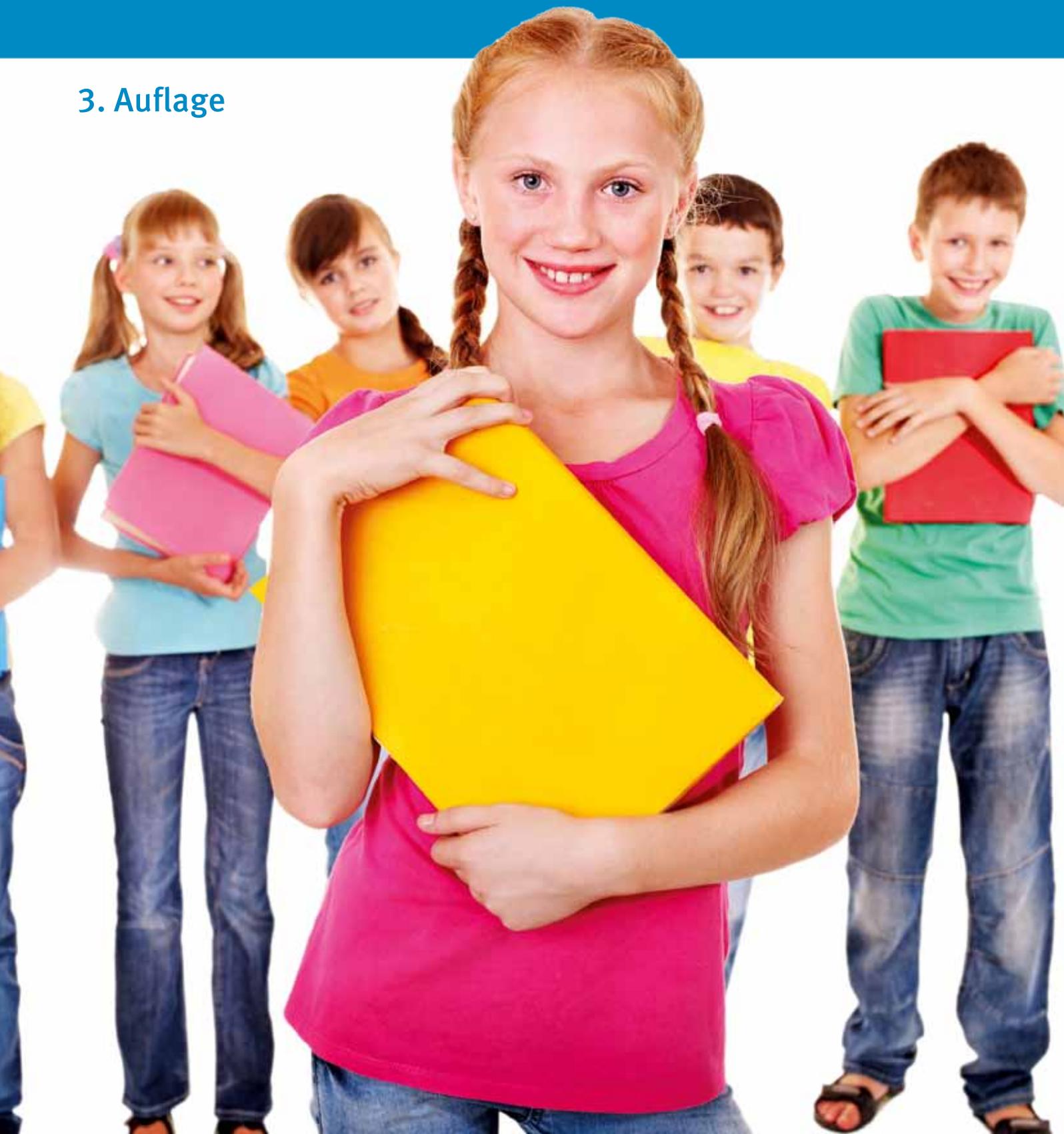


# Leitlinien

für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern  
mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

3. Auflage



Weiterführende Informationen finden sich im Internet  
**[www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/inklusion](http://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/inklusion)**

Diese Publikation darf nicht als Parteienwerbung oder  
für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

**Aktuelle Gesetze und Verordnungen**  
[www.landesrecht.thueringen.de](http://www.landesrecht.thueringen.de)

**Broschüren des TMBJS**  
[www.tmbjs.de/publikationen](http://www.tmbjs.de/publikationen)

**Newsletter des TMBJS**  
[www.tmbjs.de/newsletter](http://www.tmbjs.de/newsletter)

**3. aktualisierte Auflage**  
**Stand: April 2018**

# INHALT

1	Zielstellung.....	3
2	Ausgangslage .....	3
3	Begriffsklärung .....	3
4	Allgemeine Hinweise .....	4
5	Struktur Leitlinien .....	4
Anlage 1		
	Handlungsoptionen, die sich aus den sieben Dimensionen der Schuleingangsphase ergeben – Ergebnisse des Schulversuches „Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen“ .....	9
Anlage 2		
	Handlungsoptionen zur Gewährleistung von Prävention – Schulkultur .....	12
Anlage 3		
	Gestaltung entwicklungsfördernder Strukturen .....	15
Anlage 4		
	Periodisches bzw. zeitlich begrenztes Herausnehmen aus der Bezugsgruppe.....	19
Anlage 5		
	Herausnehmen aus Krisensituationen .....	22
Anlage 6		
	Temporäre Lerngruppe als vorübergehender Bezugsgruppenersatz.....	25
	Literatur.....	31



# 1 ZIELSTELLUNG

Verhaltensschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten stellen seit jeher ein Kernthema im Kontext institutionellen Lernens dar. Dies spiegelt sich auch im Prozess der pädagogischen Ausgestaltung des Gemeinsamen Unterrichts wider. Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen bilden auch hier aus den verschiedenen Begründungszusammenhängen heraus ein kontrovers diskutiertes Thema. Diesem Umstand Rechnung tragend, sieht der „Entwicklungsplan Inklusion“ (TMBWK, 2013, 49) die Erarbeitung eines gestuften Förderkonzepts mit dem Ziel der Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Schulalltag vor. Das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) legt mit diesen Leitlinien ein entsprechendes Konzept vor. Aufeinander aufbauende Unterstützungsmöglichkeiten sollen es ermöglichen, für Schüle-

rinnen und Schüler sowie Pädagogen passende, kontext- und entwicklungsabhängige Lösungen in Schule und Unterricht zu schaffen, die den Bildungserfolg aller und damit das Lernklima unterstützen sowie die Berufszufriedenheit der Pädagogen fördern.

Die Leitlinien richten sich an Schulleiterinnen und Schulleiter und Lehrerkollegien. Sie bieten Orientierung für die Gestaltung einer Schul- und Unterrichtskultur, welche Verhaltensschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten im Gemeinsamen Unterricht langfristig minimiert und erfolgreiches gemeinsames Lernen ermöglicht. Ausgehend von einem Inklusionsverständnis im Sinne von Zugehörigkeit werden schulische Handlungsmöglichkeiten zur Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt.

# 2 AUSGANGSLAGE

Neben dem Thüringer Schulgesetz, dem Thüringer Förderschulgesetz sowie der Thüringer Schulordnung bilden der „Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre“ (TMBJS, 2015), der „Thüringer Entwicklungsplan Inklusion“ (TMBWK, 2013), die „Handreichung für den Gemeinsamen Unterricht“ (TMBWK, 2013) sowie die „Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen

bei Kindern und Jugendlichen“ (ThILLM, 2013) die Grundlage und Orientierung für das Handeln der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie die sie unterrichtenden Lehrkräfte werden von Förderpädagogen unmittelbar vor Ort unterstützt.

# 3 BEGRIFFSKLÄRUNG

Es existieren verschiedene Definitionen für Verhaltensstörungen, die sich in ihrer Bezogenheit unterscheiden und infolgedessen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen. So wird Verhaltensstörung beispielsweise als unangepasstes Verhalten einer Einzelperson beschrieben, wobei der Kontextbezug des Verhaltens mehr oder weniger berücksichtigt wird. Eine Intervention konzentriert sich dann entsprechend vorrangig auf die Änderung des Verhaltens der jeweiligen Person. Andere Definitionsansätze beruhen auf der Annahme, dass eine Verhaltensstörung ein relationales Phänomen darstellt, das nur im Kontextbezug,

beispielsweise als kurz-, mittel- oder längerfristige Nichtpassung von Person und Umwelt verstanden werden kann. Von dieser Annahme ausgehend, eröffnen sich vielfältige, insbesondere pädagogische – und nicht ausschließlich therapeutisch orientierte – Handlungsmöglichkeiten. Eine Definition dieser Art ist die folgende:

„Es lässt sich dann aber nicht von ‚Verhaltensstörungen einer Person‘ sprechen, sondern von einer Störung des Regelkreises der Person-Umwelt-Beziehung, von Störung des Funktionsgleichgewichts in der Interaktion der Person mit ihrer Umwelt.“ (Seitz, 2001, 768)

Dieses Verständnis von Verhaltensstörungen ermöglicht pädagogische Handlungsoptionen in drei Richtungen, um eine bessere Passung von Person und Umwelt zu erreichen.

## 4 ALLGEMEINE HINWEISE

Die Leitlinien sehen entsprechend der Definition drei sich hinsichtlich ihrer Zielstellung unterscheidende Handlungsebenen – sogenannte „Stufen“ der Intervention – vor.

Für jede Stufe existiert ein konzeptionell unterlegter Handlungsrahmen, für dessen Umsetzung in Stufe 1 die Schulleiterinnen und Schulleiter der allgemeinen Schulen, in Stufe 2 die Schulleiterinnen und Schulleiter der allgemeinen Schulen in Kooperation mit den Leiterinnen und Leitern der Förderzentren, in Stufe 3 die Leiterinnen und Leiter der Förderzentren in Kooperation mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der allgemeinen Schulen verantwortlich zeichnen. Innerhalb dieses Rahmens liegt es in der professionellen Verantwortung der beteiligten Personen, eine konkrete, auf die Bedürfnisse und die Notlage der Schülerin oder des Schülers sowie auf die Kompetenzen und Ressourcen der Lehrkräfte abgestimmte pädagogische Lösung zu erarbeiten. Gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler sind die ihre oder seine Entwicklung am besten unterstützenden Lösungen zu finden. Die Interessen und Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler sind dabei im Blick zu behalten. Gegebenenfalls sind professionell begründete Adaptionen von pädagogischen oder didaktisch-methodischen Konzepten vorzunehmen. Zusammenfassend ist festzuhalten: Die die einzelnen Stufen kennzeichnenden Konzepte

## 5 STRUKTUR LEITLINIEN

Jede Stufe legt den Schwerpunkt des Handelns auf einen anderen Aspekt des Entstehens von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstö-

Es ergeben sich folgende übergreifende Präventions- und Interventionsmöglichkeiten:

- ▶ der Kontext kann verändert werden;
- ▶ die Person kann sich verändern;
- ▶ das Verhältnis zwischen Person und Umwelt kann sich durch Kommunikation verändern.

und konzeptionellen Überlegungen stellen notwendige Rahmenbedingungen für eine strukturierte und konstruktive professionelle Arbeit dar. Sie bieten Orientierung für professionelles Handeln und ermöglichen theoriebasierte Entscheidungen. Sie stellen auf einer allgemeinen Ebene Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung.

Damit sie ihre volle Wirkung entfalten können, sind jedoch Adaptionen vorzunehmen. Diese erfolgen gemäß dem Entwicklungsstand der Schülerin oder des Schülers, dem konkreten Kontext sowie den Fähigkeiten und Fertigkeiten der an der Umsetzung der Maßnahmen beteiligten Pädagogen.

Die Anerkennung und Wertschätzung der Schülerin/des Schülers sowie die Schaffung klarer, entwicklungsfördernder Strukturen stellen grundlegende Prinzipien des Stufenplans dar.

Alle Maßnahmen sind in Zusammenarbeit der Pädagogen zu realisieren. Um die in den einzelnen Stufen vorgesehenen Maßnahmen, insbesondere die Einrichtung von Maßnahmen der Stufe 2 und 3, länger- oder langfristig zu etablieren und die erforderlichen materiellen Ressourcen hierfür bereit zu stellen, sind sie im Schulkonzept zu verankern, mit den Schulträgern abzustimmen und vom Schulamt zu bestätigen.

rungen. Die Schwerpunkte für die einzelnen Stufen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

	Schwerpunkt des pädagogischen Handelns	Nachgeordnet berücksichtigt
Stufe 1	(Um-)Gestaltung des Kontextes	Arbeit mit dem Schüler an der Änderung seines Verhaltens
Stufe 2	(Wieder-)Herstellung der Passung zwischen dem als verhaltensauffällig beschriebenen Schüler und seiner Bezugsgruppe	Veränderung des Kontextes sowie des Verhaltens des Schülers
Stufe 3	Intensive Arbeit mit dem Schüler an der Änderung seines Verhaltens	(Um-)Gestaltung des Kontextes

Für die Realisierung von Stufe 1 bedarf es nicht notwendig sonderpädagogischer Kompetenz für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung. Die Verantwortung und Ausgestaltung der Maßnahmen verantworten die Schulleiterin/der Schulleiter und die Schulkonferenz der allgemeinen Schule unter Einbeziehung der an der Schule tätigen Förderpädagogen mit ihren jeweiligen Spezialisierungen.

Ab Stufe 2 wird sonderpädagogische Kompetenz für den Bereich emotional und soziale Entwicklung notwendig. Die Leitung des Förderzentrums ist aus diesem Grund in die Arbeit einzubeziehen und verantwortet Ausgestaltung und Umsetzung der Maßnahmen ab Stufe 2. Dabei gilt selbstredend, dass alle Handlungsoptionen aus Stufe 1 auch Handlungsoptionen für Stufe 2 und 3 darstellen. Stufe 2 bzw. 3 lösen die Handlungsoptionen aus Stufe

1 nicht ab, sondern stellen eine Anreicherung pädagogischer Arbeit durch sonderpädagogische, auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bezogene Intentionen dar. Die Umsetzung der Maßnahmen in Stufe 3 verantwortet die Schulleiterin/der Schulleiter des Förderzentrums in Kooperation mit der Schulleitung und der Schulkonferenz der allgemeinen Schule.

Wichtig für alle Stufen ist die Schaffung transparenter, klarer äußerer Strukturen, welche zugleich „Lebendigkeit und Flexibilität im Unterricht gewährleisten“ (Stein, 2006, 458). Solche Strukturen geben Halt und Orientierung und unterstützen den Aufbau innerer Strukturen der Schülerinnen und Schüler. Sie können in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler enger oder weiter gesteckt werden.

## STUFE 1: STUFE DER PRÄVENTIONEN

Diese Stufe umfasst primäre, sekundäre und tertiäre Präventionen zur langfristigen Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen (vgl. Hillenbrand, 1999, 122).

Ziel der Maßnahmen in dieser Stufe ist es, durch systematisches Beobachten, Reflektieren der eigenen Arbeit, durch Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kollegen gegebenenfalls zu Veränderungen im eigenen Handeln, in der Schul- und Unterrichtsorgani-

sation, in der Unterrichtsgestaltung sowie in der unmittelbaren Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern zu gelangen.

Pädagogen sowie Schülerinnen und Schüler entwickeln und vervollkommen Handlungsroutinen, welche Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen reduzieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Stufe 1 zielt auf eine zielorientierte pädagogische Arbeit, wodurch Verhaltensauffälligkeiten

und Verhaltensstörungen dauerhaft reduziert werden und der Prozess der Inklusion in der Schule unterstützt wird. Entsprechend beinhaltet Stufe 1 des Stufenplanes Handlungsoptionen und Maßnahmen, die wesentlich auf die Gestaltung des schulischen Kontextes ausgerichtet sind.

Grundlegende Orientierung bieten die sieben Dimensionen der Schuleingangsphase (Anlage 1) sowie die Handreichung „Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen“ (ThILLM, 2013).

Ergänzend zu den bereits in der Handreichung hinreichend erörterten Handlungsoptionen ergeben sich in Stufe 1 Handlungsoptionen hinsichtlich folgender Aspekte (Anlage 2):

- a. Etablierung einer Schulkultur mit Pausenregelungen, welche Schülerinnen und Schülern sowie Pädagogen die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, Körperhygiene, offener Kommunikation ermöglicht;
- b. Angebote an Spiel- und Handlungsmöglichkeiten in der Pausenzeit;

- c. Gewährleistung einer für die Etablierung von Vertrauen und nachhaltiger pädagogischer Arbeit notwendigen Stabilität von Beziehungen mit einer überschaubaren Anzahl an Bezugspersonen sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte;
- d. Etablierung einer intensiven Elternarbeit;
- e. Gestaltung eines hochwertigen, schülerzentrierten Unterrichts mit Leistungserwartungen;
- f. Gestaltung eines regen Schul- und Klassenlebens;
- g. Anerkennung des anderen als grundlegende Haltung;
- h. Kenntnisse und Einsatz verhaltensmodifizierendes Wissens und Könnens;
- i. pädagogisch-professionelle Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen (vgl. u. a. Juul/Jensen, 2012; Delfos, 2004; Michel, 2011);
- j. Nutzen der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer als Ressource;
- k. Nutzen der bereits an zahlreichen Schulen etablierten Streitschlichter als Ressource;
- l. Aufbau von Netzwerken, beispielsweise Nutzen des schulpsychologischen Dienstes, der Fachberater, Kontakte zu externen Partnern wie Jugendhilfe etc.

## STUFE 2

### STUFE DER PÄDAGOGISCHEN UND SONDERPÄDAGOGISCHEN INTERVENTIONEN

In dieser Stufe erwirbt die Schülerin/der Schüler mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung ebenso wie in Stufe 1 seine Bildung in seiner Bezugsgruppe an der allgemeinen Schule. Im Unterschied zu Stufe 1 werden von den Lehrkräften dieser Schulen sonderpädagogische Kompetenzen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung angefordert, um die Passung von als verhaltensauffällig erlebten Schülerinnen und Schülern und dem Kontext wieder herzustellen.

Der auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung spezialisierte Förderpädagoge unterstützt die Arbeit der Lehrkraft der allgemeinen Schule und arbeitet mit der Schülerin/dem Schüler verstärkt an dessen

sozialer Integration. Er wählt in Kenntnis der Situation der Schülerin/des Schülers und des Kontextes hierfür geeignete Unterstützungsmaßnahmen aus.

Im Einzelnen ergeben sich in Stufe 2 folgende zusätzlichen Handlungsoptionen gegenüber Stufe 1:

- a. beratende und unterstützende Gespräche mit der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer, der Schülerin/dem Schüler, ihren/seinen Eltern, allen Schülerinnen und Schülern der Klasse, anderen Pädagogen;
- b. Einsatz von Trainings- und Förderprogrammen, welche es der Schülerin/dem

Schüler ermöglichen, eigene Kompetenzen auf sozialem und emotionalem Gebiet zu entwickeln. Explizit verwiesen sei auf die Programme „Ich schaff's“ (Furman, 2008), „SOKO Autismus“ (Häußler, 2013), Marburger Konzentrationstraining (Krowatschek, 2002);

- c. systematische Arbeit mit stark strukturierten Lernplänen und Verstärkerplänen mit einem Einzelnen oder der gesamten Klasse als Gruppe;
- d. Intensivierung der Arbeit mit dem Förderplan, beispielsweise durch die Formulierung kind- oder jugendgerechter Ziele sowie durch die Arbeit an kurzfristigen, gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler vereinbarten (Zwischen-)Zielen.

Möglich ist es ferner, in der allgemeinen Schule eine am Konzept „Trainingsraum“ (Anlage 5) oder am Projekt „Übergang“ von Becker (Becker, 2008) orientierte längerfristige Maßnahme zu etablieren. Beide Maßnahmen stellen situative Herausforderungen der Schülerin/des Schülers aus seiner Bezugsgruppe dar. Diese erfolgt im Falle der Umsetzung eines am Konzept „Trainingsraum“ orientierten

Konzeptes in Krisensituationen (Anlage 5), im Falle der Umsetzung eines am Projekt „Übergang“ orientierten Konzeptes (Anlage 4) zu definierten Zeiten. Die Schülerin oder der Schüler bleiben jedoch auch bei Realisierung dieser Maßnahmen Mitglied ihrer Bezugsgruppe und erwerben ihre Bildung in dieser Bezugsgruppe (s. o.). Weitere Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus der Arbeit mit dem bereits in Thüringen etablierten Programm „Faustlos“, dem ebenfalls in Thüringen bereits etablierten Programm ETEP (vgl. „Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen“), der Orientierung an der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg (Rosenberg, 2005) oder an der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (Ruth Cohn Institute for TCI-international).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Maßnahmen in Stufe 2 sind so angelegt, dass sich durch das Erleben von Achtung gegenüber der eigenen Person sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit zur Bezugsgruppe bei der Schülerin/dem Schüler ein positives Selbstkonzept herausbildet.

### STUFE 3

## STUFE DER SONDERPÄDAGOGISCHEN INTERVENTIONEN – TEMPORÄRE LERNGRUPPEN

Stufe 3 stellt eine zeitlich befristete vollständige Herausforderung der als verhaltensgestört beurteilten Schülerin oder des als verhaltensgestört beurteilten Schülers aus ihrem unmittelbaren Bezugsgruppenkontext dar (Anlage 6). Die Schülerin oder der Schüler lernen dann vorübergehend nicht mehr in ihrer Bezugsgruppe in der allgemeinen Schule, sondern in einer Temporären Lerngruppe. Diese vorübergehende Trennung der Schülerin/des Schülers von ihrer/seiner Bezugsgruppe schafft vorübergehend Entlastung für alle Beteiligten. Sie ermöglicht sowohl der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler als auch allen anderen (Weiter-)Entwicklung und (Verhaltens-)Veränderung.

Eine Temporäre Lerngruppe setzt sich aus vier bis sieben Schülerinnen und Schülern zusammen. Da für die Zeit des Lernens in der Temporären Lerngruppe diese zugleich die Bezugsgruppe der Schülerin/des Schülers darstellt, ist eine Mindestgruppengröße zu gewährleisten. Nur so können soziale Bezüge gesichert und soziale Kompetenzen erworben werden.

Die Temporäre Lerngruppe stellt eine besondere Organisationsform von Unterricht dar. Eine besondere Didaktik bei Verhaltensstörungen gibt es nicht. Die inhaltlich-didaktische Gestaltung der Lernzeit in der Temporären Lerngruppe liegt entsprechend in der Verantwortung der Förderpädagogin oder des För-

derpädagogischen sowie gegebenenfalls weiterer beteiligter Lehrkräfte. Es ist ihre ureigene Aufgabe, entsprechend ihren pädagogischen und sonderpädagogischen Kompetenzen die Lernzeit auf Entwicklung fördernde Weise inhaltlich-didaktisch zu gestalten.

In der Verantwortung der Förderpädagogin oder des Förderpädagogen liegt es darüber hinaus, die Lern- und gegebenenfalls auch die Pausenzeiten mit komplexen Interventionen, welche den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes sowie den Erwerb sozial angemessener Verhaltensweisen forcieren, zu unterstützen. Diese komplexen Interventionen gründen auf einem wertschätzenden Umgangston und einer anerkennenden Haltung von Seiten der Pädagogen gegenüber der Schülerin/dem Schüler. Sie beinhalten gruppenbezogene systemische Interventionen, Entwicklungsgespräche, eine intensive Arbeit mit Lern- und Förderplänen sowie Tokenprogramme und klassische Verhaltensmodifikation.

Unabhängig vom konkret gewählten didaktischen Konzept kommt der Gewährleistung transparenter, klarer Strukturen bei gleichzeitiger Flexibilität und Lern-Dynamik innerhalb der Temporären Lerngruppen grundlegende Bedeutung zu. Die Tagesstruktur muss bekannt; Lern- und Pausenzeiten müssen klar geregelt sein. Das Maß für die Strukturierung von Unterricht und Pausen hängt dabei von den Rahmenbedingungen ab, zu denen der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler, ihre konkreten Problem- und Lernsituationen ebenso gehören wie die professionellen Fertigkeiten und Fähigkeiten und Haltungen der Pädagogen.

Eine Möglichkeit zur Schaffung einer Tagesstruktur stellen Rituale und Rhythmisierung dar (Anlage 3). Beide sind geeignet, einen verlässlichen Rahmen zu erzeugen, innerhalb dessen den Schülerinnen und Schülern ein eigener Entscheidungsspielraum gegeben wird.

Eine Temporäre Lerngruppe kann prinzipiell an jeder allgemeinen Schule installiert werden.

Die vorübergehende Trennung von Schülerin oder Schüler und Bezugsgruppe muss auf beiden Seiten für Veränderungsarbeit genutzt werden, sodass mit der Rückkehr der Schülerin/des Schülers in die ursprüngliche Bezugsgruppe ein veränderter Umgang miteinander möglich wird. Um diese Rückkehr zu erleichtern und langfristig vorzubereiten, soll während des Lernens in der Temporären Lerngruppe der Kontakt zur Bezugsgruppe aufrechterhalten werden (Anlage 6).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Entscheidend für den Erfolg der Maßnahme „Temporäre Lerngruppe“ ist der Wille aller am Lern- und Entwicklungsprozess Beteiligten, an konstruktiven Lösungen zu arbeiten. Ziele des Lernens in der Temporären Kleingruppe sind die Stabilisierung des Selbstkonzeptes, der Erwerb von Selbstvertrauen durch Selbstwirksamkeit sowie der Aufbau innerer Strukturen, sodass nach Verlassen der Temporären Lerngruppe ein Weiterlernen in der ursprünglichen Bezugsgruppe gelingen kann. Die Planung des Lehrens und Lernens in der Temporären Lerngruppe sowie die Planung aller komplexen Interventionen müssen ausnahmslos unter dem Fokus erfolgen, die Schülerinnen und Schüler dauerhaft psychisch zu stabilisieren und damit ein dauerhaftes Weiterlernen in der Bezugsgruppe zu sichern.

## ANLAGE 1

# HANDLUNGSOPTIONEN, DIE SICH AUS DEN SIEBEN DIMENSIONEN DER SCHULEINGANGSPHASE ERGEBEN – ERGEBNISSE DES SCHULVERSUCHES „VERÄNDERTE SCHULEINGANGSPHASE AN THÜRINGER GRUNDSCHULEN“

Die sieben Dimensionen der Schuleingangsphase können als geeigneter Rahmen zur Reduzierung von Verhaltensschwierigkeiten angesehen werden, da im Ergebnis des Schulversuches mehr Kooperation unter den Schülern zu beobachten war und mehr soziale Verhaltensweisen gezeigt wurden. (vgl. Carle/Berthold, 2007, 49f; 130)

Es ergeben sich beispielsweise Optionen für folgende Handlungsfelder:

---

### 1. DIDAKTIK:

- ▶ Eigenständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ermöglicht der Lehrkraft das Einnehmen der Rolle der Lernbegleiterin/ des Lernbegleiters.
- ▶ Individuelle Lernzugänge ermöglichen Lernerfolge.
- ▶ Die Lernangebote sollen die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern initiieren und forcieren (vgl. Carle/Berthold, 2007, 37). Eine absolute Individualisierung der Aufgaben für jedes einzelne Kind ist vor diesem Hintergrund pädagogisch nicht begründbar, behindert es doch die Kooperation der Kinder untereinander. Aus demselben Grund, nämlich um dem ausschließlichen Allein-Lernen vorzubeugen, darf kein Wochenplan absolut individuell sein (vgl. Carle/Berthold, 2007, 112).
- ▶ Das Bereitstellen „offene[r] Aufgaben, die von unterschiedlichen Kindern auf unterschiedlichem Niveau gelöst werden können“ (Carle/Berthold, 2007, 42), zuzüglich dem Bereitstellen niveauvoller Aufgaben, die eine „vertiefte Auseinandersetzung“ (Carle/Berthold, 2007, 44) mit dem Thema erfordern, ermöglichen es jeder Schülerin und jedem Schüler, eine zu ihrem Lern- und Entwicklungsstand passende Aufgabe zu finden und zugleich mit anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu lernen bzw. ihnen zu helfen oder sich helfen zu lassen.
- ▶ Eine „inhaltliche Klammer, beispielsweise anhand von Rahmenthemen“ (Carle/Berthold, 2007, 38) um die Aufgaben soll verhindern, dass der Unterricht „zu individuellem Üben verkommt“ (Carle/Berthold, 2007, 38).
- ▶ Die Aufgaben sollen „unterschiedliche Arbeitsformen“ (Carle/Berthold, 2007, 38), insbesondere sowohl „selbstgesteuertes“ als auch „gelenktes binnendifferenziertes Arbeiten“ (Carle/Berthold, 2007, 38), ermöglichen, denn die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung bleibt trotz offener Aufgabenstellungen erhalten (vgl. Carle/Berthold, 2007, 44).
- ▶ Orientierung für die Gestaltung eines individualisierten Unterrichts bieten reformpädagogische Ansätze, beispielsweise Montessori- oder Freinetpädagogik, Jena- oder Daltonplan (vgl. Carle/Berthold, 2007, 54) ebenso wie der Ansatz des exemplarischen Lehrens nach Wagenschein. Darüber hinaus erfolgten Werkstatt- und Stationsarbeit, Wochenplan- sowie Projektunterricht (vgl. Carle/Berthold, 2007, 170).
- ▶ Im Ergebnis der veränderten didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts zeichnete sich unter den Pädagogen folgender Konsens ab:
  - Die Formulierung der Aufgabenstellung bestimmt die Qualität der Kooperation.
  - Helfen muss geübt werden! Ein soziales Klima stützt dies: Hilfsbereitschaft, Toleranz, Offenheit, Bewältigung von Konflikten, Kompromissbereitschaft, Regeln für Zusammenarbeit.
  - Für Kinder müssen klar erkennbare Strukturen geschaffen werden.
  - Eine Vielzahl von Angeboten und Materialien ist nötig.“ (Carle/Berthold, 2007, 170)

---

## 2. ANGEBOT AN LERNMATERIALIEN:

Für die Gestaltung eines störungsfreien individuellen Lernprozesses erwies sich der Einsatz sogenannten schulbuchersetzenden Materials als hilfreich. Im Einzelnen wurden gute Erfahrungen mit der Verwendung folgender Materialien gemacht:

- ▶ „speziell auf einzelne Kinder oder Kindergruppen abgestimmtes Material mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad (z. B. unterschiedlich schwierige Lesetexte/Bildergeschichten)“ (Carle/Berthold, 2007, 46);
- ▶ „aufeinander aufbauendes Aufgabenangebot, das nach individuellem Lernfortschritt bearbeitet werden konnte“ (Carle/Berthold, 2007, 46);
- ▶ „Zusatzmaterial, z. B. zur inhaltlichen Vertiefung bestimmte Sachbücher“ (Carle/Berthold, 2007, 46);
- ▶ ausgewählte, am Computer nutzbare Übungsprogramme, die beispielsweise „auf unterschiedliche Geschwindigkeiten der Kinder mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen reagieren“ (Carle/Berthold, 2007, 46).

---

## 3. KLASSEN- UND UNTERRICHTSORGANISATION:

Folgende Formen der Klassen- und Unterrichtsorganisation erweisen sich als hilfreich für die Gestaltung eines störungsfreien individuellen Lernprozesses:

- ▶ „Stammgruppenunterricht, Kursunterricht, spezifische Förderung“ (Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ Jahrgangsmischung als Ressource;
- ▶ Wochen- oder Tagespläne, „aus denen auch hervor geht, wann die Arbeit geplant ist, wann Arbeitsrückschau gehalten wird, wann Ergebnisse der Kinder präsentiert werden“ (Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ Eingang der individuellen Lernpläne in den Wochenplan (vgl. Carle/Berthold, 2007, 41);
- ▶ eine überlegte Raum- und Arbeitsplatzgestaltung (vgl. Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ Lernmaterial für verschiedene Unterrichtsarten und Kontrollformen (vgl. Carle/Berthold, 2007, 52);
- ▶ „kleine Institutionen wie Werkstätten, Wochenplan, Arbeitsrückschau, Präsentationen, Verantwortlichkeiten etc.“ (Carle/Berthold, 2007, 38) zur Regelung der Abläufe.

*Anmerkung: Didaktische Konzepte und Unterrichtsorganisation gehen ineinander über.*

---

## 4. RHYTHMISIERUNG:

Die Rhythmisierung des Tages stellt einen Aspekt des Schaffens transparenter, entwicklungsfördernder Strukturen dar. Folgende Strukturen haben sich im Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ bewährt:

- ▶ „einheitliche[n]r Takt für die ganze Schule“ (Carle/Berthold, 2007, 55)
- ▶ Übergang von äußerer Rhythmisierung, beispielsweise durch Methodenwechsel zum Finden eines inneren Rhythmus‘ (vgl. Carle/Berthold, 2007, 55)

---

## 5. ELTERNARBEIT:

Folgende Aspekte der Elternarbeit haben sich im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ bewährt:

- ▶ Eltern in die Ausgestaltung der Schulkultur involvieren;
- ▶ Transparenz hinsichtlich unterrichtlicher Ziele herstellen;
- ▶ Bild, das Eltern von Schule haben, berücksichtigen;
- ▶ Die Interessen der Eltern können an verschiedenen Schulen unterschiedlich sein.
- ▶ Eltern als Partner betrachten; (vgl. Carle/Berthold, 2007, 81 ff)
- ▶ „niedrigschwellige Angebote“ (Carle/Berthold, 2007, 84), beispielsweise Elterncafé, informelle Gespräche vor Unterrichtsbeginn; Mitwirkung bei Klassenvorhaben, Elternseminare etc.

---

## 6. LEISTUNGSDOKUMENTATION:

Folgende Formen der Leistungsdokumentation haben sich im Thüringer Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ bewährt:

- ▶ halbjährliche Entwicklungsgespräche zwischen Eltern und Lehrkraft (vgl. Carle/Berthold, 2007, 85);
- ▶ Führen eines Portfoliohefters (vgl. Carle/Berthold, 2007, 85; 153);
- ▶ „Gespräche mit dem Kind über seine Arbeit“ (vgl. Carle/Berthold, 2007, 153)

---

## 7. TEAMARBEIT:

- ▶ Eine fächer- und professionsübergreifende Zusammenarbeit fördert Verständigung und Kooperation der Pädagogen unterschiedlicher Professionen (vgl. Carle/Berthold, 2007, 73).
- ▶ „Am Nachmittag eingerichtete feste Teamsitzungen erschlossen mehr Zeit für Kooperation.“ (Carle/Berthold, 2007, 71f).

---

## 8. ERGÄNZENDE GEDANKEN ZUM UMGANG MIT VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN:

Eine der Versuchsschulen fasst zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten“ folgende Handlungen als hilfreich zusammen:

- ▶ „Ruhe bewahren und die Situation nicht weiter verschärfen.
  - ▶ Keine Pauschalbewertung nach einem Schema der Situation vornehmen.
  - ▶ Das Kind mit seinem Verhaltensproblem nicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Gruppe rücken.
  - ▶ Ursachen ergründen, auch im Gespräch mit dem Kind.
  - ▶ Klärende Gespräche nicht während der Störung führen, sondern erst, wenn sich das Kind beruhigt hat.
  - ▶ Dieses Vorgehen bewährte sich.“ (Carle/Berthold, 2007, 132)
- Fasst man die Erkenntnisse aus dem Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ zusammen, so zeigt sich der Nutzen von Transparenz im Handeln und im Aufbau von Strukturen.

## **ANLAGE 2**

# **HANDLUNGSOPTIONEN ZUR GEWÄHRLEISTUNG VON PRÄVENTION – SCHULKULTUR**

---

### **1. GROSSZÜGIGE PAUSENREGELUNGEN:**

Pausezeiten sollten von der Schulkonferenz im Interesse von Pädagoginnen und Pädagogen sowie von Schülerinnen und Schülern großzügig bemessen sein. Empfehlenswert ist eine Pausenzeit von mindestens zehn Minuten.

Erst eine entsprechende Pausenzeit ermöglicht es Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schülern, ihre Grundbedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, Körperhygiene, Kommunikation etc. zu befriedigen.

Anmerkung: Die Bereitschaft, zu lernen oder einem anderen behilflich zu sein, steigert sich, wenn die eigenen Bedürfnisse erfüllt sind.

Eine großzügige Pausenregelung ermöglicht darüber hinaus kommunikative Lernsituationen (Wocken, 1998). Kinder und Jugendliche erhalten Gelegenheit, soziale Kontakte zu pflegen, Freundschaften zu knüpfen. Kommunikative Lernsituationen sind für das Realisieren von sozialer Inklusion entsprechend bedeutsam.

Die Gliederung der Lernzeit in Blöcken eröffnet zusätzliche didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten der Lernzeit (siehe auch Anlage 1: Rhythmisierung/Schuleingangsphase).

---

### **2. ANGEBOTE AN SPIEL- UND HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN IN DER PAUSENZEIT:**

Hier ist Kreativität gefragt:

Tischtennis; Badminton; Billard; Schach; Dame/Mühle (Felder auf dem Schulhof aufzeichnen); Basketballkorb; Volleyballnetz; Hüpfkästchen; Springseile/Bälle/Geräte, um die Balance zu halten; Pflasterkreide zum Malen; Kletterwand; Möglichkeit für musikalische Proben; Darts, Klassenbewegungskartei, etc.

Möglich sind ebenso ein monatliches, wöchentliches oder tägliches gemeinsames Frühstück der Klassenlehrkraft, weiterer der Klasse zugeordneter Pädagogen und der Schülerinnen und Schüler einer Klasse in der Pause. Dabei muss jedoch sichergestellt werden, dass keine Schülerin und kein Schüler beschämt werden, weil sie möglicherweise nichts zu essen dabei haben oder nichts zum gemeinsamen Frühstück beitragen können.

---

### **3. ELTERNARBEIT:**

Pädagogen sollten in den Eltern Partner und Verbündete im Interesse der Kinder und Jugendlichen sehen (vgl. Thüringer Bildungsplan, 2015, 357). Entsprechend müssen Möglichkeiten zur unkomplizierten Kontaktaufnahme für die Eltern geschaffen werden, beispielsweise durch das Festlegen wöchentlicher (telefonischer) Sprechzeiten oder Zeiten telefonischer Erreichbarkeit, das Durchführen von Elternsprechstunden.

Eine weitere Möglichkeit zur Kontaktaufnahme stellt die Einführung von Gleitzeit zu Beginn und/oder am Ende des Schultages dar (Anlage 1: Rhythmisierung/Schuleingangsphase). Des Weiteren sollten Eltern in das Schulleben einbezogen werden (Anlage 1).

Denkbar sind: Eltern-Schüler-Lehrer-Fest; Elternwandertage, gemeinsame Feiern von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Pädagogen; Kreativabende (Kochen, Basteln, Renovieren etc.); sportlicher Wettstreit mit- und gegen-

einander (Volleyball, Fußball, Felderball etc.); gemeinsame Fortbildungen oder Gesprächsrunden z. B. zu Fragen der Erziehung (Umgang mit Medien etc.); Vorstellen des didaktisch-methodischen Konzeptes; Vorstellen von Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler; Gesprächsrunden zu Themen und Vorhaben der Klasse etc. Hinzu kommen Elternabende und Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Entscheidend ist, den Kontakt zu den Eltern von Anfang an zu suchen – noch bevor etwas weniger Angenehmes überhaupt passieren konnte (vgl. Whitaker, 2009, 29).

Denkbar wäre auch eine Kontaktaufnahme vor Übernahme einer Klasse. Der so von Anfang an hergestellte Kontakt ist so unkompliziert wie möglich zu gestalten und dauerhaft aufrecht zu erhalten. Die Einladung zu einem Elternge-

spräch darf nicht automatisch Anlass zur Sorge bei den Eltern sein (vgl. auch Riegel, 2004).

Da Eltern die Lehrkräfte oft redegewandter als sich selbst und geübter im Darstellen ihrer Positionen wahrnehmen, erweisen sich gemeinsame Aktivitäten für die Kontaktaufnahme als hilfreich. Beispielsweise eignen sich gemeinsame Wandertage, gemeinsame Feiern in der Schule, Renovierung des Klassenraumes, das Anlegen eines Klassenbeetes, Bitte um Unterstützung bei Aktivitäten der Klasse etc.

Insbesondere Eltern, die selbst weniger gute Schulerfahrungen gemacht haben, nehmen meist dankbar derartige Angebote an.

Eine präventive Elternarbeit fordert vom Pädagogen, sich zugleich einlassen und abgrenzen zu können.

---

#### **4. BILDUNG VON PÄDAGOGEN-TEAMS, DIE LÄNGERFRISTIG MIT EINER KLASSE ARBEITEN:**

Auf die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen für das Aufwachsen, für das Leben im Allgemeinen, für die seelische Gesundheit wird in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder verwiesen. Menschen benötigen soziale Bezüge, um sich als Mensch entfalten zu können; das Wachsen von Vertrauen benötigt miteinander verbrachte Zeit.

Aus diesem Grund sollten Pädagogen-Teams in überschaubaren Größenordnungen gebildet werden, welche längerfristig mit einer Klasse oder mit einer Doppelklassenstufe arbeiten.

Erfolgt eine Klassenteilung oder der Wechsel einiger Schülerinnen und Schüler der Klasse, sollte eine Lehrkraft oder ein Pädagoge mit der Klasse von Team zu Team wechseln. Eine solche Teambildung entlastet sowohl die Pädagogen als auch die Schülerinnen und Schüler als auch die Eltern von kräftezehrender Beziehungsarbeit. Der für Beziehungsarbeit erforderliche Krafteinsatz stellt den vermutlich am meisten unterschätzten Aspekt des Berufes dar. Eine überschaubare Teamgröße bietet diesbezüglich für alle – Lehrkräfte, Schüler und Eltern – Entlastung.

---

#### **5. GESTALTUNG EINES JAHRGANGSGEMISCHTEN, SCHÜLERZENTRIERTEN UNTERRICHTS MIT LEISTUNGSERWARTUNGEN (ANLAGE 1):**

Jahrgangsmischung nach dem Prinzip der Stammgruppen- und Kursbildung ist prinzipiell auch in der weiterführenden Schule möglich.

---

## 6. GESTALTUNG EINES REGEN SCHUL- UND KLASSENLEBENS:

Hier sind Kreativität sowie Freude an der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern gefragt. Hintergrund ist die Vorstellung, dass Schule ein Ort sein oder werden sollte, an dem sich Lehrkräfte, Schüler und Eltern gern aufhalten.

Denkbar sind u. a.:

Lese- oder Spielnachmittage oder -nächte; Lagerfeuer und Nachtwanderung; lyrische oder musikalische Abende (Schülerinnen und

Schüler zeigen, was sie können); Schulchor, Schulband; Arbeitsgemeinschaften; sportliche Aktivitäten mit und ohne Elternbeteiligung entsprechend den Möglichkeiten der Schule (Tischtennisturnier, Schachturnier etc.); Ausstellungen von Schülerarbeiten im Foyer der Schule (Zeichnungen, Fotos etc.), Einrichten eines Klassenbriefkastens, Führen eines Klassenportfolios; Führen eines Schülercafés; Theaterspielen und Theateraufführungen (Elternarbeit; vgl. Riegel, 2004) etc.

---

## 7. ANERKENNUNG DES ANDEREN ALS GRUNDLEGENDE HALTUNG:

Anerkennung als Haltung meint, den anderen als den Menschen anzuerkennen, der er ist und der er werden könnte. Anerkennung als Haltung meint nicht, jede Handlung des anderen gut zu heißen. Es meint jedoch, jede Kritik auf eine Weise zu äußern, dass der andere als Mensch nicht beschämt wird.

Kritik bezieht sich entsprechend immer und ausschließlich auf ein konkretes Verhalten oder eine konkrete Handlung eines anderen und nicht auf den anderen als Person.

Ein Aspekt von Anerkennung stellen Aufrichtigkeit bzw. Authentizität in der Kommunikation dar.

---

## 8. GESPRÄCHSFÜHRUNG MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN:

Pädagogik hat die Aufgabe „Menschen zur Sprache zu bringen“ (Rödler, 2000, 238). Insofern besteht ein entscheidender Aspekt in der Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen in der Fähigkeit des Zuhörens.

Kinder und Jugendliche verfügen zudem nicht zwangsläufig über denselben Wortschatz wie Erwachsene. Ferner gehen insbesondere kleine Kinder davon aus, dass der Erwachsene über die Dinge bereits Bescheid weiß, dass er also weiß, was das Kind auch weiß. Dies führt mitunter zu Irritationen innerhalb des Gespräches. Nicht zuletzt verlassen sich Kinder, mitunter auch Jugendliche, im Gespräch darauf, dass der Erwachsene ihnen weiterhilft. Sie sehen im Erwachsenen den Gesprächsführer.

(vgl. Delfos, 2004, 68ff)

## ANLAGE 3

# GESTALTUNG ENTWICKLUNGSFÖRDERNDER STRUKTUREN

Das Schaffen von transparenten, nicht zu engen zeitlichen, räumlichen und sozialen Strukturen ist eine – möglicherweise die – entscheidende Primärprävention gegenüber dem Auftreten von Verhaltensstörungen. Die Beschaffenheit der Strukturen muss Halt geben und Entwicklung ermöglichen (vgl. Stein, 2006, 458).

Diese Prävention kann durch vorübergehende Verengung der Strukturen für Einzelne, für die gesamte Klasse, für Maßnahmen in Stufe 2 oder die Temporäre Lerngruppe zur Intervention werden. Das bedeutet, dass dem Schaffen von Entwicklung unterstützenden Strukturen auf jeder Stufe der Leitlinien eine große, nicht zu überschätzende Bedeutung zukommt.

---

### 1. RITUALE:

Eine geeignete Möglichkeit, Strukturen zu schaffen, ist die Etablierung von Klassen- und/oder persönlichen Ritualen. Hierbei ist zu beachten, dass Rituale ihre Wirkung nur dann entfalten können, wenn sie tatsächlich Eingang in die Gestaltung des Schulalltags finden, d. h. sie dürfen keinesfalls aktuellen Anlässen oder Tagesaufgaben geopfert werden. Rituale können je nach Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler monatlich, wöchentlich, täglich, stündlich ausgeführt werden. Für die Etablierung einer Halt gebenden Struktur ist es günstig, wenn verschiedene Zeiträume bedient werden.

Jedes Ritual hat zudem seinen festen zeitlichen Umfang, der entweder unmittelbar durch die Dauer des Rituals oder durch einen feststehenden zeitlichen Rahmen (z. B. Stuhlkreis oder Fragestunde) definiert wird. Dieser zeitliche Umfang wird nicht über- oder unterschritten.

Ergänzend ist anzumerken, dass ausschließlich jährlich stattfindende oder an besondere Ereignisse gekoppelte Rituale meist eine sehr feierliche Wirkung entfalten und für die Schaffung einer unmittelbaren Rahmenstruktur weniger wirksam sind.

Zu Bezugsgruppenritualen (Klasse oder Stammgruppe) oder Ritualen in Maßnahmen der Stufe 2 (siehe auch Anlage 5) der Temporären Lerngruppe könnten werden:

- ▶ wöchentliche/monatliche/tägliche Vorlesestunde: das gemeinsame, wechselweise

- (Vor-)Lesen eines Buches, wobei sich jeder am Vorlesen beteiligen kann und sollte;
- ▶ die wöchentliche Leerung eines Klassenbriefkastens voller freundlicher und anerkennender Botschaften (wer Lust hat, schreibt einem anderen etwas Nettes);
- ▶ eine monatliche gemeinsame Unternehmung, beispielsweise Wandern, Sport treiben, ins Kino oder ins Theater gehen, Grillen, gemeinsam Kochen, Gesellschaftsspiele, Musiknachmittage; Tanznachmittage; gemeinsames Bauen etc.;
- ▶ tägliches gemeinsames Singen, Vortragen einer kleinen Anekdote oder Geschichte durch eine Pädagogin oder einen Pädagogen, eine Schülerin oder einen Schüler;
- ▶ täglicher oder wöchentlicher Stuhlkreis (z. B. nach dem regulären Unterricht), beispielsweise, um wichtige Anliegen der Klasse zu besprechen (Sorgen, Wünsche, Planungsvorhaben, Konflikte);
- ▶ wöchentliche oder tägliche Interaktionsspiele, die auf kooperierendes Handeln setzen und stets ein bisschen mehr Nähe erfordern als gerade innerhalb der Klasse üblich ist (Bei der Auswahl der Spiele ist Sensibilität gefordert, die Schülerinnen und Schüler sollten einbezogen werden. Interaktionsspiele sind kein Lückenfüller, sondern ein Privileg);
- ▶ Vorstellen von Schülerarbeiten, ohne dass dies in einer Note mündet;
- ▶ monatliche Fragestunde an die Lehrkraft „Was die Schülerinnen und Schüler schon immer einmal von der Lehrkraft wissen wollten“;

- ▶ wöchentliches/monatliches/tägliches gemeinsames Frühstück;
- ▶ eine von einer Schülerin oder einem Schüler gestaltete sogenannte tägliche Übung;
- ▶ monatliche oder halbjährliche Klassenzeitung;
- ▶ Briefwechsel mit einer anderen Klassen;
- ▶ Pflege einer Pinnwand „Aktuelles“, an welcher Schülerinnen und Schüler sowie Pädagogen anbringen können, was sie gerade beschäftigt;
- ▶ Wöchentlich/monatlich/täglich stellen ein oder mehrere Schülerinnen oder Schüler vor, womit sie sich in ihrer Freizeit beschäftigen oder was sie besonders interessiert.

---

## 2. REGELN:

Die Etablierung einer überschaubaren Anzahl von Regeln, welche für Pädagoginnen und Pädagogen sowie für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten und von beiden Seiten einzuhalten sind, schafft Sicherheit im Umgang miteinander. Regeln müssen klar und verbindlich sein. Sie regulieren nicht den Alltag – nicht für jede nur denkbare Situation braucht es eine Regel –, sondern sie strukturieren den Alltag und die sozialen Beziehungen. Sie geben den Rahmen vor.

Drei Grundregeln genügen. Diese stellen Setzungen dar. Über sie kann nicht abgestimmt werden, da sie der Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens dienen. Sie sollten in irgendeiner Form visualisiert werden (z. B. als kleiner Merktzettel, der ins Hausaufgabenheft oder den Portfoliohefter geklebt wird). Weitere Regeln können – wenn dies tatsächlich nötig sein sollte oder von den Schülerinnen und Schülern gewünscht wird – nacheinander eingeführt werden. Dies meint, dass am Einhalten der Regel gearbeitet wird. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und gegebenenfalls Erzieherinnen und Integrationshelfer etc. erhalten Gelegenheit, sich jede neu eingeführte Regel zur Gewohnheit werden zu lassen, ehe sie sich mit der nächsten Regel befassen. In dieser Zeit des Verinnerlichens einer Regel unterstützen sich alle gegenseitig. Dies kann – so es gelingt, die Regel einzuhalten – durch gegenseitiges Loben oder Anerkennen, durch Erinnern und vereinbarte Zeichen als Erinnerungshilfen oder durch Vormachen und Üben erfolgen. Die auf diese Weise eingeführten Regeln sind den

Grundregeln nachgeordnet und werden entsprechend nicht in die Liste der Grundregeln aufgenommen.

Zusammenfassend gilt: Regeln dienen der Orientierung und Strukturierung des Zusammenlebens. Aus diesem Grund sollten sie so gefasst sein, dass alle ein Interesse an der Einhaltung der Regeln haben. Regeln sind kein Machtmittel in der Hand des Lehrers.

Grundregeln könnten sein:

- ▶ Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht, ungestört zu lernen.
- ▶ Jeder im Raum Anwesende hat die Pflicht, dieses Recht des anderen zu akzeptieren.
- ▶ Wir reden so mit dem anderen, wie wir uns wünschen, dass dieser mit uns redet.
- ▶ Nachgeordnete Regeln könnten sein:
- ▶ Wir beginnen und beenden das Lernen pünktlich.
- ▶ Wir halten unseren Klassenraum in Ordnung.
- ▶ Wir halten unsere Arbeitsmaterialien in Ordnung.
- ▶ Wir achten einander. Ich achte mich selbst.
- ▶ etc.

Regeln müssen von der Erwartung begleitet werden, dass ihre Einhaltung gelingen wird und im Interesse aller liegt (vgl. auch Whitaker, 2009, 25ff).

---

### 3. RAUMSTRUKTUR:

Um Verhaltensstörungen langfristig vorzubeugen, sollte jeder Raum eine durchaus individuelle, jedoch über längere Zeiträume (z. B. ein Schuljahr) konstante Grundstruktur aufweisen, die nur situativ und nur in wiederum bekannter Weise verändert wird.

Menschen brauchen Verlässlichkeit. Eine feste Raumstruktur kann eine solche verlässliche Größe darstellen.

Der Raum sollte außerdem so eingerichtet sein, dass er didaktisch-methodische Spielräume eröffnet.

Eine Veränderung im Raum sollte etwas Besonderes darstellen und einen besonderen Anlass haben (z. B. Herstellen eines Stuhlkreises).

Der Klassenraum ist ein Arbeitsraum. Er sollte zahlreiche Lernmaterialien enthalten (Anlage 1). Des Weiteren sollte er nur Dinge beherbergen, die dem Lernen dienen. Die Mischung von Anregung und Reizreduktion ergibt sich durch verlässliche Strukturen dahingehend, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, wo sie ein bestimmtes Arbeitsblatt, das Lexikon, den Abakus etc. finden.

Denkbar wäre auch eine Ecke mit fertigen Schülerarbeiten zur Ansicht.

Gegenstände, die in der unmittelbaren Lernzeit nicht benötigt werden – hierzu zählen Poster von Lieblingsgruppen ebenso wie der Essensplan – finden sich nicht im Sichtfeld der Schülerinnen und Schüler.

---

### 4. ZEITSTRUKTUR:

Die Zeitstruktur kann ähnlich dem Vorgehen bei TEACCH (Häußler, 2012) als visualisierte Reihenfolge von Aktivitäten vorgenommen werden. Dies kann sowohl für die gesamte Klasse – z. B. durch Befestigen oder Anschreiben der Aktivitäten an der Tafel oder einer Pinnwand – als auch für einen Einzelnen – z. B. durch einen Plan mit Tages- oder Stundenaufgaben – erfolgen.

Ist eine Aufgabe erledigt, wird sie abgenommen, durchgestrichen, sichtbar abgehakt.

Zusätzlich kann zu jeder Aufgabe vermerkt werden, wie lange sie in etwa dauern wird.

Eine analoge Uhr im Klassenraum ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Rückkopplung über die Zeit. Nützlich sind ebenso der Einsatz von Sanduhren, Schachuhren oder Time-Timern. Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Zeit visuell rückkoppeln können, d. h. eine digitale Uhr oder ein Wecker sind weniger nützlich.

Zeitvorgaben gelten für alle Beteiligten. Wenn eine Lerneinheit eine Stunde dauert, so müssen die Schülerinnen und Schüler sicher sein können, dass diese Zeiteinheit von der Lehrkraft nicht überschritten wird.

---

## 5. SOZIALE STRUKTUR:

Es können Begrüßungs- und Verabschiedungsregeln etabliert werden. Das Aussprechen und Annehmen von Komplimenten, Dank und Entschuldigungen sollte geübt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler dies können. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht weiß, wie man sich normgerecht entschuldigt, kann er diese Verhaltensweise nicht zeigen (vgl. Whitaker, 2009, 72). Er zeigt sich dann in Ermangelung von Wissen verhaltensauffällig. Aufgabe der Pädagogik ist es, derartige soziale Verhaltensweisen, beispielsweise durch Vormachen, zu lehren.

Das Üben von sozial angemessenen Verhaltensweisen sollte methodisch aufbereitet erfolgen. Es eignen sich Rollenspiele, das Pflegen eines Komplimente-Baumes, das Überschütten mit positiven Botschaften in Analogie zum heißen Stuhl oder reflektierenden Team (vgl. Andersen, 1996). Möglich ist auch ein Komplimente-Glas, in welches jedes Mal ein kleiner Gegenstand, bspw. eine Nudel oder ein Stein hineingelegt wird, wenn eine Schülerin, ein Schüler, die Lehrkraft, eine Erzieherin oder ein Erzieher einem anderen ein Kompliment macht. Ist das Glas gefüllt, wird ein gemeinsames kleines Event gestartet (z. B. die Nudeln gemeinsam zubereitet oder ein Nudelgericht gegessen, ein Fest gefeiert, ...).

Zu beachten ist, dass es für viele Menschen deutlich schwerer ist, Komplimente oder Dank anzunehmen als auszusprechen. Hier ist wiederum die Sensibilität der Pädagogen gefragt, z. B. darf beim Komplimente-Stuhl derjenige die Komplimente-Runde beenden, über den positiv geredet wird.

Weitere Anregungen zum Üben von Elementen zwischenmenschlicher Kommunikation finden sich in „SOKO Autismus“ (Häußler et al, 2013).

Ziel der strukturierenden Maßnahmen ist es, lernförderliche sowie das soziale Zusammenleben fördernde Gewohnheiten auszubilden.

Damit die Maßnahmen ihre Wirkung entfalten können, müssen in allen benannten Aspekten – Raum, Zeit, Kommunikation – Strukturierungen vorgenommen werden.

Für alle Strukturierungen gilt, dass sie im optimalen Fall von Klasse zu Klasse oder von Lehrkraft zu Lehrkraft minimal differieren. Absolute Gleichheit nimmt den Regeln, Ritualen das Besondere, Persönliche, Klassenspezifische. Zu große Differenzen wiederum sorgen für Verwirrung, produzieren Störungen und verfehlen aus diesem Grund ihren Zweck.

## **ANLAGE 4**

# **PERIODISCHES BZW. ZEITLICH BEGRENZTES HERAUSNEHMEN AUS DER BEZUGSGRUPPE**

Im Falle der Etablierung einer solchen Maßnahme verlässt die Schülerin oder der Schüler an ein, zwei oder drei festgelegten Tagen pro Woche für je eine Doppelstunde seine Bezugsgruppe.

In diesen insgesamt zwei bis sechs Unterrichtsstunden wöchentlich lernen sie oder er in einer altersgemischten Kleingruppe, in der Regel bestehend aus vier Schülerinnen oder Schülern mit festgestelltem Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung. In dieser Zeit arbeiten sie oder er an der Ausbildung sozialer Verhaltensweisen, am Umgang mit Emotionen, an der Ausbildung eines Selbstkonzeptes sowie an der Entwicklung von eigenen Arbeits- und Zeitstrukturen.

Die Doppelstunden in der periodisch arbeitenden Kleingruppe sind durch eine spezifische Struktur von Raum und Zeit charakterisiert (siehe Zeitstruktur). Sowohl die Nutzung des Raumes als auch die Reihenfolge der Aktivitäten sind ritualisiert und verlaufen jedes Mal auf dieselbe Weise. Ziele sind der Aufbau sowie die Festigung innerer Strukturen durch hilfreiche äußere Strukturen.

Empfehlenswert ist je nach Alter der Schülerinnen und Schüler und je nach Pausenregelung in der jeweiligen Schule die 3. und 4., die 4. und 5. oder die 5. und 6. Stunde. Entscheidend für die Gewährleistung einer Struktur ist die verbindliche Festlegung für die jeweilige Kleingruppe auf immer dieselben Doppelstunden.

---

### **1 PERSONELLE BESETZUNG DER PERIODISCH ARBEITENDEN KLEINGRUPPE:**

Die Gruppe wird von einer Förderpädagogin oder einem Förderpädagogen geleitet. Ein Wechsel von Personen ist aus verschiedenen Gründen zu vermeiden. So werden von verschiedenen Pädagogen Regeln auf unterschiedliche Weise

umgesetzt. Kleinste Abweichungen können bei Schülerinnen und Schülern mit pädagogischem oder sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung zu Krisensituationen führen.

---

### **2 RAUMSTRUKTUR:**

Der Raum der Kleingruppe verfügt über einen Gruppenarbeitstisch. Zudem verfügen jede Schülerin und jeder Schüler über einen eigenen Arbeitsplatz. Dieser befindet sich in je einer Ecke oder an der Seite des Raumes und ist deutlich – z. B. durch Linien (Klebkreppstreifen, halbhohle Regale) auf dem Fußboden – von den anderen Arbeitsplätzen sowie dem Gemeinschaftsbereich im Raum abgegrenzt.

Dieser durch die Fußbodenmarkierung abgegrenzte Arbeitsplatz stellt für die Schülerin oder den Schüler eine Rückzugsmöglichkeit dar. Andere dürfen – nach miteinander vereinbarten Regeln – den Raum erst nach Aufforderung betreten. Dies gilt auch für die Lehrkraft. So stehen jeder Schülerin und jedem Schüler

mit diesem markierten Raum eine Möglichkeit zur Verfügung, den Kontakt zu anderen nonverbal zu steuern. Sie erhalten eine Lernmöglichkeit, Verantwortung für ihr Verhalten in den Begegnungen mit anderen zu übernehmen.

Anmerkung: Diese absolute Rückzugsmöglichkeit eignet sich nur bedingt zur Überwindung internalisierender Verhaltensstörungen. Insbesondere bei Ängstlichkeit und depressiven Verhaltensweisen ist Vorsicht dahingehend geboten, dass die innerliche Rückzugsbereitschaft durch den äußeren Rahmen nicht noch verstärkt wird. Hier ist gegebenenfalls Rücksprache mit dem Schulpsychologischen Dienst bzw. dem multiprofessionellen Team angezeigt.

---

### 3 ZEITSTRUKTUR:

Die jeweils 90 Minuten in der Kleingruppe verlaufen stets auf dieselbe Weise.

Die gemeinsame Zeit beginnt nach der individuellen Begrüßung jeder Schülerin und jedes Schülers in der Pause gemeinsam. Die Arbeitszeit beginnt und endet pünktlich.

**a. Zu Beginn der Arbeitszeit wird der Zeitplan visualisiert (siehe Anlage 3).**

**b. Arbeitsphase (10 Minuten):**

Eine Möglichkeit, diese Phase zu gestalten, ist die folgende: Die Schülerinnen und Schüler berichten etwas Schönes oder Lustiges, das sie an dem jeweiligen Tag erlebt haben. Dabei kann es sich um eine winzige Begebenheit handeln. Entscheidend ist, dass die Wahrnehmung auf das, was gut war oder ist, gerichtet wird.

Eine andere Möglichkeit, diese Phase zu gestalten, besteht darin, sich zu sammeln und die Wahrnehmung zu schärfen, beispielsweise die Augen zu schließen, auf die Geräusche von draußen zu hören und diese im Anschluss zu notieren.

**c. Arbeitsphase (15 Minuten):**

In dieser Phase arbeitet jede Schülerin und jeder Schüler allein. Sie sollten dies möglichst am Gruppentisch tun. Der Rückzug an den eigenen Arbeitsplatz sollte nur dem Notfall vorbehalten bleiben.

Diese Phase ist Übungen zur Schulung der Konzentration, der Wahrnehmung sowie dem Einüben und Reflektieren sozialer Verhaltensweisen vorbehalten.

Zur Gestaltung dieser Zeit eignen sich entsprechend Arbeitsblätter zur Schulung der Konzentration oder Denkaufgaben zur Schulung sozialer Kompetenzen, beispielsweise das Marburger Konzentrationstraining. Es eignen sich auch selbst formulierte Aufgaben. Über pädagogisch unterlegte Geschichten kann bei-

spielsweise die Auseinandersetzung mit dem Einhalten von Regeln etc. erfolgen.

Bewusst geübt wird in diesen 15 Minuten die Einhaltung von Regeln.

**d. Arbeitsphase (30 Minuten):**

Diese Phase dient der Arbeit an den sich aus dem Förderplan ergebenden individuellen Lernaufgaben. Die Schülerin oder der Schüler kann jetzt wahlweise an seinem Einzelarbeitsplatz oder am Gruppentisch arbeiten. Dies sollte von der Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden.

Die Schülerin oder der Schüler erhält vom Sonderpädagogen Aufgaben, die sich aus seinem Förderplan ergeben (z. B. Schriftspracherwerb, Mengenvorstellungen, Feinmotorik, soziale Kompetenzen etc.).

**e. Arbeitsphase (20 Minuten):**

Die Schülerin oder der Schüler kann wahlweise an seinem Einzelarbeitsplatz oder am Gruppentisch arbeiten. Dies sollte von der Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden.

In der Wahl des Themas sind die Schülerinnen und Schülern in dieser Arbeitsphase weitgehend frei. Die Arbeitsphase dient vor allem dazu, den Schülerinnen und Schülern zum eigenen Ausdruck zu verhelfen. Sie sollen Selbstvertrauen entwickeln und Selbstwirksamkeit erfahren.

Hilfreich ist es, wenn die Lehrkraft die Interessen der Schülerinnen und Schülern kennt. Sie kann sie dann besser unterstützen.

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich es fast immer mögen, etwas mit ihren Händen zu tun und nicht auf einen ausschließlichen Buchunterricht verwiesen zu werden. Die Dokumentation der Arbeit an den selbstgestellten Aufgaben

kann durch Fotos, Portfolio, Concept Maps etc. erfolgen. Ebenfalls geeignet können künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten sein.

#### **f. Arbeitsphase (15 Minuten):**

Die Lernzeit in der Kleingruppe endet mit einem oder mehreren auf Kooperation und das

Aushalten von sozialer Nähe gerichteten Interaktionsspielen.

Die Spiele dienen Begegnungen in der Gruppe, der Förderung des sprachlichen Ausdrucks, des Aushaltens und Erlebens von Körperkontakt, der Schulung der eigenen Wahrnehmung etc

---

#### **4 DIDAKTISCH-METHODISCHE GESTALTUNG:**

Die didaktisch-methodische Gestaltung, die Auswahl passender Rollen- oder Interaktionsspiele sowie die inhaltliche Planung der Arbeitsphasen obliegen der Förderpädagogin oder dem Förderpädagogen, welche die Gruppe leiten.

Die Arbeitsergebnisse aus der 4. Arbeitsphase werden in der Bezugsgruppe (Klasse der Schülerin oder des Schülers) präsentiert bzw. kontrolliert.

Jede Schülerin und jeder Schüler, die oder der in der Kleingruppe lernt, darf – einmal monatlich – einen Gast aus ihrer oder seiner Bezugsgruppe mit in die Kleingruppe bringen. Er muss dies aber nicht tun. Der Gast lernt mit dem Einladenden gemeinsam. Entsprechend gut muss der Besuch mit Unterstützung des Förderpädagogen geplant werden. Möglicherweise kritische Situationen sollten besprochen werden, denn der Gast soll nicht des Raumes verwiesen werden.

Mit dieser Möglichkeit, einen Gast zu sich in die Kleingruppe einzuladen, wird eine erfolgreiche Beendigung der Maßnahme sowie der Erhalt der Verbindung zur Bezugsgruppe (Klasse) unterstützt.

Die individuelle Verweildauer in dieser Kleingruppe sollte halbjährlich geplant werden. Ein halbes Jahr sollte genügen, Entwicklungen des Verhaltens in Richtung soziale Erwünschtheit anzubahnen und ansatzweise zu verinnerlichen.

Prinzipiell sind auch kürzere Maßnahmen denkbar; in Ausnahmefällen ist ein Aufenthalt von bis zu einem Jahr möglich.

Ziel des Lernens in dieser Kleingruppe ist der Erwerb bzw. die Festigung latent vorhandener innerer Strukturen und sozialer Verhaltensweisen.

Der Kontakt zur Bezugsgruppe (Klasse), zu der auch die Lehrkraft gehört, bleibt erhalten.

---

#### **5 ELTERNARBEIT:**

Gerahmt wird diese Maßnahme durch eine intensive und konstruktive Elternarbeit, die insbesondere von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen charakterisiert ist. Vermutete Ressourcen und realistische Zielsetzungen

sollten ebenso thematisiert werden wie Unterstützungsmöglichkeiten. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Schülerin oder des Schülers sollte das Gespräch nach Möglichkeit gemeinsam mit ihr oder ihm stattfinden.

## ANLAGE 5

### HERAUSNEHMEN AUS KRISENSITUATIONEN

Beim Herausnehmen aus Krisensituationen verlassen eine Schülerin oder ein Schüler vorübergehend die Klasse und gehen in einen eigens hierfür eingerichteten Raum. Dort verbleiben sie, bis sie zur Rückkehr in ihre Bezugsgruppe bereit sind. Diese erfolgt spätestens zum Ende der Unterrichtszeit bzw. zur Mittagspause. Das heißt, die Schülerin oder der Schüler beginnen jeden neuen Unterrichtstag oder -halbtage in ihrem Klassenverband.

---

#### 1 GRUNDLEGENDE REGELN:

Folgende Regeln (Anlage 3) sind Grundlage der Arbeit mit diesem Konzept:

a. Jede Schülerin und jeder Schüler haben das Recht, in Ruhe zu lernen.

b. Jeder im Raum Anwesende hat dieses Recht des anderen zu akzeptieren.

Sie finden sich im Klassenraum visualisiert und sollten höchstens um ein oder zwei weitere Regeln ergänzt werden (Anlage 3).

---

#### 2 HERAUSNEHMEN:

Stört eine Schülerin oder ein Schüler die anderen Schülerinnen und Schüler durch sein Verhalten beim Lernen, so wird sie oder er bei der ersten Störung von der Lehrkraft an die Einhaltung der Regeln erinnert. Sie oder er wird gefragt, ob sie oder er sich ab sofort an die Regeln halten wird oder ob sie oder er in den separaten Raum gehen möchte. Metaphorisch gesprochen handelt es sich um die gelbe Karte beim Fußball; die Handlung könnte entsprechend symbolisiert werden. Stört die Schülerin oder der Schüler nach dieser Verwarnung

ein zweites Mal, muss sie oder er die Klasse vorübergehend verlassen und in den eigens hierfür eingerichteten Raum gehen.

Je nach den konkret getroffenen innerschulischen Absprachen ist es auch möglich, dass Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich entscheiden können, die unterrichtliche Kommunikation vorübergehend zu verlassen und in den eigens hierfür eingerichteten Raum zu gehen, um beispielsweise die eigene Gefühlslage wieder unter Kontrolle zu bekommen.

---

#### 3 RAUMSTRUKTUR:

Der Raum enthält je nach Schulgröße ca. sechs bis zwölf Einzeltische, an denen die eintreffenden Schülerinnen und Schüler Platz nehmen können. Die Arbeitsplätze sind leer.

Zusätzlich existiert ein Tisch mit leeren Blättern, Stiften und Lernmaterialien, welche den Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen. Ferner findet sich am Eingang des Raumes eine Liste, in welcher der Aufenthalt in diesem

Raum dokumentiert wird. Des Weiteren gibt es eine Gesprächsecke – wahlweise mit oder ohne Tisch. Diese Gesprächsecke muss von Störungen weitgehend frei gehalten werden. Gleichzeitig muss die in dem Raum tätige Pädagogin oder der in dem Raum tätige Pädagoge den Raum überschauen können.

Selbstredend befinden sich für alle einsehbar eine Uhr und ein Kalender im Raum.

---

#### 4 PERSONELLE BESETZUNG DES RAUMES:

Für den Raum sollte eine Pädagogin oder ein Pädagoge, die oder der möglichst täglich in diesem Raum anwesend ist, verantwortlich sein.

Sollte die Pflichtarbeitszeit einer Person zur Absicherung des Raumes nicht ausreichen, können eine zweite und eventuell eine dritte Person beteiligt werden. Mehr Pädagogen sollten nicht in diesem Raum agieren. Ein Wechsel von Personen ist aus verschiedenen

Gründen so weit wie möglich zu vermeiden. So werden von verschiedenen Pädagogen Regeln auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Kleinste Abweichungen können bei Schülerinnen und Schülern mit pädagogischem oder sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung zu Krisensituationen führen. Auch für die in diesem Raum tätigen Pädagogen gestaltet sich die Zusammenarbeit einfacher, wenn die Größe des in diesem Raum arbeitenden Teams überschaubar ist.

---

#### 5 VORGEHEN IM EIGENS HIERFÜR EINGERICHTETEN RAUM:

Bei ihrer Ankunft tragen sich die Eintreffenden mit Name, Datum, Zeit entweder selbst (dies ist vorzuziehen) in die Liste ein oder sie werden von der anwesenden Bezugspersonen eingetragen. Beim Verlassen des Raumes tragen sich die Schülerinnen und Schüler mit Name, Datum, Zeit wieder aus. Beides geschieht möglichst unaufgeregt und kommentarlos.

Nach ihrer Ankunft erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sich gegebenenfalls zu beruhigen sowie über den Anlass für ihr Störverhalten und alternative Handlungsmöglichkeiten nachzudenken. Hierfür steht ihnen die zu diesem Zeitpunkt für den Raum zuständige Pädagogin oder der zu diesem Zeitpunkt für den Raum zuständige Pädagoge als Gesprächspartner zur Verfügung. Die Schülerin/der Schüler kann alternativ auch allein, beispielsweise unter Nutzung von Übungsmaterial zum Erlernen und Festigen sozialer Kompetenzen, über sein Verhalten reflektieren. Im Anschluss soll die Schülerin/der Schüler darüber nachdenken, wie sie oder er in die Klasse zurückkehren (leise, ohne zu stören, sich entschuldigend etc.) will. Gegebenenfalls muss dies geprobt werden (vgl. auch Whitaker, 2009, 25ff).

Es wird ein Plan für die Rückkehr der Schülerin/ des Schülers erstellt. Auch über zukünftige Handlungsmöglichkeiten in vergleichbaren Situationen wird nachgedacht. Es werden Möglichkeiten zur Erreichung eigener Ziele im Kontext sozialer Erwünschtheit notiert. Hilfen oder

Ressourcen können zusätzlich festgehalten werden (z. B. Erinnerungshilfen; Personen, die beim Reflektieren des Verhaltens hilfreich sind). Dieser Plan wird mit einer der für den Raum zuständigen Pädagoginnen oder einem der für den Raum zuständigen Pädagogen besprochen. Anschließend erhält die Schülerin/der Schüler den Plan. Eine Kopie wird im Raum aufbewahrt, sodass im Falle weiterer Aufenthalte jeder neu zu erstellende Plan mit älteren, bereits erstellten Plänen verglichen werden kann. Entscheidend sind zwei Aspekte während der Erarbeitung des Rückkehr- und Ressourcenplanes zu beachten:

- a. Die Schülerin/der Schüler muss die Möglichkeit zur Erstellung eines Planes haben, den sie/er auch umzusetzen vermag. Besonders schwierige Aspekte der Umsetzung müssen vorher geprobt oder besprochen werden. Leitfragen diesbezüglich könnten sein: Welche Schwierigkeiten befürchtet die Schülerin/der Schüler? Wo hat sie/er Sorge, in der Umsetzung zu scheitern?
- b. Die Schülerin/der Schüler soll während des Aufenthaltes in dem eigens hierfür eingerichteten Raum lernen, Verhalten und Handeln zu regulieren und zu verantworten. Fragen, über die es für die Schülerin/den Schüler nachzudenken lohnt, könnten sein: Was will ich mit meinem Verhalten erreichen? Habe ich dieses Ziel mit meinem Verhalten erreicht? Welche Möglichkeiten habe ich, dies (auf anderem, sozial akzeptierten Weg) zu erreichen? Insbesondere soll die

Schülerin/der Schüler begreifen, dass seine Art und Weise, sich zu verhalten, auf seinen Entscheidungen beruht. Sie/er erfährt auf diese Weise Selbstwirksamkeit.

Den Plan bespricht die Schülerin/der Schüler mit der Lehrkraft, deren Unterricht verlassen wurde. Dies kann allein oder mit Unterstützung mit einer der für den Raum zuständigen Päd-

agogin oder einem der für den Raum zuständigen Pädagogen erfolgen. Ist die Lehrkraft mit dem Plan nicht einverstanden, muss der Plan gemeinsam – in einem Dreiergespräch zwischen Lehrkraft, Schülerin bzw. Schüler und der für den Raum zuständigen Pädagogin/dem für den Raum zuständigen Pädagogen– nachgebessert werden. Der Plan wird nicht öffentlich gemacht.

---

## 6 ELTERNARBEIT:

Während ein einmaliges Verlassen des Unterrichts zwar dokumentiert, aber nicht weiter problematisiert wird, erfolgt nach einer festgelegten Anzahl von Wiederholungen die Einladung zu einem Elterngespräch. Diese Anzahl wird verbindlich für die gesamte Schule festgelegt. Empfehlenswert ist ein Elterngespräch nach dem zweiten bis vierten Aufenthalt in dem eigens hierfür eingerichteten Raum. Denkbar wäre auch eine kurze Information an die Eltern nach dem dritten Aufenthalt verbunden mit einem Gesprächsangebot, während nach dem fünften Aufenthalt die Eltern zum Gespräch eingeladen werden.

Entscheidend ist, dass jeder sich einen sogenannten Ausrutscher leisten kann und zugleich eine möglichst frühzeitige Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleistet wird. Leichter wird das Elterngespräch, wenn bereits eine Zusammenarbeit etabliert ist (Anlage 2).

Das Elterngespräch sollte in jedem Fall konstruktiv sein. Vermutete Ressourcen und realistische Zielsetzungen sollten ebenso thematisiert werden wie Unterstützungsmöglichkeiten. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Schülerin oder des Schülers sollte das Gespräch nach Möglichkeit gemeinsam mit ihr oder ihm stattfinden.

## **ANLAGE 6**

# **TEMPORÄRE LERNGRUPPE ALS VORÜBERGEHENDER BEZUGSGRUPPENERSATZ**

Die Temporäre Lerngruppe stellt eine besondere Organisationsform von Unterricht dar.

Sie ist durch eine feste Tagesrahmenstruktur gekennzeichnet. In der Feinstruktur soll und kann diese variieren. Beides ist notwendig, um Entwicklung zu ermöglichen: Die feste Grundstruktur des Tages bietet Sicherheit. Die Unterschiede und Veränderungen im Kleinen schützen vor Langweile und stellen im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen Lernanforderungen dar.

Die konkreten Veränderungen müssen dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Sie sind von der För-

derpädagogin oder dem Förderpädagogen zu planen.

---

### **1 PERSONELLE VERANTWORTUNG INNERHALB DER TEMPORÄREN LERNGRUPPE:**

Die Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen obliegt der Schulleiterin oder dem Schulleiter.

Die Förderpädagogin/der Förderpädagoge hat die Verantwortung für die pädagogische und didaktisch-methodische Gestaltung der Arbeitsphasen.

Die pädagogische Leitung der Temporären Lerngruppe obliegt einer Förderpädagogin, einem Förderpädagogen oder einer Lehrkraft mit einer geeigneten Zusatzqualifikation. In Ausnahmefällen kann die Leitung der Temporären Lerngruppe auch einer Lehrkraft auf deren Wunsch hin übertragen werden.

Die Anzahl der Bezugspersonen sollte so gering wie möglich gehalten, ein Wechsel von Personen weitgehend vermieden werden, da Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung feste Bezugspersonen benötigen.

---

### **2 RAUMSTRUKTUR:**

Der Raum der Temporären Lerngruppe ist spartanisch eingerichtet.

Die Aufteilung des Raumes und die Anordnung der Tische gleichen der Raumeinrichtung des für das periodische, zeitlich begrenzte Herausnehmen eingerichteten Raumes (Anlage 4):

Es existiert mindestens ein Gruppenarbeits-tisch. Zusätzlich verfügen jede Schülerin und jeder Schüler über einen eigenen Arbeitsplatz. Dieser befindet sich an jeweils einer Seite des Raumes und ist bei Bedarf deutlich, beispielsweise durch Linien auf dem Fußboden (Klebekreppstreifen) oder, halbhohe Regale von den anderen Arbeitsplätzen abgegrenzt. Dieser abgegrenzte Raum kann von der Schülerin oder dem Schüler für die Dauer ihres Aufenthaltes in der Temporären Lerngruppe als ihr individueller Arbeitsplatz gestaltet werden.

Andere Schülerinnen und Schüler dürfen den abgegrenzten Raum erst nach Aufforderung betreten. So steht der Schülerin/dem Schüler eine Möglichkeit zur Verfügung, den Kontakt zu anderen nonverbal zu steuern. Sie oder er erhält eine Möglichkeit, Verantwortung für ihr/sein Verhalten in den Begegnungen mit anderen zu übernehmen. Auch die Lehrkraft sollte den Raum nur in Ausnahmesituationen ohne Aufforderung betreten. In einigen Situationen muss sie den Raum jedoch ohne Aufforderung betreten, beispielsweise wenn bei einer Schülerin oder einem Schüler die Gefahr des absoluten Rückzugs oder der Selbstgefährdung besteht.

Ferner verfügt der Raum über Nachschlagewerke und Lernmaterial in einer übersichtlichen Menge, beispielsweise ein Regal mit Materialien. Das Material wird von der Förder-

pädagogin/dem Förderpädagogen entsprechend den aktuellen Lernthemen und dem aktuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler ausgetauscht.

Wünschenswert ist ein Computerarbeitsplatz innerhalb des Raumes.

---

### 3 TAGESSTRUKTUR:

Jeder Tag verläuft in seiner Grundstruktur auf dieselbe Weise. Die Tagesstruktur beinhaltet einen Wechsel von sachorientierten, konzentrierten Arbeitsphasen und Zeiten zum Sich-Sammeln, Reden und Zuhören.

Während der sachorientierten Arbeitsphasen arbeiten die Schülerinnen und Schüler an den fachlichen, vom Lehrplan vorgegebenen Themen sowie an eigenen Projekten. Diese neunzigminütigen Arbeitsphasen können je

nach Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler in einem vollkommen individuellen Rhythmus absolviert werden. Es können aber auch gemeinsam kleine Verschnaufpausen geplant und eingelegt werden. In jedem Falle bedarf eine längere Arbeitsphase kurzer Verschnaufpausen von wenigen Minuten.

Insgesamt könnte sich folgende **Mustertagesstruktur** ergeben:

#### **0. Arbeitsphase (15 – 30 Minuten): Ankommen**

Der Tag beginnt mit Gleitzeit. Diese dient dem individuellen Begrüßen, dem Austausch von Erlebnissen oder dem Besprechen der Tagespläne. Während der Gleitzeit steht die Lehrkraft als Gesprächspartnerin zur Verfügung. Sie drängt den Schülerinnen und Schülern jedoch kein Thema auf und verteilt noch keine Aufgaben. Gesprächsangebote von Seiten der Lehrkraft bewegen sich auf der Ebene des Smalltalks.

Ergeben sich unerwartete Veränderungen im Tagesablauf, ist beispielsweise die Kollegin oder der Kollege erkrankt, so wird dies den Schülerinnen und Schülern bereits während der Gleitzeit mitgeteilt.

Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits dürfen jedes Thema ansprechen, das sie bewegt. Sie dürfen auch, so sie dies möchten, bereits mit der Arbeit an ihren Aufgaben beginnen.

Diese Zeit des Ankommens sollte höchstens 30, mindestens 15 Minuten betragen.

#### **1. Arbeitsphase (90 Minuten): Intensivarbeitszeit mit ein bis zwei kurzen Pausen**

Die Intensivarbeitszeit kann mit einem kurzen thematischen Vortrag der Lehrkraft beginnen. Sie sollte dies auch – je nach Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler der Temporären Lerngruppe – mindestens an einem feststehenden Tag pro Woche.

Der Vortrag der Lehrkraft kann auf ein neues Thema einstimmen. Er kann auch Fragen, die am Vortrag bei der Bearbeitung eines Themas aufgetreten sind, aufgreifen. Möglich ist es auch, einen Bezug zu aktuellen Themen herzustellen oder ein Projekt vorzustellen, an dem die Lehrkraft selbst gerade arbeitet.

Danach erfolgt die Arbeit am Tagesplan. Dessen Grundlage ist der Lehrplan.

Das Ergebnis der Arbeit am Tagesplan wird im Portfoliohefter der Schülerin/des Schülers von ihm selbst oder der Lehrkraft vermerkt.

#### **2. Arbeitsphase (30 Minuten): Frühstückspause**

Das Frühstück sollte gemeinsam eingenommen werden. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte etwas essen und trinken.

### **3. Arbeitsphase (90 Minuten): Freie Arbeitszeit mit ein bis zwei kurzen Pausen**

Wer möchte, arbeitet an seinem Tagesplan weiter. Alternativ darf in dieser Zeit auch an eigenen Projekten gearbeitet, gelesen, experimentiert, fotografiert, gezeichnet, etwas hergestellt werden etc.

Möglich ist auch ein Erledigen nützlicher und wichtiger Tätigkeiten wie die Pflege von Grünpflanzen, gegebenenfalls Tieren oder die Mitarbeit in einer Schülerfirma.

Grundlage der Planung dieser Arbeitsphase ist der Förderplan der Schülerin bzw. des Schülers; die Orientierung am Lehrplan bildet den gesetzlichen Rahmen.

### **4. Arbeitsphase (30 Minuten): Pause**

Es werden kanalisierte Bewegungsmöglichkeiten angeboten (Bälle etc.)

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit des Rückzugs aus der Gruppe.

### **5. Arbeitsphase (45 Minuten): Gemeinsame Zeit**

Es erfolgt die gezielte Arbeit zum Erwerb sozialer Kompetenzen.

Arbeitsergebnisse aus den vorherigen Arbeitsphasen können präsentiert werden. Diese Arbeitsergebnisse werden wertgeschätzt und anerkannt. Niemand wird beschämt oder bloßgestellt.

Ferner werden in dieser Arbeitsphase gemeinsame Aktivitäten geplant und durchgeführt:

Interaktionsspiele, gemeinsames Lesen, Rollenspiele, Planen und Durchführen gemeinsamer Projekte wie Ausstellungen, Wandertage, Picknick etc.

Es werden Fragen und Probleme der Gruppe besprochen, Erlebnisse Einzelner mit anderen können gemeinsam reflektiert werden.

Diese Arbeitsphase endet mit einer freundlichen Botschaft für jeden.

Rituale werden gelebt, insbesondere Rituale der Anerkennung (Anlage 3).

### **6. Arbeitsphase (60 Minuten): Mittagspause**

Das Mittagessen sollte gemeinsam eingenommen werden. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte etwas essen und trinken.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit des Rückzugs aus der Gruppe oder des Nutzens von Bewegungsmöglichkeiten.

## **7. Arbeitsphase (90 Minuten): Eigenverantwortliche Lernzeit mit ein bis zwei kurzen Pausen**

Es besteht die Möglichkeit zu intensivem Bildungserwerb und die Inanspruchnahme von intensiver Förderung, um den Anschluss an die ursprüngliche Bezugsgruppe (Klasse) wieder herzustellen oder zu halten und die Rückkehr nicht zu gefährden.

Die Verantwortung dafür, in welcher Form die Schülerin oder der Schüler diese Möglichkeiten wahrnimmt, liegt bei ihnen.

Die Lehrkraft wirkt insofern ein, als dass sie ihre Zuwendung an das aktive Lernen bindet (klassische Verhaltensmodifikation). Sie ermutigt jene, die sich den Anforderungen stellen, lobt Anstrengungsbereitschaft und Fleiß. Sie erkennt Leistung an.

Entscheidet sich eine Schülerin oder ein Schüler in dieser Arbeitsphase gegen eine konzentrierte, an den Inhalten des Lehrplanes gerichtete Tätigkeit, kann sie/er auch explizit am Erwerb sozialer Kompetenzen arbeiten. Ferner kann sie/er lesen, experimentieren, an eigenen oder gemeinsamen Projekten (Theaterspiel, Schulfest vorbereiten etc.) arbeiten. Je nach schulischen Rahmenbedingungen kann im Kleintierzoo der Schule oder in der schuleigenen Werkstatt (im Werkraum) gearbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler können auch künstlerisch tätig sein oder – so ein Computerarbeitsplatz vorhanden – an diesem Lernspiele bearbeiten.

Vorübergehend kann auch gar nichts getan werden. In diesem Fall sollte besprochen werden, was der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler hilft, eine passende Aufgabe zu finden.

Am Ende des Nachmittages notieren jede Schülerin und jeder Schüler in ihrem persönlichen Portfolio, was sie heute gelernt haben.

## **8. Arbeitsphase (20 – 25 Minuten): Interaktion**

Es werden Interaktions- und Rollenspiele zum Erwerb sozialer Kompetenzen durchgeführt.

## **9. Arbeitsphase (5 – 10 Minuten): Verabschiedung**

Der Tag endet mit der individuellen Verabschiedung jeder Schülerin und jedes Schülers durch die Lehrkraft.

Bei der Gliederung des Tages wird deutlich, dass auch die Pausen als Arbeitsphasen angesehen werden. Dies ist damit begründet, dass das Aushalten unstrukturierter, offener sozialer Situationen ebenso wie das Begrüßen und Verabschieden für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung oft eine noch größere Herausforderung darstellt als das Aushalten strukturierter Situationen. Eine Kennzeichnung der Pausen als Arbeitsphasen meint jedoch nicht, dass die Pausenzeit von den Pädagogen durchorganisiert wird. Es geht vielmehr darum, ein angemessenes Sozialverhalten in der Entwicklung angemessenen offenen Situationen zu erwerben.

---

#### 4 LEISTUNGSDOKUMENTATION:

Die Leistungsdokumentation erfolgt unabhängig davon, ob in diesem Bildungsgang Noten vergeben werden müssen, immer auch

über Portfolio und Entwicklungsgespräche mit der Schülerin oder dem Schüler.

Es werden regelmäßig Elterngespräche geführt.

---

#### 5 DIDAKTISCH-METHODISCHE EMPFEHLUNGEN:

Die didaktisch-methodische Gestaltung der einzelnen Arbeitsphasen liegt in der Verantwortung der Lehrkraft.

Als geeignet anzusehen sind alle didaktischen Konzepte, welche innerhalb einer vorgegebenen Struktur Raum für persönliche Entscheidungen bieten. Gute Orientierung bieten reformpädagogische Ansätze. Sie ermöglichen strukturierte Selbsttätigkeit. Explizit sei auf die Freinet-Pädagogik sowie die Montessori-Pädagogik verwiesen.

Ebenfalls prinzipiell geeignet sind alle Formen von Auswahlmöglichkeiten wie Lerntheke, Stationsarbeit (mit mindestens einer Wahlstation) sowie alle Formen der Planarbeit – Wochenplan, Tagesplan etc. (siehe auch Anlage 1).

Aufgaben sollten nicht zu eng und nicht zu weit gefasst werden. Empfehlenswert sind Wahlaufgaben. Erfahrungswerte zeigen, dass Planarbeit bei jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern mit einem festgestellten Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung geeignet ist. Der zeitliche Umfang des Planes muss auf den Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers zugeschnitten sein. In der Regel bedeutet dies, in der Temporären Lerngruppe in kürzeren Zeitabschnitten zu planen.

Ein guter Plan enthält eine Rückmeldekompone-  
nente: Indem nach jeder erledigten Aufgabe

ein Haken gesetzt werden darf, bietet er der Schülerin bzw. dem Schüler die Möglichkeit, sich selbst zu belohnen.

Der Plan sollte kurz und übersichtlich gestaltet sein.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Das gewählte didaktisch-methodische Konzept muss eine klare, feststehende Struktur aufweisen und zugleich Freiräume hinsichtlich des Denkens und Handelns bereithalten. Die letztendliche Wahl des didaktisch-methodischen Konzepts richtet sich darüber hinaus nach dem Entwicklungsstand, den Vorlieben und den individuellen Zielen der Schülerinnen und Schüler der Temporären Lerngruppe sowie nach den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft.

Verfügen die Schülerinnen und Schüler über entsprechende soziale Kompetenzen, erweisen sich auch alle Formen kooperativen Lernens als gut einsetzbar. Es sollte jedoch eine begrenzte Menge an Methoden, die zur Temporären Lerngruppe und zur Lehrkraft passen, ausgewählt werden.

Diese Methoden müssen gegebenenfalls eingeübt werden, ehe sie ihre stützende Wirkung entfalten können. Hausaufgaben sollten als Angebot und in Form von Vereinbarungen aufgegeben werden.

---

## 6 AUFRECHTERHALTEN DES KONTAKTES UND WIEDEREINGLIEDERUNG

Während eine Schülerin oder ein Schüler in einer Temporären Lerngruppe lernt, ist der Kontakt zur ursprünglichen Bezugsgruppe (Klasse) aufrecht zu erhalten. Hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Beispielsweise kann die Schülerin oder der Schüler seinen Arbeitsplatz in der Klasse für die Dauer seiner Abwesenheit behalten oder zu besonderen Klassenveranstaltungen eingeladen werden. Es können Besuche vereinbart, Briefkontakte gepflegt werden.

Die Rückkehr in die Klasse (ursprüngliche Bezugsgruppe) wird dadurch erleichtert. Sie wird zudem von einer in der Temporären Lerngruppe tätigen Pädagogin oder einem in der Temporären Lerngruppe tätigen Pädagogen und der Klassenlehrkraft der Klasse intensiv vorbereitet. Weitere Experten, beispielsweise die Beratungslehrerin/der Beratungslehrer können unterstützend hinzugezogen werden. Die Schülerin oder der Schüler wird entsprechend ihrem oder seinem Entwicklungsstand daran beteiligt.

Für die Rückkehr in die Klasse wird ein Übergangszeitraum von zwei bis vier Wochen veranschlagt. In diesem Zeitraum wird die Anzahl gemeinsam mit der Klasse verbrachter Pausen und Unterrichtsstunden, in denen die Schülerin/der Schüler wieder in der ursprünglichen Bezugsgruppe lernt, kontinuierlich gesteigert. Die Rückkehr von der Temporären Lerngruppe in die ursprüngliche Bezugsgruppe wird durch ein Abschlussgespräch der Schülerin/des Schülers mit dem zuständigen Förderpädagogen, der Klassenlehrkraft und gegebenenfalls der Beratungslehrerin/des Beratungslehrers begleitet.

Die Wiedereingliederung erfolgt spätestens kurz vor Schuljahresende, sodass nach den Sommerferien alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Bezugsgruppe das Schuljahr beginnen.

## LITERATUR

- ▶ Andersen, Tom (1996): Das reflektierende Team: Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Verlag Modernes Lernen. Dortmund. 4. unveränderte Auflage
- ▶ Balgo, Rolf / Werning, Rolf (2003): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. verlag modernes lernen. Borgmann. Dortmund
- ▶ Balke, Stefan (2001): Die Spielregeln im Klassenzimmer: Das Trainingsraumprogramm. Karoi Verlag. Bielefeld
- ▶ Becker, Ulrike (2008): Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- ▶ Bohl, Thorsten / Kucharz, Deitmut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel
- ▶ Bröcher, Joachim (2010): Trainingsraum Kritik. Bedenken zu einem fragwürdigen Modell schulischer Disziplinierung. Books on Demand. Norderstedt
- ▶ Bündel, Heidrun / Simon, Erika (2007): Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel, 2. aktualisierte Auflage
- ▶ Carle, Ursula / Samuel, Annette (2007): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler
- ▶ Carle, Ursula/Berthold, Barbara (2007): Schuleingangsphase entwickeln und Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler
- ▶ Ruth Cohn Institute for TCI-international: Was ist TZI?; [www.ruth-cohn-institute.org/was-ist-tzi.html](http://www.ruth-cohn-institute.org/was-ist-tzi.html) (24.01.2018)
- ▶ Delfos, Martine F. (2004): „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern (4-10 Jahre). BELTZ Verlag. Weinheim und Basel
- ▶ Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen in der Fassung vom 19. Juli 2001, zuletzt geändert am 30. November 2011
- ▶ Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen vom November 2008, zuletzt geändert am 31. Januar 2013
- ▶ Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt
- ▶ Furman, Ben (2008): Ich schaff's – Das 15-Schritte-Programm. Carl Auer Verlag. Heidelberg
- ▶ Gordon, Thomas (2009): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Wilhelm Heyne Verlag. München. 10. Auflage
- ▶ Green, Norm / Green, Kathy (2009): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Klett/Kallmeyer. Seelze-Velber. 4. Auflage
- ▶ Gutschke, Angela (2010): ThemenZentrierte Planung (TZP) – am gemeinsamen Gegenstand lernen. In: Börner, Simone / Buchholz, Thomas / Fischer, Jörg (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Bilanz und Perspektiven, Tagungsband des 5. landesweiten Integrationstages. Thüringen 2010; [www.fes-thueringen.de/media/2011/05/2010-buch-schule-5\\_final\\_3.5.2011.pdf](http://www.fes-thueringen.de/media/2011/05/2010-buch-schule-5_final_3.5.2011.pdf) (24.01.2018)
- ▶ Häußler, Anne / Tuckermann, Antje / Lausmann, Eva (2011): Praxis TEACCH: Neue Materialien zur Förderung der Sozialen Kompetenz. verlag modernes lernen. Dortmund.
- ▶ Häußler, Anne (2012): Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus in Theorie und Praxis. verlag modernes lernen. Dortmund
- ▶ Häußler, Anne / Happel, Christina / Tuckermann, Antje / Altgassen, Mareike (2013): SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung SOzialer Kompetenzen bei Menschen mit AUTISMUS. verlag modernes lernen. Dortmund.

- ▶ Heidelberger Präventionszentrum: Faustlos. [www.faustlos.de](http://www.faustlos.de) (24.01.2018)
- ▶ Hillenbrand, Clemens (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. Reinhardt-Verlag. München. 2. aktualisierte Auflage
- ▶ Hillenbrand, Clemens (2011): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen Reinhardt-Verlag. München. 3. Auflage
- ▶ Juul, Jesper/ Jensen, Helle (2012): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel. 4. Auflage
- ▶ Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel. 6. neu ausgestattete Auflage
- ▶ Krowatschek, Dieter / Krowatschek, Gita / Reid, Caroline (2002): Marburger Konzentrationstraining (Kopiervorlagen). Borgmann. Dortmund. 5. Auflage
- ▶ Krowatschek, Dieter / Krowatschek, Gita / Wingert, Gordon / Wingert, Gordon (2007): Das Marburger Konzentrationstraining für Jugendliche (MKT-J) Borgmann. Dortmund
- ▶ Michel, Cornelia (2011): Systemische Beratung mit Kindern. In: Jäpelt, Birgit / Schildberg, Henriette (Hrsg.): Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik. Borgmann. Dortmund (141-152)
- ▶ Miller, Reinhold (2004): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen Impulse Empfehlungen. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel, 2. bearbeitete Auflage
- ▶ Miller, Reinhold (2011): Beziehungsdidaktik. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel. 5. aktualisierte Auflage
- ▶ Palmowski, Winfried (1998): Anders handeln – Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Borgmann. Dortmund
- ▶ Palmowski, Winfried (1998): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Borgmann. Dortmund. 3. unveränderte Auflage
- ▶ Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Fischer. Frankfurt am Main
- ▶ Rödler, Peter (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. Herrmann Luchterhand Verlag. Neuwied. 2. überarbeitete Auflage
- ▶ Rogers, Carl R. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. Kösel Verlag. München
- ▶ Rogers, Carl R. (2009): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Konzepte der Humanwissenschaften. KLETT-COTTA. Stuttgart. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jaqueline Giere, 17. Auflage
- ▶ Rosenberg, Marshall B. (2005): Kinder einfühlend unterrichten: Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Junfermann. Paderborn
- ▶ Sasse, Ada / Schuleck, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Thillm. Bad Berka (13-22)
- ▶ Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn
- ▶ Seitz, Willi (2010): Verhaltensstörung. In: Rost, Detlef, H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage (767-773)
- ▶ Stein, Roland (2006): Didaktik bei Verhaltensstörungen. In: Ellinger, Stephan / Stein, Roland (Hrsg.): Grundstudium Sonderpädagogik. Athena Verlag. Oberhausen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage (452-467)
- ▶ Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 zuletzt geändert durch den Art. 5 des Gesetzes vom 31. Januar 2013
- ▶ Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule vom Januar 1994, zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011
- ▶ Thüringer Förderschulgesetz in der Fassung vom 30. April 2003, zuletzt geändert am 31. Januar 2013

- ▶ Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung vom 6. April 2004 (GVBl. S. 482) zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 31. Januar 2013
- ▶ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2015): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Erfurt
- ▶ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013): Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) bis 2020. Erfurt
- ▶ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013): Handreichung für den Gemeinsamen Unterricht. Praxishilfe. Erfurt
- ▶ Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2013): Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Bad Berka
- ▶ Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber. Bern. 10. unveränderte Auflage
- ▶ Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2002): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel. 3. unveränderte Auflage
- ▶ Whitaker, Todd (2009): Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt. BELTZ Verlag. Weinheim und Basel
- ▶ Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim und München (37-52) zitiert aus: [www.hans-wocken.de](http://www.hans-wocken.de) (31.01.2014)
- ▶ Vernooij, Monika A. / Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2008): Verhaltensgestört? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Verlag Ferdinand Schöningh. Paderborn. 2. aktualisierte Auflage
- ▶ Vernooij, Monika A. (2013): Sonderpädagogische Begutachtung. Thüringer Konzept zur Qualitätssicherung in den Bereichen des Lern- und Leistungsverhaltens, der Sprache sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung. TMBWK. Erfurt
- ▶ Vernooij, Monika A. (2013): Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensbeeinträchtigungen. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Thillm. Bad Berka (23-43)

## IMPRESSUM

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Leitlinien für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, 3. aktualisierte Auflage, Erfurt 2018

**Herausgeber:** Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport  
Postfach 900463  
99107 Erfurt  
[www.thueringen.de/th2/tmbjs](http://www.thueringen.de/th2/tmbjs)

**Bildnachweis:** Titel: Gennadiy Poznyakov | fotolia.com

**Gestaltung:** TMBJS, Herr Müller

**Stand:** April 2018

Maßgeblich sind die in den Amtlichen Blättern des Freistaats Thüringen veröffentlichten Fassungen der Rechtstexte. Diese Publikation darf nicht als Parteienwerbung oder für Wahlkampfpurposes verwendet werden. Die Publikation ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung; sie wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Leitlinien  
für die Beschulung von Schülerinnen und Schülern  
mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung



**Herausgeber**

Thüringer Ministerium für Bildung,  
Jugend und Sport  
Postfach 900463  
99107 Erfurt