



**Professionalisierungsangebot zur Unterstützung
schulischer Inklusion (nicht nur) im
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale
Entwicklung**

Vorwort

Inklusive Diagnostik im Dialog (InDiD): Entwicklung und Evaluierung eines Qualifizierungsprogramms für multiprofessionelle Teams zur Unterstützung schulischer Inklusion (nicht nur) im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Das deutsche Schulsystem erlebt durch den Ausbau inklusiver Schulen einen grundlegenden Wandel, gleichzeitig jedoch in keiner Weise einen Rückgang an Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Insbesondere Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (FSP-ESE) stellen dabei die Akteur*innen in inklusiven Schulkontexten vor große Herausforderungen. Besonders besorgniserregend ist auch, dass soziale Ausgrenzung, Außenseiterpositionen, negative Einstellung der Mitschüler*innen sowie eine geringe soziale Akzeptanz dieser Schüler*innen zu beobachten ist (Amrhein & Badstieber, 2021). Der Entwicklung einer inklusionskompetenten Diagnostik und Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen kommt demnach ein herausgehobener Stellenwert zu.

Vor dem Hintergrund, dass laut der Kultusministerkonferenz 2014 vor allem auch im Förderschwerpunkt ESE zunehmend eine inklusive Beschulung stattfinden soll und zeitgleich eine steigende Zahl von Kindern mit attestiertem Förderbedarf zu beobachten ist, ist ein professionelles und wissenschaftlich fundiertes Handeln der Akteur*innen zentral.

Das Forschungsprojekt InDiD hat zum Ziel, in einer engen Partnerschaft zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis neue Wege in der Diagnostik und im Umgang mit sogenannten „Verhaltensstörungen“ zu entwickeln. Das Projekt möchte dabei durch eine stärkere wissenschaftliche Fundierung professionellen Diagnostizierens zu einer Harmonisierung zwischen der bestehenden schulischen Praxis im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung und den durch die UN-BRK (2006) formulierten inklusionspädagogischen Anforderungen beitragen. Ziel ist eine nachhaltige Weiterentwicklung der Praxis und des wissenschaftlichen Diskurses zum Nutzen der Adressat*innen von Bildungsforschung – der Schüler*innen und der

multiprofessionellen Schulteams. Hierfür wird mit den Praxispartner*innen in Professional Learning Networks zusammengearbeitet (Brown & Poortman, 2017).

Das Forschungsprojekt knüpft dabei an zwei zentrale Vorarbeiten an, verbindet und erweitert sie: Erstens an das innovative Konzept „Diagnostizieren im Dialog“ (Jansen & Meyer, 2016), welches im Rahmen des NRW Großprojekts „Vielfalt Fördern“ erarbeitet wurde. Dieses diagnostische Prozessmodell eröffnet multiprofessionellen Teams die Möglichkeit, gemeinsam einen dialogischen, hypothesengeleiteten Qualitätskreislauf zu durchlaufen und hilft dabei zu vermeiden, dass durch subjektive Theoriebildung exkludierende Fehlurteile entstehen.

Zweitens knüpft InDiD an das vom BMBF geförderte interdisziplinäre Projekt RAISE (Restorative Approaches in School Environments) an, bei welchem der inklusionspädagogische Förderansatz (Restorative Practice Approach) im Umgang mit Schüler*innen im FSP-ESE entwickelt wurde. Die Bearbeitung dieses Ansatzes in Bezug auf diagnostische Prozesse ist Aufgabe von InDiD. Durch die Zusammenführung beider Projekte ergibt sich die Chance zur Weiterentwicklung einer verstehenden Diagnostik und zu neuen Wegen im Umgang mit Verhalten in der Schule.

Das Projekt *Inklusive Diagnostik im Dialog* auf den Punkt gebracht

Ausgangslage & theoretische Bezugspunkte



- ❖ Steigende Attestierung von Förderbedarfen im Bereich ESE (Textor & Boger, 2020; Monitoring-Stelle UN-BRK, 2017)
- ❖ Großer Leidensdruck bei Lehrer*innen *und* Schüler*innen
- ❖ Umgang mit FSP ESE als „Nagelprobe“ schulischer Inklusion (Stein & Müller, 2017)
- ❖ Kritik an individualisierender Zuschreibung von „Verhaltensstörungen“ (Störmer, 2013)
- ❖ Exklusion der allgemeinpädagogischen Aufgabe im Bereich ESE (Boger, 2018)

Zielsetzung

- ❖ Entlastung der multiprofessionellen Schulteams und der Schüler*innen
- ❖ Stärkere wissenschaftliche Fundierung professionellen Diagnostizierens
- ❖ Inklusionspädagogische Wendung der Diagnostik im Förderschwerpunkt ESE
- ❖ Verknüpfung einer verstehenden Diagnostik mit einem beziehungsbasierten Umgang mit problematisiertem Verhalten von Schüler*innen

3 Säulen des Projektes

- ❖ Theorie: Erarbeitung theoretischer Grundlagen, Input für multiprofessionelle Schulteams
- ❖ Empirie: Qualitative Forschung – Lehrer*innen- & Schüler*innenperspektive
- ❖ Praxis: Begleitung der Praxis durch Fallbesprechungen und Reflexionen

Wir freuen uns auf den Austausch und den gemeinsamen Professionalisierungsprozess mit Ihnen/Euch.

Das InDiD-Team: Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Mareike Müller-Cleve,
Cathrin Reisenauer & Malte Thiede

Ordnerstruktur

Vorwort

Das Projekt *Inklusive Diagnostik im Dialog* auf den Punkt gebracht

Ordnerstruktur

Piktogramme –Übersicht

1 Modul 1

- | | |
|------------------------------|---|
| 1.1 Input | Präsentation & eigene Notizen |
| 1.2 Handouts | Tools, Reflexionsanlässe, Beispiele |
| 1.3 Auftrag zur Weiterarbeit | Bis zum Online-Treffen am 7. Februar 2023 |
| 1.4 Vertiefende Texte | |

2 Modul 2

- | | |
|------------------------------|---|
| 2.1 Input | Präsentation & eigene Notizen |
| 2.2 Handouts | Tools, Reflexionsanlässe, Beispiele |
| 2.3 Auftrag zur Weiterarbeit | Bis zum Online-Treffen am 28. März 2023 |
| 2.4 Vertiefende Texte | |

3 Modul 3

- | | |
|------------------------------|--|
| 3.1 Input | Präsentation & eigene Notizen |
| 3.2 Handouts | Tools, Reflexionsanlässe, Beispiele |
| 3.3 Auftrag zur Weiterarbeit | Bis zum Online-Treffen am 16. Mai 2023 |
| 3.4 Vertiefende Texte | |

4 Vernetzungstreffen

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 4.1 Vernetzungstreffen 1 | Präsentationen & eigene Notizen |
| 4.2 Vernetzungstreffen 2 | Präsentationen & eigene Notizen |

5 Grundlagen

- 5.1 Bedürfnisse
- 5.2 Gefühle

Piktogramme – Übersicht

für verschiedene Phasen des gemeinsamen Arbeitens

Input



Austausch



Reflexion



Übung



Werkzeug



Beispiel



Aufgabe



Auf den
Punkt
gebracht



3 Modul 3

3.1 Input

Präsentation & eigene Notizen

Blick zurück nach vorn!
Verstehende Diagnostik vertiefend
erproben

„... erst, wenn es gelingt, die subjektive Dynamik zu erkennen bzw. zu „lesen“, aus welcher sich im konkreten Fall die Konsistenz von Denken, Fühlen und Handeln „speist“, [kann] es möglich werden, anschlussfähige Transformationsprozesse zu initiieren oder produktiv zu begleiten.“

Arnold, 2019

„Der Benefit einer bzw. eines jeden ist, dass Verstehen milde und nachsichtig macht. Zorn und Wut, aus Unverständnis und Hilflosigkeit aufflammend, erschweren nicht nur Schülerinnen und Schülern den Alltag. Auch pädagogisches Personal fühlt sich ausgebrannt, erschöpft, hilflos, unwirksam.“

Schiermeyer-Reichel, 2022, S. 333f

Mentalisieren Übung I

inDiD

- ❖ **Ziehe** eine Karte einer Gefühlsfamilie.
- ❖ **Überlege** dir dazu passende
 - ❖ Gedanken
 - ❖ Körpergefühl
 - ❖ Gefühle
- ❖ Drücke die Emotion **nonverbal** aus und suche die Person mit der gleichen Emotion.
- ❖ Tauscht euch über Gedanken, Körpergefühl und Gefühle zu eurer Emotion aus. Erfindet eine ganz kurze Geschichte, die ihr **nonverbal** vorspielen könnt, wann dieser Affekt gezeigt wird.

Erschrecken, Ärger/Wut, Angst, Frustration, Ekel, Scham, Schuld, Einsamkeit, Traurigkeit, Gleichgültigkeit, Ohnmacht, Begeisterung, Freude, Liebe, Glück, Neugier, Stärke, Dankbarkeit, Ruhe

Unsere heutigen Vorhaben

inDiD

Wir werden

- ❖ das Zusammenspiel von **Selbstfürsorge & Stabilisierung** traumatisierter Kinder & Jugendlicher kennenlernen
- ❖ **Adressierungen** als für Identitätsentwicklung, Verhalten & Lernen diskutieren
- ❖ einen Leitfaden für diagnostische kollegiale **Fallbesprechungen** besprechen
- ❖ in 2 verschiedenen Settings Fallbesprechungen **durchführen**
- ❖ Unsere **Basiskompetenzen** für eine verstehende Diagnostik schulen:
 - ❖ Gespräche führen
 - ❖ Wiedergutmachende (restorative) Praktiken als pädagogische Ideen kennenlernen
 - ❖ Uns Verhaltensfallen vor Augen führen

**„Ein liebevoller Umgang mit sich selbst
ist Voraussetzung für einen wertschätzenden und
achtsamen Umgang mit anderen.“**

Scherwath & Friedrich, 2016, S. 201

Psychohygiene &
Stabilisierung traumatisierter Schüler*innen

Psychohygiene/Selbstfürsorge

inDiD

Sicherstellung von inneren Ressourcen, die als Basisqualitäten vorhanden sein müssen, um körperlich und psychisch so gesund zu bleiben, dass den Anforderungen und Belastungen des Berufsalltags **begegnet werden kann, ohne Schaden zu nehmen.**

Psychohygiene ist in jedem Beruf wichtig, aber „besonders dort, wo Menschen **ihr eigenes professionelles Werkzeug** sind, wird sie jedoch zur **absoluten Notwendigkeit.**“

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 195f.

Psychohygiene & Stabilisierung traumatisierter Schüler*innen

inDiD

Vier Bereiche der **inneren** Ressourcen und Basisqualitäten

Affektregulation und Selbstberuhigung
zum Schutz vor überflutenden Emotionen

Genussfähigkeit

Fähigkeit der Selbstannahme
(Positives Selbstbild)

Erleben von Kontrolle und Steuerungsmöglichkeiten
(Selbstwirksamkeit)

Diese Fähigkeiten
sind relevant für

- ❖ die Psychohygiene [der pädagogischen Fachkräfte]
(z. B. als Schutzfaktoren vor Extrembelastungen)
- ❖ **die Stabilisierung traumatisierter Schüler*innen**
- ❖ den Schutz vor Sekundärtraumatisierung

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 196

Basisqualitäten & Ressourcen aufbauen und erhalten

inDiD

Stabilisierung traumatisierter Klient*innen

Traumatische Lebensereignisse und überdauernde traumatische Lebensbedingungen greifen das Fundament dieser Basisqualitäten an.

- ❖ Für die Stabilisierung traumatisierter Klient*innen muss dieses Fundament wieder aufgebaut werden.

Selbstfürsorge Pädagogischer Fachkräfte

- ❖ Für die professionelle Selbstfürsorge ist es wichtig das Fundament gar nicht erst bröckeln zu lassen, da es die wichtigste Ressource im Schutz vor Sekundärer Traumatisierung/Extrembelastungen darstellt.

Selbstfürsorge sollte demnach fester Bestandteil der beruflichen Identität werden, um auch handlungsfähig und nützlich [im Kontakt mit Schüler*innen] zu sein und zu bleiben.

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 196f.

Basisqualitäten & Ressourcen aufbauen und erhalten

inDiD

- ❖ Übungen zur Pflege bzw. dem Aufbau der Basisqualitäten können helfen, achtsam und selbstfürsorglich mit der eigenen Person umzugehen.
- ❖ Die Übungen eignen sich für die Stabilisierungsarbeit mit traumatisierten Schüler*innen als auch für die Förderung der Psychohygiene der pädagogischen Fachkräfte.
- ❖ Die Übungen richten sich auf die Erarbeitung von Ressourcen & positive Empfindungen, denn:

„Selten jedoch entsteht Heilung aus der ausschließlichen Konzentration auf das Leiden, sondern viel eher durch die Aktivierung von Vorstellungen und Handlungen, die den Bereichen der Liebe und der Freude entspringen.“

Reddemann, 2007, S. 16

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 197

Rückblick auf gute Erlebnisse in meinem schulischen Alltag

inDiD

- ❖ Worüber habe ich mich diese Woche in der Schule bereits gefreut?
- ❖ Wofür konnte ich **mich** in den letzten Tagen **loben**?
- ❖ Wer hat **mich** diese Woche in der Schule **unterstützt**?
- ❖ Wer hat **mich** in dieser Woche in der Schule **positiv überrascht**?

Psychohygiene & Stabilisierung traumatisierter Schüler*innen

inDiD

Vier Bereiche der **inneren** Ressourcen und Basisqualitäten

1. Affektregulation und Selbstberuhigung
zum Schutz vor überflutenden Emotionen

2. Genussfähigkeit

3. Fähigkeit der Selbstannahme
(Positives Selbstbild)

**4. Erleben von Kontrolle und
Steuerungsmöglichkeiten**
(Selbstwirksamkeit)

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 196

Basisqualität 1: Affektregulation und Selbstberuhigung

inDiD

... durch Mentalisieren & Innehalten

Mentalisierungsfähigkeit hilft dabei

- ❖ sich als ein eigenes Selbst wahrzunehmen und kritisch betrachten zu können; in sein Inneres zu schauen und unterschiedliche Gefühle erkennen zu können.
- ❖ auf die eigenen Bedürfnisse, Gefühle, Selbstwertgefühl selbst steuernd Einfluss nehmen zu können.
- ❖ das seelische Gleichgewicht in Konflikten durch eigene Schutz- und Abwehrmechanismen aufrecht zu erhalten.

Du kannst Erregung reduzieren, indem du dich aus der Situation zurückziehst, bis zehn zählst oder dich anderweitig ablenken. (Prinzip des Innehaltens)

Quelle: Bauer & Pfeifer-Voigt, 2012, S. 66 f.; Hutsebaut et al., 2021, S. 123.

Basisqualität 2: Genussfähigkeit

inDiD

Die Fähigkeit, **Genuss zu empfinden, ist eng mit Wohlbefinden und psychischer Gesundheit verbunden**. Daher ist es für die aktive Selbstfürsorge wichtig, sie zu pflegen und zu trainieren.

Übung „**Erbse in der Tasche**“ schult die Achtsamkeit alltäglicher Genusserleben. Genussmomente werden dadurch eher und intensiver wahrgenommen.

Weitere Übungsmöglichkeit: Führen eines Genussstagebuchs.

Steck morgens 10 Kichererbsen/Kieselsteine in die linke Hosentasche.

Immer wenn du im Laufe des Tages einen Genussmoment erlebst – sei es, dass du etwas Angenehmes *riechst, hörst, siehst, schmeckst oder tastest* oder auch, dass du einer angenehmen Aktivität *nachgehst* oder eine positive Emotion *empfindest* – packst du eine der Kichererbsen/Kieselsteine von der linken in die rechte Hosentasche.

Am Abend schaust du in deine rechte Tasche, zählst die darin befindlichen Kichererbsen und versuchst dich daran zu erinnern, wofür jede einzelne steht. Lass dabei den bereits erlebten Genussmoment erneut so präsent wie möglich werden.

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 200

Basisqualitäten 3 & 4: Selbstannahme & Selbstwirksamkeit

inDiD

Positive Selbstbilder und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können (weiter-)entwickelt werden, indem der Fokus auf Ressourcen gelegt wird

- ❖ Ressourcen sollten sichtbar gemacht und vergegenwärtigt werden, da sie als Kraftquellen und Handlungsgrundlagen dienen können
- ❖ Kraftquellen/Ressourcen, die helfen einen Menschen schnell in einen positiven Zustand zu versetzen sind **positive Anker**
- ❖ Erschließung **positiver Anker** ermöglicht die Nutzung von Ressourcen für die Aktivierung oder Stabilisierung von positiven Gefühlen und Zuständen (Selbstwirksamkeit)

Intrapersonale Ressourcen	Soziale Ressourcen
Fähigkeiten	Soziale Netzwerke
Fertigkeiten	Ökonomische Sicherheit
Kenntnisse	Status
Interessen	
Gedanken und Erfahrungen	

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 101; S. 110

Ressourcen sichtbar machen

inDiD

- ❖ Ressourcenkarten erstellen, die die eigenen Kraftquellen und Kompetenzen sichtbar machen
- ❖ Analyse des (in)formellen Unterstützungsnetzwerkes mit z. B. Netzwerkkarten
- ❖ Entwickeln von Methoden zur Priorisierung, Konkretisierung und Verfolgung selbstgesteckter Ziele

Übung: Lobtagebuch führen

Durch die regelmäßige Frage an sich selbst, wofür man sich am Ende des Tages loben kann, kann der „innere Kritiker“ reduziert und die „inneren Verbündeten“ gestärkt werden. Es ist wichtig, nicht nur berufliche Leistungen zu loben, sondern auch andere Aspekte zu würdigen (z. B. Work-Life-Balance).

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 202 f.

Ressourcen sichtbar machen

inDiD

Diamantenfähigkeit

Diamanten sind das härteste Mineral und **bilden sich unter hohem Druck und starker Temperatur.**

Als Diamantenfähigkeit kann man also die Kompetenzen eines Menschen bezeichnen, die in seinem Leben **unter besonders schweren Bedingungen** entstanden sind.

In welchen Situationen in [der Klasse] hast du viel Druck und Gegenkraft gespürt?

Wie hast du standgehalten?

Welche Stärken hast du gezeigt?

Was hast du besonders intensiv dabei erfahren?

Was hast du aus dieser Situation an tiefem Wissen und Kompetenzen mitgenommen?

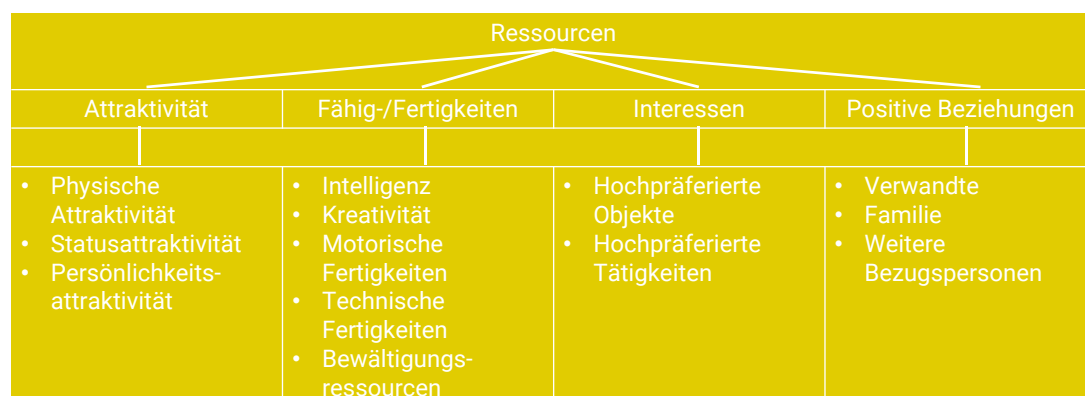
Wie fließt diese Erfahrung in dein Leben ein?

Welche vielleicht wertvolle ‚Diamantenfähigkeit‘ nützt dir heute manchmal?

Quelle: Kindl-Beilfuss, 2008, zit. n. Scherwath & Friedrich, 2016, S. 109 f.

Taxonomie der Ressourcen von Kindern nimmt die Stärken des Kindes in den Blickpunkt

inDiD



Quelle: Baumann et al., 2021, S.107.

„Die Schönheit in einem Menschen zu sehen ist dann am nötigsten, wenn er auf eine Weise kommuniziert, die es am schwierigsten macht, sie zu sehen.“

M. B. Rosenberg

Psychohygiene im Team

Das Wissen um die Fähigkeit und die Bereitschaft der Kolleg*innen,

- ❖ empathisch zuzuhören,
- ❖ die eigene Sichtweise rückzumelden,
- ❖ auf Wunsch Rat zu geben
- ❖ oder auch tatkräftig einander etwas abzunehmen,

ist eine große **gesundheitsfördernde Ressource** im Umgang mit der täglichen Arbeitsbelastung.

Aber: Im Sinne der Selbstfürsorge eines jedes Teammitgliedes ist auch hier ein achtsamer Umgang mit diesen Ressourcen wichtig. Es gilt: **Jeder gibt nur so viel, wie es ihm gut tut!**

Eingangsfragen für Teambesprechungen

„Wofür konnte ich mich in den letzten Tagen loben?“

„Wer hat mich diese Woche unterstützt?“

„Worüber habe ich mich diese Woche bereits gefreut?“

„Was habe ich diese Woche genossen?“

Genussmomente zu teilen und in ihnen zu schwelgen, ist Genuss fördernd.

„Nichts von dem, was wir tun und können, müssen wir grundsätzlich aus unserem Handlungsrepertoire streichen. Es geht einzig und allein darum, dass wir die Entscheidungsmacht darüber gewinnen, wann wir welche unserer Kompetenzen einsetzen möchten, statt Ausführende eines automatisierten Handlungsreflexes zu sein.“

Scherwath & Friedrich, 2016, S. 108

**„Mensch sein heißt ja niemals, nun einmal so und nicht anders sein müssen
– Mensch sein heißt immer, immer auch anders werden können.“**

Viktor Frank, 2007

Pädagogische Adressierungen in der Schule

inDiD

- ❖ sind u. a. das Resultat diagnostischer Prozesse
- ❖ haben einen „erhebliche[n] Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern“ (Lipowsky, 2006, S. 64)
- ❖ Bergen Potenzial, aber auch „gewisse Riskanz für die SchülerInnen“ (Helsper, 2000, S. 152)
- ❖ haben einen Einfluss auf Identitätsentwicklung & Bildungskarrieren (Buchner, 2017; Gerhartz-Reiter, 2017; Pfahl, 2011; Reisenauer & Uiseß-Schurda, 2018)

Theorie im Hintergrund

inDiD

- ❖ Diskurse als „Ordnungen des Denkbaren und Sagbaren“, die „systematisch die Gegenstände bilden, über die sie sprechen“ (Foucault, 1969, S. 74, zit. n. Reckwitz, 2010, S. 26)
- ❖ performativen Kraft von Sprache & Wirkmächtigkeit von Diskursen
 - Macht die Wirklichkeit und damit auch das Subjekt konstruiert (Bublitz, 2013; Butler, 2001)
- ❖ „[...] Identität [wird] gerade performativ durch [...] ›Äußerungen‹ konstituiert, die angeblich ihr Resultat sind“ (Butler, 1991, S. 49)

„hat auch von sich aus immer einen relativ persönlichen Draht gesucht [...] war sie schon immer relativ bedacht drauf zu schauen [...] kann sie uns irgendwo bisschen unterstützen [...] da hat es dann eben schon oft so die Möglichkeit gegeben [...] auch mal das persönliche Gespräch zu suchen und speziell mit ihr hab ich dann schon zwischendurch eben auch einmal über die Situation mit meiner Mutter gesprochen [...] sie hat dann schon eben versucht mir zu helfen“ ...
„da würde ich sagen **speziell sie hat mich sicher ähm geprägt**“
(114, 66f.)

„les ich mir den Zettel durch [...] kommt der Lehrer auf einmal daher [...] **ich hab alles ihm zu verdanken** weißt schon [...] sagt der zu mir Erkan schau ist eine super Lehrstelle wenns dich bewerben magst druck ich dir die Bewerbungsunterlagen aus sag ich ja warum nicht hat er mir sie ausgedruckt“
(18, Z. 49ff.)

„dass ich so um elf wieder heimgegangen bin [...] dass ich nie einen ganzen Tag gemacht hab und die Lehrer wenn ich hineingegangen bin haben eigentlich nie irgendwas gesagt wegen einer Entschuldigung oder irgendwas oder Anrufe weiß ich nicht **die hats gar nicht interessiert ob ich da bin oder nicht ja und dann [...] bin ich gar nicht mehr hingegangen**“ (111, Z 167ff.)

„Lehrer, da wo man wirklich denkt die sind [...] **zentrale Personen meines Lebens** die fördern mich so gut es geht und die geben mir auch Hinweise [...] zur Bildungslaufbahn, zum Lernprozess den man zu Hause nicht kriegt“ ... „also wenn die wenn die Lehrer sozusagen nicht gewesen wären [...] **dann wäre ich vielleicht nicht studieren gegangen** [...] wenn die Lehrer einen jetzt nicht gar so motivieren dass man [...] studiert oder nicht [...] auf eine höhere Schule gewechselt und so weiter also **mit dem hat es schon zu tun**“ (11, Z. 338ff.)

Die zentrale Frage dabei ist, wie werde ich angesprochen:

inDiD

Als wer

Von wem

Vor wem

Für was

Wirkmächtige Facetten schulischer Adressierungen

inDiD

- ❖ ein identitätsstiftendes und/oder transformierendes Geschehen
- ❖ Bestätigung und Versagung
- ❖ die Triade:
 - ❖ vor den Mitschüler*innen und Mitschülern
 - ❖ eingebettet in gesellschaftlicher und kulturelle Diskurse, Normen & Machtgefüge
- ❖ ein machtvolleres Geschehen – Riskanz & Potenzial
- ❖ nicht primär intentional, sondern in pädagogisches Handeln eingebettet

Quelle: Reisenauer & Ullrich-Schurda, 2017

Ich spreche Schüler*innen an & frage nach

inDiD

- ❖ Aktives Zuhören
- ❖ Ich-Botschaften
- ❖ Interesse (systemische & lösungsfokussierte Fragen)
- ❖ Gewaltfreie Kommunikation (Beobachtung – Gefühl – Bedürfnis – Bitte)

Ich spreche Schüler*innen an als autonome, fähige Subjekte, die sich – so wie ich auch – aus ihrer eigenen Systemlogik so verhalten, wie sie sich verhalten.

Ich achte auf **Empathie – Echtheit/Kongruenz – unbedingte Wertschätzung** (Rogers, 2019).

Mentalisieren hilft mir dabei.

Restorative (wiedergutmachende) Ansätze inDiD

- ❖ **Grundidee:** beziehungsförderlicher Umgang und Aufarbeitung von Konflikten auch in der Schule (Hendry, 2009; The Restorative Practices Development Team, 2003)
- ❖ Nicht der Regelbruch und daraus resultierende Sanktionen stehen im Fokus
- ❖ **Hauptfokus:** durch Konflikte ausgelöstes und in Konflikten ausgedrücktes „Leid“ lindern und belastete Beziehungen verbessern im Gegensatz zu strafenden Maßnahmen (z. B. Nachsitzen, Zusatzaufgaben)

Restorative (wiedergutmachende) Konversationen

inDiD

Fakten

- Was ist passiert?
- Wie hast du dich gefühlt?

Konsequenzen

- Wer ist betroffen?
- Wie sind sie betroffen?
- Wie fühlst du dich jetzt?

Zukunft?

- Wie kann der Schaden repariert werden?
- Was können wir tun, um das das nächste Mal zu vermeiden?

„Man ist nicht erst jemand, der dann auf andere stößt, sondern man wird erst jemand durch andere und von anderen her – ohne dass man deswegen vorher niemand war.“

Balzer & Ricken, 2010, S. 63

3 Dimensionen von Schulbildung

Qualifikation

KÖNNEN

Menschen mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen befähigen, um gesellschaftlich erforderliche Aufgaben zu erfüllen

Sozialisation

TEILHABEN

Einführung von „Neulingen“ in eine bestehende Ordnung demokratische Werte leben

Subjektwerdung

SEIN

Bewusstheit über die eigene Wirkmächtigkeit & menschliche Handlungsfähigkeit – Freiheit, der Mensch zu werden, der man sein kann

Quelle: Biesta, 2010, S. 206

**„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische
Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.“**

Martin Buber, 1995, S.71

Rückschau & Vertiefung
Verstehende Diagnostik

Orientierungsrahmen

inDiD

Situative
Diagnostik

- **Stufe 1**
- Ich/ein Kind / die Klasse bekommt Stress. **STOPP**

Sondierende
Diagnostik

- **Stufe 2**
- Situationen wiederholen sich in ähnlicher Form, eine schnelle Lösung kann nicht gefunden werden. **STOPP**

Multi-
perspektivisc
he Diagnostik

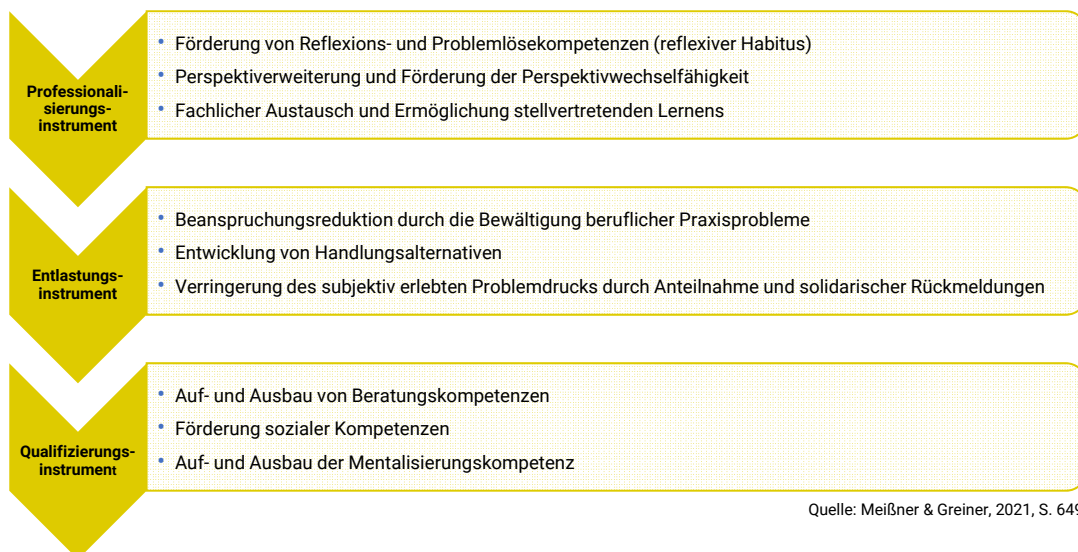
- **Stufe 3**
- Situationen beschäftigen mich gedanklich auch nach der Stunde, Leidensdruck steigt, bisherige Angebote führen nicht zu Entlastung („Hoffentlich nicht wieder“) **STOPP**

Multiperspektivische Diagnostik
in der kollegialen Fallbesprechung

Kollegiale Fallberatung stellt eine Methode dar, die die schützende und **entlastende Wirkung kollegialer Beziehungen systematisch nutzt** sowie ein differenziertes und sorgfältiges **Reflektieren über (Beziehungs-) Prozesse** ermöglicht.

Meißner et al., 2019

Kollegiale Fallbesprechung



Voraussetzungen für KFB

inDiD

- ❖ **Schul- und Teamstrukturen**, die eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglichen und bestenfalls fördern
- ❖ Wahrnehmung des Arbeitsplatzes als „**Sicheren Ort**“
- ❖ Einhaltung des **Ablaufplans**
- ❖ **Gruppengröße** zwischen 5 und 10
- ❖ **Kollegialität**
 - ❖ Tätigkeit in einem ähnlichen Arbeitsumfeld, auf einer ähnlichen hierarchischen Ebene
 - ❖ Gleichberechtigung und Gleichrangigkeit

Rollenverteilung

inDiD

Rollen

- ❖ werden bei jedem Sitzungsbeginn nach Bedarf/Dringlichkeit im Team verteilt
- ❖ geben spezifische Aufgaben, Funktionen, Interaktionsweise und Kommunikationsregeln vor
- Wechselseitigkeit wirkt Asymmetrie der Rollen Beratender vs. Beratende entgegen

Feste Rollen: FallgeberIn, Gruppe, ModeratorIn (Gruppenleitung)

Optionale Rollen: BeobachterIn, ProtokollantIn

KFB mit Fokus auf Reflexion & Verstehen inDiD

„Die Entwicklung der Beratung auf das Beratungsziel »Fallverstehen einschließlich einer Sach- und Selbstklärung« hin ist [...] nicht als lineares Vorgehen in Form eines geschlossenen Frage-Antwort-System zu verstehen, bei dem die Berater auf das in der Fall Erzählung dargestellte Problem antworten, sondern folgt dialogisch dem Prinzip »Darstellung einer Sichtweise« in Form der Fallpräsentation – »Hinzugabe neuer Perspektiven« durch die Rückmeldungen der Fallberater.“

„Die »Richtigkeit« einer Rückmeldung, eines Statements, einer Hypothese ist nicht relevant, sondern die Vielfalt und Mehrdimensionalität. Da jede Rückmeldung die Komplexität der Situation nur teilweise erklärt, sind viele unterschiedliche Rückmeldungen hilfreich.“

Quelle: Rimmasch, 2015, S. 322, S. 334

Diagnostische kollegiale Fallbesprechung inDiD

Schritte	Teilschritte	
1. Vorlauf	Rollenverteilung & gemeinsam starten	
2. Fallbesprechung	❖ Fallbeschreibung ❖ Rückmeldung/ Hinzugabe neuer Perspektiven ❖ Fallinterpretation ❖ Mentalisierende Handlungsableitung	
3. Fallbearbeitung – Diagnostik	❖ Reflexion ❖ Theoretische Rekonstruktion ❖ Zusammenführung der Perspektiven	
4. Fallbearbeitung – Folgerungen/ Handlungsschritte	❖ Folgerungen ableiten & Handlungsschritte konkretisieren ❖ Gegenüberstellung der Situationsverhältnisse ❖ Präzisierung der Handlungsschritte ❖ Gegenüberstellung der Handlungsschritte	Rollen: ❖ Fallgeber*in ❖ Sitzungsleitung ❖ Kollegiale Gruppe (als professionelle Ressource)
5. Fallevaluation – Rückkopplung		
6. Abschluss	Sharing & Reflexion	

Mehrperspektivische Diagnostik in der kollegialen Fallbesprechung

inDiD

Anwendung – Info

Je nach Ziele und zur Verfügung stehender Zeit sind unterschiedliche Ablaufmöglichkeiten denkbar:

Ziel	Schritte
Ich bin sehr belastet und brauche auch persönliche Unterstützung	1 – 2 – 6
Ich will mal hauptsächlich auf das Kind schauen	1 – 3,4,5 – 6
Ich will den ganzen Ablauf	alles

Fallbesprechung

inDiD

- ❖ Bildet Gruppen zu 5 -7 Personen aus unterschiedlichen Schulen/Schultypen
- ❖ Bestimmt die Rollen: Fallgeber*in, Sitzungsleitung,
- ❖ Hilfestellung: Handout 91
- ❖ Notizen: Handout 92

Zeitraumen: 60´

Zusammenschau aus der Erprobung

inDiD

- ❖ Dies Chancen sehe ich
- ❖ Diese Hindernisse könnten auftreten
- ❖ In der nächsten Runde sollten wir das berücksichtigen....

Fallbesprechung

inDiD

- ❖ Bildet Gruppen zu 5 -7 Personen aus der gleichen Schule – bzw. 2 Schulen gleichen Schultyps gemeinsam
 - ❖ Bestimmt die Rollen: Fallgeber*in, Sitzungsleitung,....
 - ❖ Hilfestellung: Handout 91
 - ❖ Notizen: Handout 92
- Zeitraumen: 60´

Verhaltensfallen

und die Frage, wie wir ihnen begegnen können

Verhaltensfallen

inDiD

„Verhaltensfallen können entstehen, wenn Lehr- und Fachkräfte erfahren, dass die von ihnen ergriffenen **Maßnahmen nicht wirksam** sind und die **emotionale Belastung steigt**. Fehlinterpretationen über vermutete Ziele herausfordernden Verhaltens können unter Umständen eskalierend wirken.

In der Erwartung von Situationen, die scheinbar nicht mehr zu bewältigen sind, kann Hilflosigkeit, Überforderung und Anspannung empfunden werden. Der professionelle Blick auf mögliche Wirkungszusammenhänge in der Beziehungsdynamik wird erschwert und die emotionale Belastung kann bis zur Erschöpfung führen.“

Quelle: Hehn-Oldiges, 2021, S. 23

Verhaltensfallen

inDiD

Was verstehen wir unter dem Begriff der Verhaltensfalle?

- ❖ Denkmuster, die in Situationen hoher emotionaler Belastung Zugänge für das Problemlösen erschweren können
(vgl. auch verminderte Mentalisierungsfähigkeit bei Erhöhung des Stesslevels)
- ❖ Es kommt zu Fehldeutungen von Verhalten – diese können eskalierend wirken
- ❖ Nicht-Wirksamkeit von Maßnahmen führt zu Ratlosigkeit und Resignation

Quelle: Hehn-Oldiges, 2021, S. 23

Verhaltensfallen

inDiD

Schüler M steht immer wieder plötzlich im Unterricht auf und läuft in der Klasse herum:

- ❖ Meine Deutung:
- ❖ Meine Emotionen:
- ❖ Meine Gedanken:
- ❖ Meine Reaktion:
- ❖ Mögliche Auswirkungen:

Quelle: Hehn-Oldiges, 2023, S. 27

Verhaltensfallen

inDiD

Beispiel: Schüler M steht plötzlich im Unterricht auf				
Mögliche Deutung	Mögliche Emotionen	Mögliche Gedanken	Mögliche Reaktionen	Mögliche Auswirkungen
»M. will mich ärgern!«	Ärger, Wut, Angst, Hilflosigkeit, Überforderung	»Der soll das lassen!« »Nicht mit mir!«	Lehrerin A ermahnt sofort: »Setz dich sofort hin, sonst ...!«	Ermahnungen begünstigen Machtkämpfe, Drohungen belasten die Beziehung
»M. braucht wohl Bewegung.«	Verständnis	»Ich muss ihm einen Ausblick geben!«	Lehrer C erinnert sachlich daran, dass in der nächsten Unterrichtsphase der Platz verlassen werden darf.	Eine Reflexion der Situation und der möglichen Bedarfe von Lernenden kann zu einer konstruktiven Lösung beitragen.
»Vielleicht ist das Unterrichtsangebot nicht passend?«	Verunsicherung, Verständnis	»Ich möchte verstehen, warum er jetzt aufsteht.«	Lehrer D fragt: »Du stehst auf, weil ...?«	Die Reflexion der Unterrichtsangebote bezieht die Perspektive des Lernenden mit ein. Das Interesse an einer gemeinsamen Lösung lädt zur Partizipation ein.
»M. nimmt meinen Unterricht nicht ernst!«	Gekränkt sein, Überforderung	»Dem muss mal wieder gezeigt werden, dass das nicht geht!«	Lehrerin E vergleicht: »Alle bleiben sitzen, nur du musst wieder ...« usw. »Kannst du dich nicht ein mal richtig benehmen?«	Im Vergleich und Vorwurf findet eine Beschämung des Lernenden statt. Ermahnungen und Androhung von Sanktionen können eskalierend wirken.
Ihre Deutung	Ihre Emotionen	Ihre Gedanken	Ihre Reaktion	Ihre Dynamik

Quelle: Hehn-Oldiges, 2023, S. 27

Verhaltensfalle Nr. 1

inDiD

Beispiel:

»Jonathan ist heute wieder total schlecht drauf. Er provoziert die ganze Zeit und hält sich an keine Regel. Dabei hat er gar keinen Grund dazu. Wir haben alles versucht, aber nichts hat geholfen. Schließlich musste er vor die Tür. Wir wissen wirklich nicht, wie das weiter gehen soll.« Bezeichnungen des beobachteten Verhaltens oder des Menschen wie »oppositionell«, »desinteressiert«, »Störer«, »asoziales Verhalten« sind ein Hinweis auf die emotional gefärbte Perspektive des Beschreibenden. Dies kann zunächst dazu beitragen die persönliche Anspannung zu verdeutlichen und Druck abzubauen. Informationen, wie sie in diesem Beispiel gegeben werden, sind allgemein und interpretierend. Das gezeigte Verhalten und der Kontext bleiben unklar. Ausgedrückt werden die eigene Hilflosigkeit und das fehlende Verständnis für den subjektiven Sinn des Verhaltens sowie das Fehlen wirksamer Maßnahmen. Dies kann zu Resignation oder Ärger führen.

Aufgaben:

1. Welche Verhaltensfalle könnte sich hinter dem Beispiel verbergen?
2. Habt ihr ähnlich Beispiele bereits in ihrem pädagogischen Handeln erlebt?
3. Welche alternativen Wege fallen euch zu der Interpretation des Verhaltens ein?

<https://edupad.ch/p/9kxlkhCnE>



Liste aller Verhaltensfallen



<https://edupad.ch/p/kuwYv51zWN>

Lösungen/ Lösungsansätze

Quelle: Hehn-Oldiges, 2021, S. 78

Verhaltensfallen

inDiD

»Immerzu spricht er ungefragt in die Klasse – was kann ich tun?«, fragen Lehrpersonen häufig in Fortbildungen zum Thema Unterrichtsstörung. Aber die erste Frage sollte lauten: Welcher Sinn steckt hinter diesem Verhalten? Und auch die emotionale Belastung der Lehrkraft spielt eine Rolle.

Hehn-Oldiges, 2023, S.26

Gemeinsam abschließen

Wir haben uns heute mit folgenden Inhalten beschäftigt...

inDiD

Wir haben...

- ❖ uns heute der Wirkmacht von Adressierungen angenähert und Wege diskutiert, wie wir diese nützen können
- ❖ Möglichkeiten der Stabilisierung traumatisierter Kinder und den Nutzen für unsere eigene Psychohygiene kennengelernt
- ❖ einen möglichen Ablaufplan einer multiperspektivischen Diagnostik gehört und ausprobiert
- ❖ Verhaltensfallen anhand von Fallbeispielen diskutiert

5-Punkte – Reflexion & Feedback

inDiD

1. Was hat mich begeistert?
2. Was habe ich gelernt?
3. Was kann verbessert werden?
4. Was nehme ich mit (positiv und negativ)?
5. Was kam zu kurz?

Was möchte ich sonst noch sagen? Was wünsche ich mir für den Abschluss?



Handout 97

Vertiefung der Inhalte

inDiD

1. Texte im InDiD-Ordner

1. Hehn-Oldiges, M. (2023). Unterrichtsstörungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten. *Pädagogik*, 1, 26–31.
2. Hehn-Oldiges, M. & Ostermann, B. (2020). *Ampeln und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung*. Abrufbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/>
3. Reisenauer, C., & Gerhartz-Reiter, S. (2019). Über das Beurteilt-Werden – LehrerInnenurteile und ihre Auswirkung auf Identitätsentwicklung und Bildungsbiographien. *Erziehung & Unterricht*, 9–10, 909–917.

2. Handouts im InDiD-Ordner zum Ausprobieren

3. Podcast: Menno Baumann: Systemsprenger: Der Podcast (podigee.io)

4. Auftrag & Angebot bis zum Online-Termin:

Bitte führt bis zum nächsten Online-Termin folgendes durch:

- ❖ Beobachtung zum Thema Angst (Handout 72a,b,c)
- ❖ min. 1 multiperspektivische Diagnostik

Ausblick auf Modul 3 online:

16. Mai 2023 16.00 – 18.30

Was kann dahinter liegen?

Angst:

Schule als Bildungs-, Angst- oder Bindungsort

Psychosoziale Grundbedürfnisse

Wir freuen uns euch wiederzusehen!

Literatur

inDiD

- Arnold, R. (2019). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung* (5. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.
- Bauer, A., & Pfeifer-Voigt, S. (2012). Selbstreflexion: „Das Immunsystem des Selbst“ – Aspekte der Mentalisierungsforschung und Überlegungen zum Transfer auf Supervision. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 58–74. DOI: 10.4119/fs-2220
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik: Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Buber, M. (1953). *Reden über Erziehung*. Lambert Schneider.
- Bublitz, H. (Hrsg.). (2013). *Judith Butler zur Einführung* (4., vollständig überarbeitete). Junius.
- Buchner, T. (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1969). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Frankl, V. (2007). *Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse* (9. Auflage). Reinhardt.
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen. Springer VS.
- Gingelmaier, S., Kirsch, H., Link, P.-C., Nolte, T., Turner, A., & Schwarzer, N.-H. (2022). *Mentalisierungsfähigkeit. Eine schützende und förderbare Ressource für das schulische Setting: Die Lehrpersonenperspektive*. 49, 6–10.
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Beltz.
- Hehn-Oldiges, M. (2023). Unterrichtsstörungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten. *Pädagogik*, 1, 26–31.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika, & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Juventa.
- Hendry, R. (2009). *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools. A Guide to Using Restorative Practice*. Routledge.

Literatur

inDiD

- Kindl-Beifuss, C. (2008). *Diamantenübung*. Unveröffentlichte Seminarunterlagen, ISFT, Magdeburg.
- Kleiner, B., & Rose, N. (2014). *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Barbara Budrich.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In A.-G. Cristina & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: 51. Beiheft* (S. 47–70). Beltz Juventa.
- Meißner, S., & Greiner, F. (2021). Kollegiale Fallberatung in inklusiven Settings. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen* (2. Auflage, S. 646–655). Beltz.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S., & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung?: Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(1), 15–21.
- MentEd (o.J.). Toolbox – Mentalisieren in der Praxis. <https://mented.de/erasmus/training>
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien* (Bd. 7). transcript.
- Ramberg, A. (2018). Mentalisierende Haltung und professionelles Lehrerhandeln. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(1), 67–72.
- Reckwitz, A. (2010). *Subjekt* (2. Auflage). transcript.
- Reddemann, L. (2007). *Überlebenskunst* (2. Auflage). Klett-Cotta.
- Reisenauer, C., & Ulseß-Schurda, N. (2018). *Anerkennung in der Schule. Über Anlässe, Abläufe und Wirkweisen von Adressierungen*. hep.
- Reisenauer, C., & Ulseß-Schurda, N. (2017). Lehrerinnen und Lehrer handeln anerkennend: Ein Beitrag zur Subjektwerdung von Schülerinnen und Schülern. *Schulheft*, 166/2017(2), 36–48.
- Rimmasch, T. (2015). »Ich hab' da nie drüber nachgedacht« – Führungsfeedback durch Kollegiale Fallberatung. In T. Buhen (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 318–348). Beltz.
- Rogers, C. R. (2016). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Reinhardt.
- Scherwath, C., & Friedrich, S. (2016). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (3., aktualisierte Auflage). Reinhardt.
- Schiermeyer-Reichl, I. (2022). Einladung zum Paradigmenwechsel ohne Rezeptgarantie! Neue Autorität in der Schule – Starker Halt durch starke Haltung. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 329–344). Beltz Juventa.
- Schwarzer, N.-H. (2019). *Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Springer VS.
- The Restorative Practices Development Team. (2003). *Restorative Practices for Schools. A Resource*. The School of Education, University of Waikato.

3. Online Termin

Wie lässt sich Verhalten verstehen?
Grundlagen einer Verstehenden
Diagnostik

Verhaltensbezogene Diagnostik als
Suche nach dem Wozu & dem
Funktionierenden?

inDiD

Wir müssen das Kinde verstehen,
bevor wir es erziehen.

Moore, 1965, S. 15

Gemeinsam beginnen

Wahrnehmen

inDiD

Wie bin ich heute hier?

Wie ist mein Körpergefühl? Wie geht es mir gerade?

Worüber habe ich mich diese Woche gefreut?

Welches Bedürfnis wurde dabei erfüllt?

Wofür kann ich mich diese Woche loben?

in Situationen mit Kindern & Jugendlichen, einer Klasse, Kolleg*innen,...



Handout: 98

Psychosoziale Grundbedürfnisse

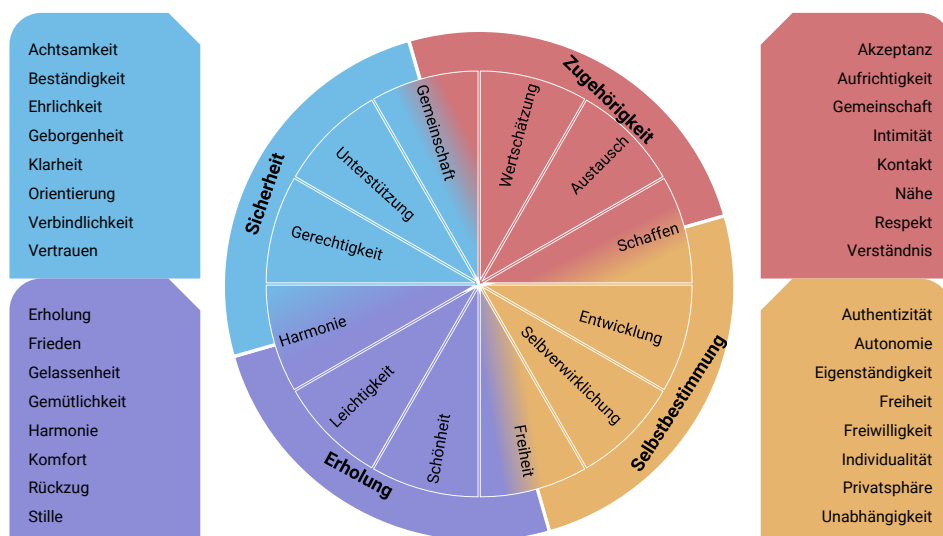
inDiD



Quelle: Stucki & Grawe 2007

Bedürfnisrad

inDiD



Welchen Sinn kann eskalierendes Verhalten haben?

inDiD

Eskalation

- ❖ als **Kontrolle akuter situativer Unsicherheit**
 - ❖ Verhalten anderer Menschen schwer durchschaubar, Eskalation = Kausalität = Sicherheit
- ❖ als **Kampf um Autonomie**
(Kontrolle im Rahmen der eigenen Biographie)
 - ❖ Hilfe als Übergriff
 - ❖ Anpassen steht eigenen Zielen entgegen
- ❖ Als **Frage: Tragt ihr mich wirklich?**
(Kontrolle über die Tragfähigkeit sozialer Beziehungen)
 - ❖ Entwurzelung, keine „echtes“ Zuhause/Geborgen-Sein

Jedes menschliche Verhalten ist ein subjektiv problemlösendes!

Quelle: Albers & Bolz, 2016

Nachlese & Austausch

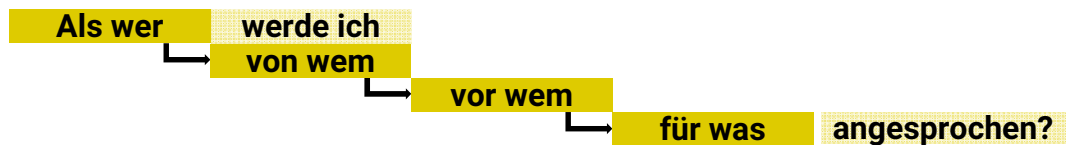
Kernaussagen aus Modul 3

inDiD

❖ **4 Bereiche der inneren Ressourcen für Mental Health & Stabilisierung traumatisierter Schüler*innen**

Affektregulation & Selbstberuhigung, Genussfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstannahme & Erleben von Kontrolle & Steuerungsmöglichkeiten

❖ **Adressierungen** beeinflussen Identitätsentwicklung, Verhalten & Lernen



❖ **Gespräche führen** (Empathie – Echtheit – unbedingte Wertschätzung) – wiedergutmachende Praktiken

❖ **Multiperspektivische Diagnostik**

inDiD

Austausch

in 5er Gruppen – ca. 10 min.

1. Welche Fragen & Anmerkungen sind für mich aus den letzten Treffen offen?
Was hat mich zum Denken angeregt?
2. Was ist an meine schulische Praxis anschlussfähig?
3. Welche Erfahrungen habe ich mit den Materialien & den Zugängen gemacht?

Verstehende Diagnostik

Vertiefung unseres Diagnostikzyklus

Diagnostikzyklus



Modul 3 online:

Wahrnehmen: „Mein Blick“

Nachfragen: potenzialfokussierte Gesprächsführung

Analysieren: Angst & Schule als Angstort

Schlussfolgern: Schule als Bildungs- & Bindungsort

Rückmelden: Mentalisieren, Gesprächsführung

Wahrnehmen

„Mein Blick“

Auch das ist Diagnostik... Pädagog*innen als „Perlentauchende“

inDiD

- ❖ ... und nicht als Defizitfahndende
- ❖ „Jede Person verfügt über Potenzialität, die wir als das Noch-Nicht-Festgelegte, als die noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten ansehen können.“
- ❖ Unser Umgang mit Menschen ist davon geprägt, welches Bild wir vom anderen haben.



Quelle: Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 31

Formulierungen, Glaubenssätze und Fragestellungen bei.....



inDiD

problemorientierter Sicht- und Arbeitsweisen	potenzialorientierter Sicht- und Arbeitsweise
Was war in der Vergangenheit? Warum ist „es“ so?	Was soll in Zukunft anders sein? Was soll auf alle Fälle so bleiben, wie es ist?
Was läuft falsch?	Was gelingt (schon/noch/...)
Wer oder was ist Schuld am Problem?	Wo gibt es Fortschritte? Welche sind das? Wie wirken sich die positiven Unterschiede aus?
Pädagog*innen wissen die richtige Lösung für die Probleme.	Mögliche Lösungen werden gemeinsam erarbeitet. [Kinder & Jugendliche sind Exper*innen in eigener Sache.]
Analyse der Defizite und Förderprogramme	Ressourcen & Potenziale erforschen
Situationen sind deterministisch/linear/trivial.	Beobachtung von Wechselwirkungen/Unterschieden

Quelle: Waibel & Wurzbacher, 2016, S. 47

Wie stark ist mein Blick auf Ressourcen und Potenziale gerichtet?

inDiD

Wo schätzt du dich selber auf einer Skala von 1-10 ein?

1 = sehr wenig, mir fallen die Probleme und Defizite mehr auf

10 = sehr stark auf Potenziale ausgerichtet

Wenn du jetzt auf x stehst, was wäre bei x+1 anders?

Was müsstest du tun, um auf x+1 zu kommen?

Wer würde x+1 bemerken? Woran? Woran noch?



„Immer“ stimmt im Zusammenhang mit einem Problem NIE!

inDiD

Oder die Suche nach der Ausnahme als Grundlage für unterstützendes pädagogisches Handeln:

- ❖ Wann tritt das Problem nicht auf – wann ist die Situation besser?
- ❖ Was ist dann in der Situation anders?
- ❖ Wer ist dann anwesend?
- ❖ Welche stützenden Faktoren kann ich erkennen?
- ❖ Welches Wissen könnte uns aus diesen Überlegungen nützen?

Nachfragen

Der Dialog & die potenzialfokussierte Gesprächsführung

**Das Individuum wird für sich zu dem, was es an
sich ist, nur durch das, was es für andere ist.**

Wygotski, 1987, S. 235

Der Dialog

- ❖ „eine von zwei oder mehreren Personen abwechselnd geführte Rede und Gegenrede; Zwiegespräch, Wechselrede [...] mit dem Ziel des Kennenlernens der eigenen und der gegenseitigen Standpunkte“ (Duden)
- ❖ „Dialog als Methode zur Verdeutlichung der Realität und des gemeinsamen Lernens“ (Hartkemeyer et al., 2010)

Dialogische Haltung

inDiD

- ❖ vor allem verlangsamen, abwarten, schweigen, sich Zeit lassen, spiegeln, zuhören, fragen
- ❖ die eigenen Gewissheiten und Vorstellungen darüber, wie etwas sein könnte, eine Zeitlang ruhen lassen, um sich darauf zu konzentrieren, das Kind und seine Gedankenwelt zu verstehen
- ❖ **sich als Lernender zu begreifen, der die Bereitschaft hat, sich von all dem beeinflussen zu lassen, was uns unser Gegenüber über sich und seine Weltsicht mitteilt**
- ❖ offen sein für Neues, auch Unerhörtes oder Fremdartiges, sich nicht zu sehr von eigenen Zielsetzungen und Ideen gefangen nehmen lassen und das Bemühen darum, sich auch das vorstellen zu können, was unvorstellbar scheint
- ❖ **den anderen teilhaben lassen an der eigenen – noch unvollständigen Gedankenwelt**, das schließt ein, Kinder in die eigenen Gedankengänge einzubeziehen, statt ihnen nur deren Resultate mitzuteilen, ihnen die eigenen Fragen und Zweifel ebenso zugänglich zu machen wie deren Herkunft.

Hartkemeyer et al., 2010

Vier Qualitätsdimensionen der Partizipation nach Lundy (2007)

inDiD

Recht, seine Ansicht auszudrücken

Raum

Stimme

Recht, dass die Ansichten Gewicht haben

Zuhörerschaft

Einfluss

Schlüsselemente Art. 12 d. UN-Kinderrechts-konvention

Räume für Dialog

inDiD

- ❖ Welche Bedeutung messe ich dem (außerfachlichen) Dialog bei?
- ❖ Welche Räume für sind dafür in meinem Unterricht/unserer Schule institutionalisiert?
- ❖ Welche Räume könnten geschaffen werden – welche Ideen haben wir?

Potenzialorientierte Gesprächsführung

inDiD

- ❖ aus der existenziellen Pädagogik (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 46–52)
- ❖ Im Fokus stehen Erkenntnisse & Lösungen für die Zukunft, geknüpft wird an Erfolge
- ❖ Antworthaltung der Pädagog*innen:
„ Was braucht *dieses* Kind in *dieser* Situation *jetzt* von mir?
(~~nicht: Was wünsche ich mir, wie das Kind sich verhält~~)
- ❖ **Working On What Works** (WOWW – Berg & Shilts 2009)

Working On What Works

Die Arbeit mit dem Gelingendem...

inDiD

- ❖ Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon...
- ❖ Wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas anderes..
- ❖ Lösungen können auch einfach sein...
- ❖ Veränderung ist konstant und unvermeidlich...
- ❖ Eine Lupe kann uns helfen...
- ❖ Die Zukunft wird verhandelt und erschaffen.

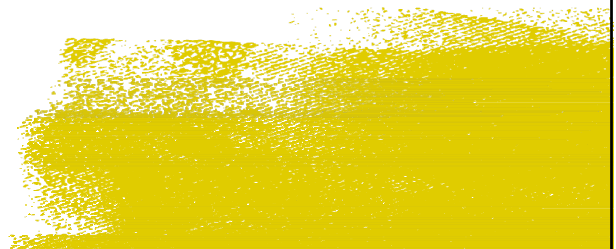


Quelle: Berg & Shilts, 2005, S. 17f.

inDiD

Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.

Feuser, 2017, S. 217



Analysieren & Verstehen

Emotionen in der Schule: Angst

Sich dem Verstehen annähern

inDiD

- ❖ Emotionen (Aggression, Scham, Angst, ...)
- ❖ 4 Grundmotivationen der existenziellen Pädagogik
- ❖ Psychosoziale Grundbedürfnisse
- ❖ Entwicklungskonzept der Mentalisierung nach Peter Fonagy
- ❖ Bindungstheorie

Verhalten Verstehen – Teil 3

Angst

inDiD

**„Kinder dort abzuholen, wo sie sich nicht befinden,
außerhalb ihrer Ängste und Probleme, [...]**

[ist] Zeitverschwendung.

**Solange ich die oft grausame Wirklichkeit ihres Alltags
vor der Schultüre lasse, bedroht sie uns wie ein
wütender Köter.“**

Hermann, 2000, S. 14

Was ist Angst?

**„Angst ist eine Grundbedingung
des Menschseins – jeder Mensch
in jedem Alter ist mit Angst
konfrontiert.“**

Langnickel, 2020, S. 183

**„Es [ist] die Angst, welche im großen
Ausmaß unser Erleben und Verhalten
mitdeterminiert.“**

Richter, 2008, S. 24

**„Angst ist die Wahrheit des Subjekts,
weswegen man sich nicht fortwährend
auf ein verbürgtes allgemeines Wissen
beziehen kann.“**

Langnickel, 2020, S. 184

„Angst ist erst einmal ein normaler und notwendiger emotionaler Zustand. Sie ist eine lebensnotwendige Reaktion und ein wichtiges komplexes Phänomen, das sich auf der phänomenologischen Ebene durch sehr unterschiedliche Symptome in Bezug auf verschiedene Komponenten (z. B. Gefühle, Gedanken, Verhalten und Körperreaktionen) zeigen kann.“

Kruska, 2020, S. 24

Angst gilt zunächst als ein für den Menschen natürlicher Affektzustand, der ausgelöst wird, wenn eine „komplexe und mehrdeutige Gefahrensituation [wahrgenommen wird], in der eine adäquate Reaktion des Individuums nicht möglich erscheint.“

Krohne, 1975, S.11

„Auch Angst ist nicht von vorneherein etwas Negatives. Viele Ängste haben schützende Funktion und einen guten Grund. Als angemessene Antwort auf eine tatsächliche Gefährdung ist Angst oft physisch lebensrettend [...], manchmal – etwa im Fall der sogenannten „Gewissensangst“ existenziell lebensrettend.“

Waibel, 2017, S. 411

Rückschau

Die Emotion Angst

Austausch in 4er Gruppen über Angst

20'

1. Wann konnte ich im Zusammenhang mit Angst im Kontext Schule beobachten?
Was hat das bei mir ausgelöst?
2. Wann konnte ich Angst bei Schüler*innen/Kolleg*innen wahrnehmen?
Welche Hinweise auf Angst habe ich beobachtet? Wie bin ich diesem begegnet?
3. Wann könnte ich Angst bei Schüler*innen/Kolleg*innen ausgelöst haben?
Was konnte ich beobachten? Was wollte ich bezwecken und was habe ich erreicht?
4. Was nehmen wir aus diesen Beobachtungen und Überlegungen mit?

Ursachen für Angst im Schulkindalter

inDiD



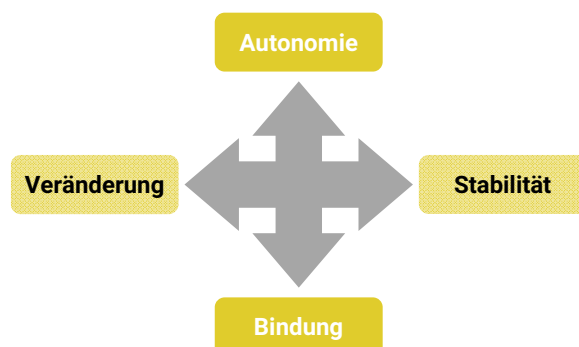
Quelle: Kruska, 2020, S. 23; Stein, 2017, S. 153; Waibel, 2017, S. 414

Grundbedürfnisse vs. Grundängste Riemann

inDiD

Gegensätzliche Strebungen:

die Sehnsucht nach dem Einen vs. die Angst vor dem Anderen



Wie zeigt sich Angst?

inDiD

- ❖ Physiologisch (z. B. Zittern, etc.)
- ❖ Motorisch (z.B. Flucht, etc.)
- ❖ Ausdruck (z.B. Mimik, etc.)
- ❖ Sprache (z.B. Aussagen, etc.)
- ❖ Subjektiv-emotional (z.B. inneres Erleben, etc.)

→ Betroffene reagieren unterschiedlich auf Angst

Quelle: Stein, 2017, S.151 f.

Folgen von Angst

inDiD

- ❖ Führt zu größeren funktionellen Einschränkungen
- ❖ Angst kann zu Ohnmacht führen und diese kann schnell in Wut und Verzweiflung münden
- ❖ Angst vor der Hilfslosigkeit verkehrt häufig sich in Aggressionen

Angst kann aggressiv machen &
Aggressionen machen Angst.

Quelle: Kruska, 2020, S.70; Herz, 2013, S.60 f.

Angst

inDiD

- ❖ wird häufig ebenso wie Beschämung instrumentalisiert als Mittel zum Zweck der Erziehung
- ❖ ist Teil des schulischen Alltags
- ❖ wird häufig verleugnet und als etwas bloß zu Überwindendes gesehen

→ **Angst kann eben so nicht erfasst werden**

→ **sondern erfordert eine Professionalisierung des päd. Umgang**

Bewältigungsmöglichkeiten

inDiD

- ❖ Angst kann nicht einfach beseitigt oder abgeschafft werden, aber Angst kann überwunden und bewältigt werden – Pädagog*innen als Begleitende

Wichtig ist es,

- ❖ sich bewusst zu werden, wovor man Angst hat – Angst ernst nehmen
- ❖ sich mit der Angst zu konfrontieren (darüber sprechen) und damit die Angst zu bewältigen.
- ❖ die schrittweise Annäherung an Angstsituationen zu üben – gemeinsames Entwickeln von Strategien gegen die Angst
- ❖ 1. Grundmotivation (Raum, Schutz & Halt soll erfüllt sein)

Achtung: Wenn Ängste den eigenen Lebensvollzug so einschränken, dass der Mensch darunter leidet, ist eine psychotherapeutische Behandlung notwendig.

**„Angst ist der schlimmste zerstörerische
Faktor für Beziehungen jeder Art:
[...] der Einsatz von Angst
[...] gehört zu den zentralen Merkmalen der
»schwarzen« Pädagogik.“**

Liegle, 2017, S. 248

Schlussfolgern

Schule als Angst – Bildung- und/oder Bindungsort

„Richtiges“ Handeln

inDiD

In der 3. Grundmotivation steckt die Frage nach dem richtigen Handeln (Längle, 2013, S. 80)

Pädagogisches Handeln ist dann „gut“

- ❖ wenn sie Raum, Schutz & Halt bietet
- ❖ wenn sie die Beziehung stärkt
- ❖ wenn sie auf der Grundlage von Be-Achtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung verfolgt
- ❖ wenn sie die Umsetzung eines oder mehrerer Werte verfolgt

=> Schule wird damit zum emotional sicheren Raum

Vier existentielle Grundthemen (Grundmotivationen)

inDiD

1. Halt, Raum & Schutz (Dasein - Grundvertrauen)
2. Nähe, Zeit, Beziehung (emotionale Verbundenheit - Grundwert)
3. Abgrenzung, Individualität, Wertschätzung (Selbstwert)
4. Tätigwerden: Produktivität, Erleben und Erhaltung von Werten (Sinn)

Quellen: Frankl, 2007; Längle, 2016



Gemeinsam abschließen

inDiD

Was geht mir durch den Kopf?

**Welche Wünsche habe ich für unser
nächstes/letztes Treffen?**

Vertiefung der Inhalte

inDiD

Texte im InDiD-Ordner:

Berg, Insoo Kim, & Shilts, L. (2005). *Der WOWW Ansatz – Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht*. Selbstverlag ZLB Winterthur.

Zimmermann, D. (2017). Pädagogisches (Fall-)Verstehen eine zentrale Kompetenz für alle Lehrkräfte. In D. Zimmermann, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 89-101). Beltz.

Zimmermann, D. (2017). Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. In D. Zimmermann, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 57-77). Beltz.

Auftrag bis zum nächsten Präsenz-Treffen am 13. Juni 2023:

Bitte sammelt weiterhin Erfahrungen mit der Situativen Diagnostik, der Sondierenden Diagnostik & der Multiperspektivischen Diagnostik

Erinnerung: [Pädagogische Ideen - TaskCards](#)

Ausblick:

Vernetzungstreffen 2

- ❖ Vormittags: Neues in der Schule implementieren
- ❖ Nachmittags: Projektabschluss & Vernetzung mit Bildungsadministration, -politik & außerschulischen Organisationen

13. Juni 2023 09.00 – 17.00

Wir freuen uns euch wiederzusehen!

Literatur

inDiD

- Ahrbeck, B. (2020). *Was Erziehung heute leisten kann – Pädagogik jenseits der Illusionen*. Kohlhammer.
- Aichhorn, A. (1972). Wie der Erzieher abwegige seelische Erscheinungen sieht. In A. Aichhorn, *Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge über psychoanalytische Pädagogik* (S. 47-60). Rowohlt.
- Berg, Insoo Kim, & Shilts, L. (2005). *Der WOWW Ansatz – Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht*. Selbstverlag ZLB Winterthur.
- Bernshausen, J. (2010). Angst in der Schule als pädagogische Herausforderung. In R. Göppel (Hrsg.), A. Hirblinger (Hrsg.), H. Hirblinger (Hrsg.) & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur (S.53-60). Barbara Budrich.
- Bruns, G. (2003). Vorwort: Angst und Psychose. In Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.), *Angst. Überwältigung – Bewältigung* (S. 7-13). Edition diskord.
- Feuser, G. (2017). Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen?* (S. 183–286). Psychosozial-Verlag.
- Frankl, V. E. (2007). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse: Mit den zehn Thesen über die Person* (4. Auflage). dtv.
- Freud, A. (2003). *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*. Klett-Cotta.
- Freud, S. (1933). Neue Folge der Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse. *GW XV*. Fischer.
- Geoffroy, M.A. (2019). „Gesprenzte Institution“ in der Bredouille. *Die École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne im Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik, Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen*. Psychosozial.
- Stucki, C., & Grawe, K. (2007). Bedürfnis- und Motivorientierte Beziehungsgestaltung. *Psychotherapeut*, 52(1), 16–23.
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Beltz.
- Hermann, I. (2000). *Halt's Maul, jetzt kommt der Segen*. Calwer.
- Herz, B. (2013): Aggression – Macht – Angst. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe* (S. 55-66). Klinkhardt.
- Herz, B., & Heuer, S. (2014). Trend: Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(3), Article 3. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art21d>
- Klein, M. (1929). Frühkindliche Angstsituationen im Spiegel künstlerischer Darstellungen. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 15(1), 57-72.
- Krohne, 1975.
- Kruska, L. (2020). *Ängste bei Kindern und Jugendlichen – verstehen und handeln*. Klett-Cotta.

Literatur

inDiD

- Langnickel, R. (2020). Die Demaskierung der Angst – Angst in der Pädagogik des gespaltenen Subjekts. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm, & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (Bd. 10, S. 173–187). Barbara Budrich.
- Längle, A. (2013). *Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen*. Fakultas.
- Längle, A. (2016).
- Liegler, L. (2017). *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Kohlhammer.
- Mannoni, M. (1972). *Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter*. Walter.
- Mannoni, M. (1978). *Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der „Betreuer“*. Syndikat.
- Moore, 1965.
- Nitsch-Berg, H. (1978). *Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation: die Beiträge der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie Piagets*. Klett-Cotta.
- Waibel, E. M. (2017). *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Waibel, E. M., & Wurzbacher, A. (2016). *Motivierte Kinder - authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Beltz Juventa.
- Rass, E. (2010). Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld. Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger, & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“* (S. 111–124). Barbara Budrich.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Kohlhammer.
- Stein, R. (2017). Angst und sozial unsicheres Verhalten. In Methner, A. (Hrsg.), Popp, K. (Hrsg.) & Seebach, B. (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe* (S. 150-166). Kohlhammer.
- Tomšić, T. (2015). *The Capitalist Unconscious*. Marx and Lacan. Verso.
- Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.

3.2 Handouts

Handout 74	Subjektive Dynamik lesen
Handout 75	Mentalisieren Übung I
Handout 76	Mentalisieren Übung II
Handout 77	Psychohygiene & Stabilisierung
Handout 78	Psychohygiene im Team
Handout 79	Rückblick auf gute Erlebnisse in meinem schulischen Alltag
Handout 80	Basisqualität I
Handout 81	Basisqualität II
Handout 82	Basisqualitäten III & IV
Handout 83	Diamantenfähigkeit
Handout 84	Taxonomie der Ressourcen von Kindern
Handout 85	Die Schönheit eines Menschen zu sehen
Handout 86	Adressierungen
Handout 87	Ich spreche Schüler*innen an & frage nach
Handout 88	Restorative (wiedergutmachende) Ansätze
Handout 89	Kollegiale Fallberatung
Handout 90	Multiperspektivische Diagnostik – Beschreibung und Ziele
Handout 91	Multiperspektivische Diagnostik – Ablauf
Handout 92	Multiperspektivische Diagnostik – Notizblatt
Handout 93	Zusammenschau aus der Erprobung
Handout 94	Verhaltensfallen
Handout 95	Verhaltensfallen – Liste

Handout 96	Verhaltensfallen – Übung
Handout 97	5-Punkte Reflexion & Feedback
Handout 98	Wahrnehmen
Handout 99	Bedürfnisrad
Handout 100	Auch das ist Diagnostik... Pädagog*innen als „Perlentauchende“
Handout 101	„Immer“ stimmt im Zusammenhang mit einem Problem NIE!
Handout 102	Wie stark ist mein Blick auf Ressourcen und Potenziale gerichtet?
Handout 103	Das Fallverstehensfenster zur Strukturierung von Fallverstehensprozessen
Handout 104	Rückschau – Die Emotion Angst
Handout 105	Kernaussagen aus Modul 3

Handout 74: Subjektive Dynamik lesen

„... erst, wenn es gelingt, die subjektive Dynamik zu erkennen bzw. zu „lesen“, aus welcher sich im konkreten Fall die Konsistenz von Denken, Fühlen und Handeln „speist“, [kann] es möglich werden, anschlussfähige Transformationsprozesse zu initiieren oder produktiv zu begleiten.“

Arnold, 2019

Handout 75: Mentalisieren Übung I

Ziehe eine Karte einer Gefühlsfamilie:

Angst	Ekel	Glück	Scham
Ärger/Wut	Erschrecken	Liebe	Schuld
Begeisterung	Freude	Neugier	Stärke
Dankbarkeit	Frustration	Ohnmacht	Traurigkeit
Einsamkeit	Gleichgültigkeit	Ruhe	

Überlege dir zu deiner gewählten Gefühlsfamilie passende Gedanken, Körpergefühl und Gefühle.

- ❖ Drücke die Emotion **nonverbal** aus und suche die Person mit der gleichen Emotion.
- ❖ Tauscht euch über Gedanken, Körpergefühl und Gefühle zu eurer Emotion aus. Erfindet eine ganz kurze Geschichte, die ihr **nonverbal** vorspielen könnt, wann dieser Affekt gezeigt wird.

Gefühlsfamilie	
Gedanken	
Körpergefühl	
Gefühle	

Handout 76: Mentalisieren Übung II

	Triangulierung altersspezifischer Figuren anhand von Gefühlsketten
Handlungsfeld/ Zielgruppe	Grundschule: Kinderbücher Sek I: Filme Sek II: Idole mit Lebensweltbezug
Bezug zum Mentalisieren	❖ Gefühle und Gedanken wahrnehmen ❖ Perspektivübernahme ❖ Projektionsfläche: unbewusst die eigenen Gefühle erkennen ❖ Gefühlsrepräsentanzen bilden ❖ Haptisch und visuell: wie und warum haben andere Personen Gefühle mit ihren Farben wahrgenommen Berücksichtigung des Beziehungsaspekts
Durchführung	Vorbereitung: Die SuS benennen ihre Grundemotionen und schreiben ihnen spezifische Farben zu. Schritt 1: Die SuS bekommen eine Kette und verschieden farbige Perlen ausgeteilt. (Alternativ: Buntstifte) Schritt 2: Altersspezifischer Input durch Text, Film, Geschichte etc. Die SuS nehmen einen Charakter der Geschichte wahr und versuchen seine Perspektive nachzuvollziehen. Anhand der farbigen Perlen sollen diese in Erinnerung bleiben und repräsentiert werden.

Quelle: MentEd

Handout 77: Psychohygiene & Stabilisierung

**„Ein liebevoller Umgang mit sich selbst ist Voraussetzung für einen
wertschätzenden und achtsamen Umgang mit anderen.“**

Scherwath & Friedrich, 2016, S. 201

Psychohygiene ist die **Sicherstellung** von inneren Ressourcen, die als Basisqualitäten vorhanden sein müssen, um körperlich und psychisch so gesund zu bleiben, dass den Anforderungen und Belastungen des Berufsalltags **begegnet werden kann, ohne Schaden zu nehmen**.

Für die **Psychohygiene** (der pädagogischen Fachkräfte), für die **Stabilisierung** von traumatisierten Schüler*innen sowie für den **Schutz** vor Sekundärtraumatisierungen sind Fähigkeiten in den **vier Bereiche der inneren Ressourcen und Basisqualitäten** relevant:

1. Affektregulation und Selbstberuhigung zum Schutz vor überflutenden Emotionen
2. Genussfähigkeit
3. Fähigkeit der Selbstannahme (positives Selbstbild)
4. Erleben von Kontrolle und Steuerungsmöglichkeiten (Selbstwirksamkeit)

Traumatische Lebensereignisse und überdauernde traumatische Lebensbedingungen greifen das Fundament dieser Basisqualitäten an.

- ❖ Für die Stabilisierung traumatisierter Klient*innen muss dieses Fundament wieder aufgebaut werden.

Für die professionelle Selbstfürsorge ist es wichtig das Fundament gar nicht erst bröckeln zu lassen, da es die wichtigste Ressource im Schutz vor Sekundärer Traumatisierung/Extrembelastungen darstellt.

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 195-197

Handout 78: Psychohygiene im Team

Selbstfürsorge sollte ein fester Bestandteil der beruflichen Identität werden, um auch handlungsfähig und nützlich [im Kontakt mit Schüler*innen] zu sein und zu bleiben.

Das Wissen um die Fähigkeit und die Bereitschaft der Kolleg*innen,

- ❖ empathisch zuzuhören,
- ❖ die eigene Sichtweise rückzumelden,
- ❖ auf Wunsch Rat zu geben
- ❖ oder auch tatkräftig einander etwas abzunehmen,

ist eine große gesundheitsfördernde Ressource im Umgang mit der täglichen Arbeitsbelastung.

Aber: Im Sinne der Selbstfürsorge eines jedes Teammitgliedes ist auch hier ein achtsamer Umgang mit diesen Ressourcen wichtig. Es gilt: Jeder gibt nur so viel, wie es ihm gut tut!

Mögliche Eingangsfragen für Teambesprechungen

- ❖ „Wofür konnte ich mich in den letzten Tagen loben?“
- ❖ „Wer hat mich diese Woche unterstützt?“
- ❖ „Worüber habe ich mich diese Woche bereits gefreut?“
- ❖ „Was habe ich diese Woche genossen?“

Genussmomente zu teilen und in ihnen zu schwelgen, ist Genuss fördernd.

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 204f.

Handout 79: Rückblick auf gute Erlebnisse in meinem schulischen Alltag

Worüber habe ich mich diese Woche in der Schule bereits gefreut?

Wofür konnte ich mich in den letzten Tagen loben?

Wer hat mich diese Woche in der Schule unterstützt?

Wer hat mich in dieser Woche in der Schule positiv überrascht?

Handout 80: Basisqualität I

Affektregulation und Selbstberuhigung zum Schutz vor überflutenden Emotionen

... durch Mentalisieren & Innehalten

Mentalisierungsfähigkeit hilft dabei

- ❖ sich als ein eigenes Selbst wahrzunehmen und kritisch betrachten zu können; in sein Inneres zu schauen und unterschiedliche Gefühle erkennen zu können.
- ❖ auf die eigenen Bedürfnisse, Gefühle, Selbstwertgefühl selbst steuernd Einfluss nehmen zu können.
- ❖ das seelische Gleichgewicht in Konflikten durch eigene Schutz- und Abwehrmechanismen aufrecht zu erhalten.
- ❖ Insbesondere im Umgang mit schwierigen Situationen dient die Reflexion dazu, mit negativen **Affekten angemessener umgehen** zu können, da diese durch die Aufarbeitung „weniger ängstigend und zerstörend sind“ (Raas, 2010, S. 122)
- ❖ Mentalisierungsprozesse erhöhen die Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Arbeit und damit die **psychische Integration** der Fachkräfte
- ❖ Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit (Stresserleben) werden durch die **Verstehbarkeit** von (fremden) Handlungsweisen reduziert (Rauh, 2018, S. 265)

Du kannst Erregung reduzieren, indem du dich aus der Situation zurückziehst, bis zehn zählst oder dich anderweitig ablenken. (Prinzip des Innehaltens)

Quellen: Bauer & Pfeifer-Voigt, 2012, S. 66 f.; Hutsebaut et al., 2021, S. 123

Handout 81: Basisqualität II

Genussfähigkeit

Die Fähigkeit, **Genuss zu empfinden**, ist eng mit **Wohlbefinden** und **psychischer Gesundheit verbunden**. Daher ist es für die aktive Selbstfürsorge wichtig, sie zu pflegen und zu trainieren.

Die Übung „**Erbсен in der Tasche**“ schult die Achtsamkeit alltäglicher Genusserleben. Genussmomente werden dadurch eher und intensiver wahrgenommen.

Weitere Übungsmöglichkeit: Führen eines Genusstagebuchs.

Übung:

Steck morgens 10 Kichererbsen/Kieselsteine in die linke Hosentasche.

Immer wenn du im Laufe des Tages einen Genussmoment erlebst – sei es, dass du etwas Angenehmes *riechst, hörst, siehst, schmeckst oder tastest* oder auch, dass du einer angenehmen Aktivität *nachgehst* oder eine positive Emotion *empfindest* – packst du eine der Kichererbsen/Kieselsteine von der linken in die rechte Hosentasche. Am Abend schaust du in deine rechte Tasche, zählst die darin befindlichen Kichererbsen und versuchst dich daran zu erinnern, wofür jede einzelne steht. Lass dabei den bereits erlebten Genussmoment erneut so präsent wie möglich werden.

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 200

Handout 82: Basisqualitäten III & IV

Fähigkeit der Selbstannahme (positives Selbstbild)

Erleben von Kontrolle und Steuerungsmöglichkeiten (Selbstwirksamkeit)

Positive Selbstbilder und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können (weiter-)entwickelt werden, indem der Fokus auf Ressourcen gelegt wird

- ❖ **Ressourcen** sollten sichtbar gemacht und vergegenwärtigt werden, da sie als Kraftquellen und Handlungsgrundlagen dienen können
- ❖ Kraftquellen/Ressourcen, die helfen einen Menschen schnell in einen positiven Zustand zu versetzen sind **positive Anker**
- ❖ Erschließung **positiver Anker** ermöglicht die Nutzung von Ressourcen für die Aktivierung oder Stabilisierung von positiven Gefühlen und Zuständen (Selbstwirksamkeit)

Intrapersonale Ressourcen

Fähigkeiten
Fertigkeiten
Kenntnisse
Interessen
Gedanken und Erfahrungen

Soziale Ressourcen

Soziale Netzwerke
Ökonomische Sicherheit
Staat

Ressourcen sichtbar machen:

- ❖ Ressourcenkarten erstellen, die die eigenen Kraftquellen und Kompetenzen sichtbar machen
- ❖ Analyse des (in)formellen Unterstützungsnetzwerkes mit z. B. Netzwerkkarten
- ❖ Entwickeln von Methoden zur Priorisierung, Konkretisierung und Verfolgung selbstgesteckter Ziele

Übung: Lobtagebuch führen

Durch die regelmäßige Frage an sich selbst, wofür man sich am Ende des Tages loben kann, kann der „innere Kritiker“ reduziert und die „inneren Verbündeten“ gestärkt werden. Es ist wichtig, nicht nur berufliche Leistungen zu loben, sondern auch andere Aspekte zu würdigen (z. B. Work-Life-Balance).

Quelle: Scherwath & Friedrich, 2016, S. 101; S. 110., S. 202

Handout 83: Diamantenfähigkeit

Übung: Diamantenfähigkeit

Diamanten sind das härteste Mineral und **bilden sich unter hohem Druck und starker Temperatur**. Als Diamantenfähigkeit kann man also die Kompetenzen eines Menschen bezeichnen, die in seinem Leben **unter besonders schweren Bedingungen entstanden** sind.

❖ In welchen Situationen in [der Klasse] hast du viel Druck und Gegenkraft gespürt?
Wie hast du standgehalten?

❖ Welche Stärken hast du gezeigt?

❖ Was hast du besonders intensiv dabei erfahren?

❖ Was hast du aus dieser Situation an tiefem Wissen und Kompetenzen mitgenommen?

❖ Wie fließt diese Erfahrung in dein Leben ein?

❖ Welche vielleicht wertvolle ‚Diamantenfähigkeit‘ nützt dir heute manchmal?

Quelle: Kindl-Beilfuss, 2008, zit. n. Scherwath & Friedrich, 2016, S. 109 f.

Handout 84: Taxonomie der Ressourcen von Kindern

Nimmt die Stärken des Kindes in den Blickpunkt



Quelle: Baumann et al., 2021, S.107

Handout 85: Die Schönheit in einem Menschen zu sehen

**„Die Schönheit in einem Menschen
zu sehen ist dann am nötigsten,
wenn er auf eine Weise kommuniziert,
die es am schwierigsten macht, sie zu sehen.“**

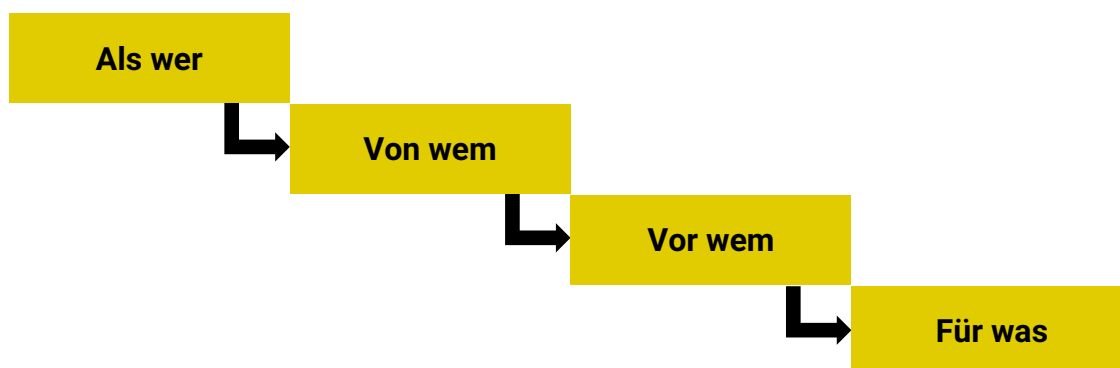
M.B. Rosenberg

Handout 86: Adressierungen

**„Mensch sein heißt ja niemals, nun einmal so
und nicht anders sein müssen – Mensch sein heißt immer,
immer auch anders werden können.“**

Viktor Frank, 2007

Die zentrale Frage dabei ist, wie werde ich angesprochen:



Pädagogische Adressierungen in der Schule

- ❖ sind u. a. das Resultat diagnostischer Prozesse
- ❖ haben einen „erhebliche[n] Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern“ (Lipowsky, 2006, S. 64)
- ❖ Bergen Potenzial, aber auch „gewisse Riskanz für die SchülerInnen“ (Helsper, 2000, S. 152)
- ❖ haben einen Einfluss auf Identitätsentwicklung & Bildungskarrieren (Buchner, 2017; Gerhartz-Reiter, 2017; Pfahl, 2011; Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2018)

Handout 87: Ich spreche Schüler*innen an & frage nach

- ❖ Aktives Zuhören
- ❖ Ich-Botschaften
- ❖ Interesse (systemische & lösungsfokussierte Fragen)
- ❖ Gewaltfreie Kommunikation (Beobachtung – Gefühl – Bedürfnis – Bitte)

Ich spreche Schüler*innen an als autonome, fähige Subjekte, die sich – so wie ich auch – aus ihrer eigenen Systemlogik so verhalten, wie sie sich verhalten.

Ich achte auf Empathie – Echtheit/Kongruenz – unbedingte Wertschätzung (Rogers, 2019).

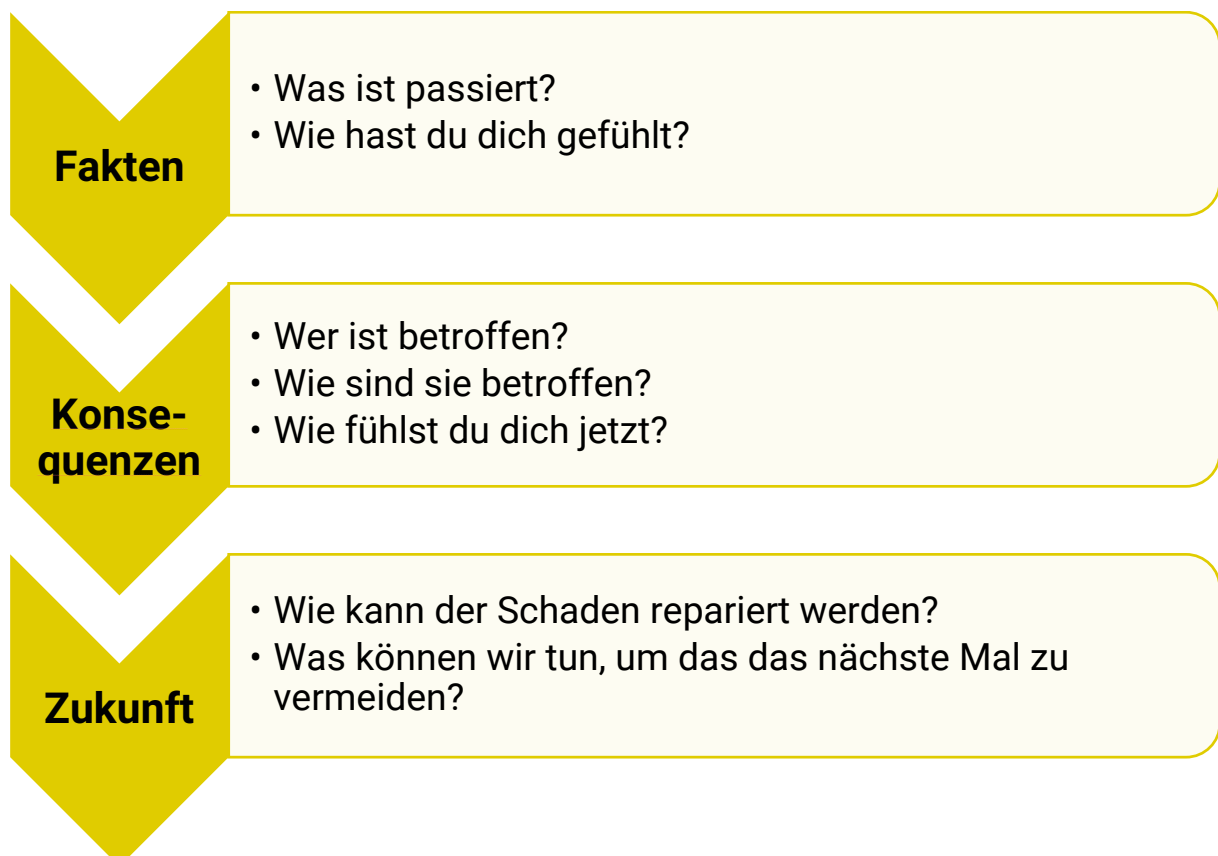
Mentalisieren hilft mir dabei.

Handout 88: Restorative (wiedergutmachende) Ansätze

Grundidee: beziehungsförderlicher Umgang und Aufarbeitung von Konflikten auch in der Schule (Hendry, 2009; The Restorative Practices Development Team, 2003)

- ❖ Nicht der Regelbruch und daraus resultierende Sanktionen stehen im Fokus
- ❖ **Hauptfokus:** durch Konflikte ausgelöstes und in Konflikten ausgedrücktes „Leid“ lindern und belastete Beziehungen verbessern im Gegensatz zu strafenden Maßnahmen (z. B. Nachsitzen, Zusatzaufgaben)

Restorative (wiedergutmachende) Konversationen



Handout 89: Kollegiale Fallberatung

Kollegiale Fallberatung stellt eine Methode dar, die die schützende und entlastende Wirkung kollegialer Beziehungen systematisch nutzt sowie ein differenziertes und sorgfältiges Reflektieren über (Beziehungs-) Prozesse ermöglicht.

(Meißner et al., 2019)

„Die Entwicklung der Beratung auf das Beratungsziel »Fallverstehen einschließlich einer Sach- und Selbstklärung« hin ist [...] nicht als lineares Vorgehen in Form eines geschlossenen Frage-Antwort-System zu verstehen, bei dem die Berater auf das in der Fallerzählung dargestellte Problem antworten, sondern folgt dialogisch dem Prinzip »Darstellung einer Sichtweise« in Form der Fallpräsentation – »Hinzugabe neuer Perspektiven« durch die Rückmeldungen der Fallberater.“

„Die »Richtigkeit« einer Rückmeldung, eines Statements, einer Hypothese ist nicht relevant, sondern die Vielfalt und Mehrdimensionalität. Da jede Rückmeldung die Komplexität der Situation nur teilweise erklärt, sind viele unterschiedliche Rückmeldungen hilfreich.“

Quelle: Rimmasch, 2015, S. 322, S. 334

Handout 90: Multiperspektivische Diagnostik – Beschreibung und Ziele

**„Gruppen sind wie ein Spiegelsaal,
der die Möglichkeit zu multipersonaler Resonanz eröffnet.“**

Schultz-Venrath & Felsberger, 2016, S. 11

Die multiperspektivische Diagnostik umfasst insgesamt sechs Schritte:

1. Vorlauf
2. Fallbesprechung
3. Fallbearbeitung – Diagnostik
4. Fallbearbeitung – Folgerungen/ Handlungsschritte
5. Fallevaluation – Rückkopplung
6. Abschluss

Die Schritte sind so gestaltet, dass sie **entsprechend der Bedürfnisse der kollegialen Gruppe** frei kombinierbar sind und daher ggf. auch nicht alle in einer Multiperspektivischen Diagnostiksituation durchlaufen werden müssen.

Je nach Ziel/Anliegen der Gruppe gibt es unterschiedliche Ablaufmöglichkeiten:

Ziel/Anliegen	Schritte
Ich bin sehr belastet und brauche auch persönliche Unterstützung.	1 – 2 – 6
Ich will mal hauptsächlich auf das Kind schauen.	1 – 3, 4, 5 – 6
Gesamtpaket	alles, bzw. 2 relativ kurz

Die Multiperspektivische Diagnostiksituation wird gerahmt von dem **Vorlauf (1. Schritt)** und dem **Abschluss (6. Schritt)**. Diese Schritte sind verbindlich, da hier wichtige Entscheidungen getroffen werden und die Diagnostik eingeleitet und beendet wird.

Im **2. Schritt Fallbesprechung** steht der/die Falleinbringer*in und ihr/sein Erleben einer Situation im Fokus. Der/die Falleinbringer*in reflektiert und mentalisiert die Situation,

um ein besseres Verständnis von sich selbst und der Situation zu erhalten. Die Gruppe bringt eigene Perspektiven, Assoziationen und Wahrnehmungen in Form von Hypothesen ein. Auf diese Weise reflektiert/mentalisiert die Gruppe auch für sich selbst die Situation und mentalisiert gleichzeitig durch das Äußern der Hypothesen den/die Fallgeber*in. Diese Fallbesprechung

- ❖ dient der **Entlastung** der/des Fallgebers/in, um über herausfordernde oder unverständliche Situationen sprechen und sich einem Verstehen annähern zu können und trägt somit zur psychischen Gesundheit bei.
- ❖ fördert durch das explizite mentalisieren und mentalisiert-werden die Mentalisierungsfähigkeit von sowohl dem/der Fallgeber*in als auch der Gruppe.
- ❖ trainiert die Mentalisierungsfähigkeit, sodass diese auch in stressigen Situation besser “funktioniert” und der/die Anwender*in mentalisierend handlungsfähig bleibt (emotionale Regulation).
- ❖ fördert die Selbstkenntnis, da das eigene Denken und Erleben reflektiert wird.

Im **3. Schritt Fallbearbeitung – Diagnostik** liegt der Fokus darauf, das den/die Jugendliche*n und das gezeigte Verhalten mittels Reflexion und theoretischer Rekonstruktion zu verstehen und den Kern der Problematik/Thematik herauszuarbeiten. Als Teil des „Falls“ reflektiert sich auch der/die Fallgeber*in in der Reflexion. Da neben dem/der Fallgeber*in auch andere Gruppenmitglieder mit dem/der zu Diagnostizierenden involviert sein können, können die Fragen auch von ihnen beantwortet werden. Die Fallbearbeitung – Diagnostik

- ❖ dient dazu den Kontext um die Problematik/Thematik herauszuarbeiten und die Situation/das Verhalten des Kindes/Jugendlichen zu verstehen.
- ❖ ist wichtig für die Erarbeitung eines Grundverständnisses für den/die Jugendliche*n und seinen Kontext, um davon dann begründet pädagogische Handlungsweisen ableiten zu können.

Im **4. Schritt Fallbearbeitung – Folgerungen/ Handlungsschritte** werden aus dem Kern der Problematik/Thematik pädagogische Handlungsschritte konkretisiert. Zwar steht in diesem Schritt auch der/die **Fallgeber*in im Fokus**, allerdings bringt auch die Gruppe eigene Perspektiven und Vorgehensweisen ein, sodass von allen die professionellen

Sichtweisen, Bedenken und Vorgehen geäußert werden können. Der Schritt soll einen **respektvollen und gleichberechtigten** Austausch über weitere Handlungsschritte ermöglichen und die Perspektive des/der Fallgeber*in dahingehend erweitern. Wichtig: Die Gruppe ist nicht dafür verantwortlich/zuständig Lösungen zu finden! Die Gruppe dient als Reflexionsfolie für den/die Fallgeber*in und bietet (neue/andere) Perspektiven auf den Fall an. Die Fallbearbeitung – Folgerungen/ Handlungsschritte

- ❖ hilft dabei pädagogische Handlungsschritte zu sammeln, festzulegen und zu konkretisieren.
- ❖ unterstützt das Mentalisieren, da durch das Vorbringen und Hineinversetzen in die verschiedenen Perspektiven der Gruppenmitglieder deutlich wird, dass es mehrere Herangehensweisen und Betrachtungen gibt.
- ❖ verdeutlicht, dass es immer mehrere – und nicht **die eine** richtige – Handlungsoptionen gibt.

Im optionalen **5. Schritt Fallevaluation – Rückkopplung** werden die in einer vorherigen Sitzung thematisierten Handlungsschritte hinsichtlich ihrer Wirkung besprochen: Was war im positiven Sinne wirksam, was kann verworfen werden? Wer hat die positive Wirkung gemerkt? Woran? Warum diese Person/warum in dieser Situation? Was war anders? Dabei gilt: Macht mehr von dem was gut funktioniert. Dieser Schritt kann auch zu Beginn der Sitzung erfolgen, da hier eine Rückkoppelung zu der vorherigen Sitzung und dem/der vorherigen Falleinbringer*in stattfindet. Die Fallevaluation

- ❖ informiert die Gruppe über den aktuellen Stand der gemeinsam erarbeiteten Handlungsschritte.
- ❖ hilft dabei Veränderungen wahrzunehmen (auch kleinere).
- ❖ unterstützt das Grundverständnis für den/die Jugendliche*n, da besprochen wird, was für speziell den/die Jugendliche*n hilfreich ist bzw. was nicht hilfreich ist (Lernprozess).
- ❖ kann als Ausgangslage für eine weitere Multiperspektivische Diagnostiksituation dienen.

Ablauf der Mehrdimensionalen Diagnostik: Quellen: Gingelmaier, (2019); Rimmasch, T. (2015); Ziemer, K. (2022).

Handout 91: Multiperspektivische Diagnostik – Ablauf

1. Vorlauf

Sitzungsleitung wird gemeinsam bestimmt

Leitung	Moderiert
	• Fragt nach der Umsetzung von Ergebnissen aus der letzten Sitzung (kurze Evaluation oder bereits Evaluation gemäß Schritt 5) • Fragt nach (neuen) Fallanliegen • Legt gemeinsam mit der Gruppe die Reihenfolge der Fallbearbeitung fest • Fragt Fallgeber*in nach dem Anliegen/ Ziel; daraus leitet sich dann ab, welche Schritte durchlaufen werden

2. Fallbesprechung

Fallbeschreibung

Fallgeber*in	Stellt den Fall objektiv vor, wird dabei nicht unterbrochen. Am Ende können Verständnisfragen <u>kurz</u> beantwortet werden.
Gruppe	Zuhören; nicht kommentieren; über das Gehörte nachdenken. <u>Dringende</u> Verständnisfragen können am Ende gestellt werden.

Rückmeldung/ Hinzugabe neuer Perspektiven

Leitung	Leitet Rückmelderunde ein, fragt die Gruppe: • Worüber denkt ihr nach? • Was geht euch durch den Kopf? • Wo hängt ihr fest? • Was fällt euch spontan/assoziativ mentalisierend ein? • Mit welchen Gefühlen geht die Beschreibung bei euch und eventuell bei dem/der Fallgeber*in einher? • Welche verschiedenen Perspektiven könnt ihr im Fall sehen/einnehmen?
Gruppe	Jede*r meldet seine/ihre Wahrnehmungen, Empfindungen, Assoziationen in Form von Hypothesen zurück. • Keine Fragen stellen, keine Ratschläge geben
Fallgeber*in	Zuhören; nicht kommentieren; über das Gehörte nachdenken.

Fallinterpretation

Fallgeber*in	Teilt eigene Wahrnehmung, Empfindungen, Assoziationen während der beschriebenen Situation mit. Mentalisiert die Situation, benennt dabei: • Wünsche, Gefühle, Ziele, Absichten • Wo war das Mentalisieren in der Situation gut möglich? • Wo nur noch wenig oder nicht mehr? Wie ist das verstehbar? • Wie wird die Situation jetzt erlebt?
---------------------	---

Die Schritte „Fallinterpretation“ und „Rückmeldung“ können 3–4 wiederholt werden. Die Äußerungen der Gruppe/Fallgeber*in beziehen sich dabei in einer Wechselwirkung aufeinander.

Mentalisierende Handlungsableitung

Alle	Gemeinsame Erarbeitung eines mentalisierungsbasierten Verständnisses des Falls. Welche Handlungen und Interventionen ergeben sich aus der Gruppenmentalisierung?
-------------	---

3. Fallbearbeitung – Diagnostik

Fallbeschreibung (aus 2. Schritt Fallbesprechung, falls dieser ausgelassen wird)

Hypothesenbildung/ Verstehensversuch

Je nach Gruppen- und Gesprächsdynamik besteht keine harte Trennung dabei *wer* die Fragen initiiert bzw. beantwortet. Die Sitzungsleitung hat nur darauf zu achten, *dass* die Fragen thematisiert werden.

Bearbeitungsschritte

Reflexion	• Wie nimmt der/die Fallgeber*in selbst das Problem wahr oder wird das Problem von anderen thematisiert? • Welches Ziel wird mit der Diagnostik, den Analysen verfolgt? • In welcher Beziehung steht der/die Fallgeber*in zu den Diagnostizierenden? • Welche Erwartungen hat der/die Fallgeber*in an die zu Diagnostizierenden? • Wie gut kennt der/die Fallgeber*in die Eltern bzw. die Bezugspersonen?
Theoretische Re-konstruktion	• Warum verhält sich das Kind so, wie es sich verhält? • Welche möglichen Erklärungen gibt es dafür? • Was sind primäre und sekundäre „Beeinträchtigungen“? • Wie und wann sind diese entstanden? • Welche Veränderungen haben sich ergeben? • Welche bio-psycho-sozialen Bezüge gibt es? Welche möglichen Erklärungen ergeben sich aus • der Syndromanalyse • der Institutionsanalyse • der biografischen Analyse • der Analyse der sozialen Situation • der persönlichen Situation
Zusammenführung der Perspektiven	Gemeinsame Überlegung: Was ist der Kern der Thematik oder Problematik?

4. Fallbearbeitung – Folgerungen/ Handlungsschritte

Folgerungen ableiten & Handlungsschritte konkretisieren

Fallgeber*in	Welche Folgerungen lassen sich aus dem Kern der Thematik/Problematik ableiten? • Überwindung von exkludierenden Bedingungen • Aufbau/ Stabilisation von Dialog und Kommunikation • Initiierung kooperativer Prozesse • Erkennung und Anregung von Entwicklungspotenziale Formuliert Erkenntnisse und Art der Handlungsschritte: • Mit welcher Aktivität können die Handlungsschritte umgesetzt werden? • Wer ist daran alles beteiligt? • Wer muss noch mit involviert werden? • In welcher Reihenfolge muss vorgegangen werden? • Woran wäre dann erkennbar, dass die Aktivität wirksam ist?
Gruppe	Zuhören; prüfen anhand ihres Situationsverständnisses den Realitätsgehalt.

Gegenüberstellung der Situationsverständnisse

Gruppe	Formulieren jeweils <i>anhand ihres Situationsverständnisses eigene</i> Sichtweisen und Hypothesen.
Fallgeber*in	Zuhören; nicht kommentieren; über das Gehörte nachdenken.

Präzisierung der Handlungsschritte

Fallgeber*in	Präzisiert seine/ihre Entscheidung, legt Handlungsschritte fest.
Leitung	Hält Ergebnisse fest.
Gruppe	Zuhören; nicht kommentieren; entwickeln analog eigene Herangehensweise.

Gegenüberstellung der Handlungsschritte

Gruppe	Jede*r identifiziert sich mit der <i>Rolle des/der Fallgebers*in</i> und überlegt & formuliert <i>aus dieser Identifikation</i> heraus eigene Handlungsschritte.
Fallgeber*in	Zuhören; nicht kommentieren; verifiziert und modifiziert eigene Herangehensweise -> Vorstellung ist freiwillig, Gruppe hört wenn nur zu und kommentiert die Entscheidung nicht.

5. Fallevaluation – Rückkopplung (optional)

Leitung	Fragt Fallgeber*in: Welche Handlungsschritte • wurden wann, wie oft und mit welchen Auswirkungen eingesetzt? Wer war dabei involviert? • müssen verworfen oder verändert werden? • haben sich als sinnvoll und wirksam erwiesen? Woran ist das erkennbar? Was hat sich nach der Umsetzung der Handlungsschritte verändert?
----------------	---

6. Abschluss

Sharing	Jeder aus der Gruppe benennt einen Aspekt des Falles, der ihnen selbst vertraut ist („So eine Erfahrung mit <i>Situation x</i> habe ich auch schon mal gehabt.“).
Reflexion	Feedback zur Sitzung, emotionales Befinden, Lerngewinn („Das nehme ich mit“), persönliche Anmerkungen.

Handout 92: Multiperspektivische Diagnostik – Notizblatt

Handout 93: Zusammenschau aus der Erprobung

Diese Chancen sehe ich

Diese Hindernisse könnten auftreten

In der nächsten Runde sollten wir das berücksichtigen....

Handout 94: Verhaltensfallen

„Verhaltensfallen können entstehen, wenn Lehr- und Fachkräfte erfahren, dass die von ihnen ergriffenen **Maßnahmen nicht wirksam** sind und die **emotionale Belastung steigt**. Fehlinterpretationen über vermutete Ziele herausfordernden Verhaltens können unter Umständen eskalierend wirken.

In der Erwartung von Situationen, die scheinbar nicht mehr zu bewältigen sind, kann Hilflosigkeit, Überforderung und Anspannung empfunden werden. Der professionelle Blick auf mögliche Wirkungszusammenhänge in der Beziehungsdynamik wird erschwert und die emotionale Belastung kann bis zur Erschöpfung führen.“ (Hehn-Oldiges, 2021, S. 23)

Was verstehen wir unter dem Begriff der Verhaltensfalle?

- ❖ Denkmuster, die in Situationen hoher emotionaler Belastung Zugänge für das Problemlösen erschweren können (vgl. auch verminderte Mentalisierungsfähigkeit bei Erhöhung des Stesslevels)
- ❖ Es kommt zu Fehldeutungen von Verhalten – diese können eskalierend wirken
- ❖ Nicht-Wirksamkeit von Maßnahmen führt zu Ratlosigkeit und Resignation

Quelle: Hehn-Oldiges, 2021, S. 23

Handout 95: Verhaltensfallen – Liste

Nr. Verhaltensfalle

01. »Es gibt gar keinen Grund, sich so zu verhalten
02. »Sie macht das extra!«
03. »Selbst schuld, wenn du dich nicht an die Regeln hältst!«
04. »Bei mir macht er das nicht!«
05. Teilhabeassistenzen übernehmen Aktivitäten
06. »Das ist doch gar nicht schlimm!«
07. Allgemeines Lob »Super gemacht!«, »Toll!«
08. Das Gegenteil von Lob – die allgemeine negative Bewertung
09. Ampel- oder Ermahnungssysteme und Sanktionen
10. Verbote und Hinweise auf Fehlverhalten sollen der Orientierung dienen
11. In ihrem Beisein über ihr »Fehlverhalten« reden
12. Wenn ich ihn jetzt etwas Angenehmes machen lasse, belohne ich ihn und verstärke doch sein herausforderndes Verhalten
13. Die persönliche Betroffenheit
14. Ich-Botschaft: »Authentisch sein«
15. »Warum hast Du das gemacht?«
16. »Ich verspreche, das mache ich nie wieder!«
17. Verkürzte Hypothesenbildung am Beispiel »Provokation«
18. **Wertende Beschreibung**
19. Der Fokus ist auf herausfordernde Verhaltensweisen gerichtet (»Stört immer«, »Ruft ständig herein«, »Macht nie mit« »Nichts hilft«)
20. »Eigentlich weiß er genau, wie er sich zu benehmen hat«
21. »In diesem Alter muss er aber mit anderen zusammenarbeiten können!«
22. **»Wir können uns doch nicht ständig nach ihr richten!«**
23. **Wir deuten und entscheiden für unser Gegenüber**
24. **Erkundung wird als Herausforderung gedeutet**
25. **»Sie kennt doch die Regeln und weiß genau, was sie darf und was nicht!«**
26. **»Sie weiß genau, was sie tut!«**
27. **Die vorhandene Entmutigung wird unterschätzt**
28. **»Eigentlich hat sie den Überblick!«**
29. **»Er muss einfach mal lernen, abzuwarten!«**
30. »Er versteht alles. Er will nur nicht!«
31. **»Stell' dich nicht so an!«**
32. »Das muss sie jetzt aber mal aushalten!«
33. **»Sie kann nicht einfach machen, was sie will!«**
34. Kulturelle Deutungsmuster wirken verallgemeinernd und verhindern eine differenzierte Analyse des Verhaltens

Quelle: Hehn-Oldiges, 2021

Handout 96: Verhaltensfallen – Übung

Schüler*in M steht immer wieder plötzlich im Unterricht auf und läuft in der Klasse herum:

Meine Deutung	
Meine Emotionen	
Meine Gedanken	
Meine Reaktion	
Mögliche Auswirkungen	

Handout 97: 5-Punkte – Reflexion & Feedback

1. Was hat mich begeistert?

2. Was habe ich gelernt?

3. Was kann verbessert werden?

4. Was nehme ich mit (positiv & negativ)?

5. Was kam zu kurz?

Was möchte ich sonst noch sagen? Was wünsche ich mir für das nächste Mal?

Handout 98: Wahrnehmen

1. Wie bin ich heute hier?

Wie ist mein Körpergefühl? Wie geht es mir gerade?

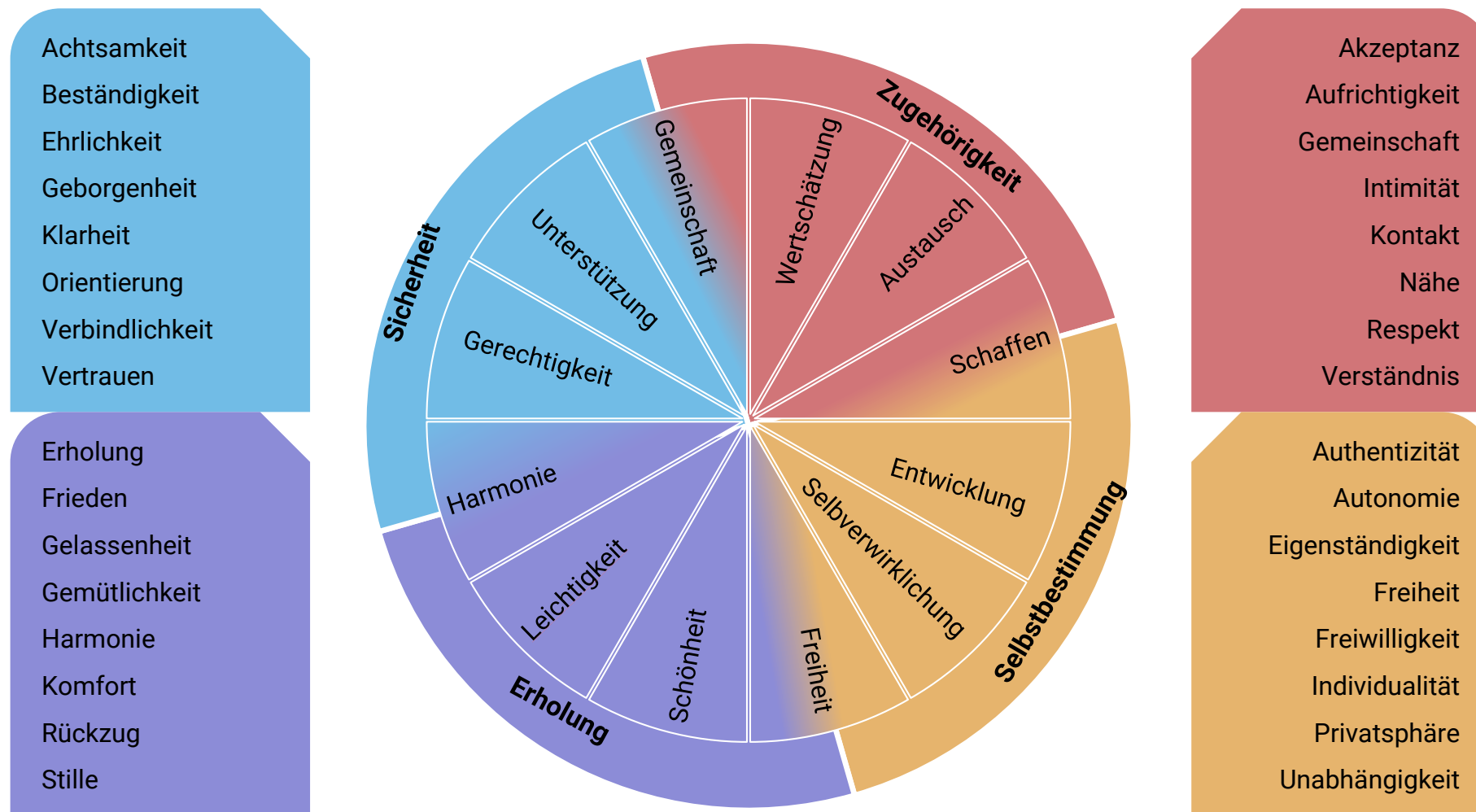
2. Worüber habe ich mich diese Woche gefreut?

Welches Bedürfnis wurde dabei erfüllt?

3. Wofür kann ich mich diese Woche loben?

...in Situationen mit Kindern & Jugendlichen, einer Klasse, Kolleg*innen

Handout 99: Bedürfnisrad



Handout 100: Auch das ist Diagnostik... Pädagog*innen als „Perlentauchende“

- ❖ ... und nicht als Defizitfahndende
- ❖ Unser Umgang mit Menschen ist davon geprägt, welches Bild wir vom anderen haben.
- ❖ „Jede Person verfügt über Potenzialität, die wir als das Noch-Nicht-Festgelegte, als die noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten ansehen können.“ (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 31)

Formulierungen, Glaubenssätze und Fragestellungen bei...

problemorientierter Sicht- und Arbeitsweisen	potenzialorientierter Sicht- und Arbeitsweise
Was war in der Vergangenheit? Warum ist „es“ so?	Was soll in Zukunft anders sein? Was soll auf alle Fälle so bleiben, wie es ist?
Was läuft falsch?	Was gelingt (schon/noch/...)
Wer oder was ist schuld am Problem?	Wo gibt es Fortschritte? Welche sind das? Wie wirken sich die positiven Unterschiede aus?
Pädagog*innen wissen die richtige Lösung für die Probleme.	Mögliche Lösungen werden gemeinsam erarbeitet.
Analyse der Defizite und Förderprogramme	Ressourcen & Potenziale erforschen
Situationen sind deterministisch/linear/trivial.	Beobachtung von Wechselwirkungen/Unterschieden

Quelle: Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 47

Handout 101: „Immer“ stimmt im Zusammenhang mit einem Problem NIE!

Die Suche nach der Ausnahme als Grundlage für unterstützendes pädagogisches Handeln:

Wann tritt das Problem nicht auf – wann ist die Situation besser?

Was ist dann in der Situation anders?

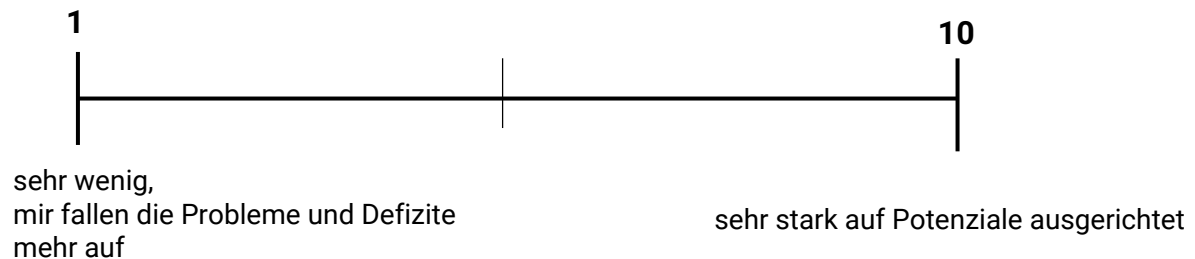
Wer ist dann anwesend?

Welche stützenden Faktoren kann ich erkennen?

Welches Wissen könnte uns aus diesen Überlegungen nützen?

Handout 102: Wie stark ist mein Blick auf Ressourcen und Potenziale gerichtet?

Wo schätzt du dich selber auf einer Skala von 1–10 ein?



Wenn du jetzt auf x stehst, was wäre bei x+1 anders?
Was müsstest du tun, um auf x+1 zu kommen?
Wer würde x+1 bemerken? Woran? Woran noch?

Handout 103: Das Fallverstehensfenster zur Strukturierung von Fallverstehensprozessen

Name, Alter und Klasse des Kindes/Jugendlichen	
Objektive Informationen – Erfahrungen und Infos (biografische Daten, beobachtetes Verhalten, institutionelle Bedingungen)	Subjektive Informationen – Erleben des Kindes
Szenische Informationen – eigenes Erleben Wie geht es mir mit dem Kind? Was löst es bei mir aus?	Möglichkeiten der Förderung / Beziehungsgestaltung Was braucht das Kind von uns/der Institution/zur Bewältigung -> erst dann ableiten von Handlungsschritten

Quelle: Zimmermann, 2017, S. 101

Handout 104: Rückschau – Die Emotion Angst

1. Wann konnte ich bei mir selbst Angst im Kontext Schule beobachten?

Was hat das bei mir ausgelöst?

2. Wann konnte ich Angst bei Schüler*innen/Kolleg*innen wahrnehmen?

Welche Hinweise auf Angst habe ich beobachtet? Wie bin ich diesem begegnet?

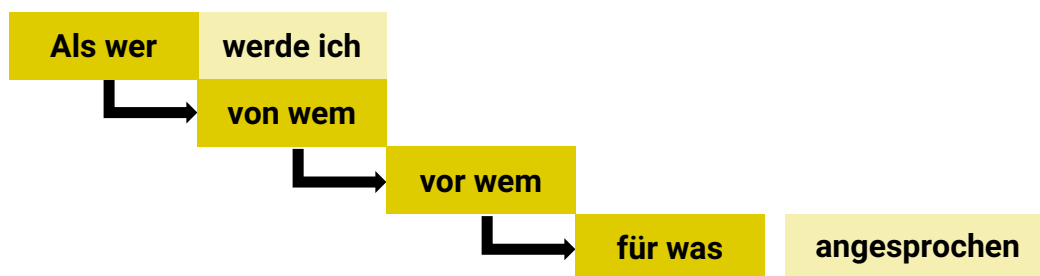
3. Wann könnte ich Angst bei Schüler*innen/Kolleg*innen ausgelöst haben?

Was konnte ich beobachten? Was wollte ich bezwecken und was habe ich erreicht?

4. Was nehmen wir aus diesen Beobachtungen und Überlegungen mit?

Handout 105: Kernaussagen aus Modul 3

- ❖ **4 Bereiche der inneren Ressourcen für Mental Health & Stabilisierung traumatisierter Schüler*innen**
Affektregulation & Selbstberuhigung, Genussfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstannahme & Erleben von Kontrolle & Steuerungsmöglichkeiten
- ❖ Adressierungen Identitätsentwicklung, Verhalten & Lernen



- ❖ Gespräche führen (Empathie – Echtheit – unbedingte Wertschätzung) – wiedergutmachende Praktiken
- ❖ Multiperspektivische Diagnostik

3.3 Auftrag zur Weiterarbeit

Für die Vertiefung der Inhalte

1. **Texte** im InDiD-Ordner
2. **Handouts** im InDiD-Ordner
3. **Podcast:** Menno Baumann: Systemsprenger: Der Podcast (podigee.io)

Auftrag bis zu unserem Online-Treffen am 16. Mai 2023:

- ❖ Beobachtung zum Thema Angst (Handouts 72a,b,c)
- ❖ min. 1 multiperspektivische Diagnostik

Auftrag bis zum nächsten Präsenz-Treffen am 13. Juni 2023:

Bitte sammelt weiterhin Erfahrungen mit der

- ❖ Situativen Diagnostik
- ❖ Sondierenden Diagnostik
- ❖ Multiperspektivischen Diagnostik

Erinnerung: Pädagogische Ideen – TaskCards

3.4 Vertiefende Texte

- Berg, Insoo Kim, & Shilts, L. (2005). *Der WOWW Ansatz – Handbuch für Lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht*. Selbstverlag ZLB Winterthur.
- Hehn-Oldiges, M. (2023a). Fortbildungsmaterialien: Akutreaktionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1.
- Hehn-Oldiges, M. (2023b). Unterrichtsstörungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten. *Pädagogik*, 1, 26-31.
- Hehn-Oldiges, M., & Ostermann, B. (2020). *Ampeln und andere Ermahnungssysteme – Problematische Strategien zur Erziehung*. <http://paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/>
- Hutsebaut, J., Nijssens, L., & Van Vessel, M. (2021). Tipps und Tricks zur Wiederherstellung effektiven Mentalisierens. In H. Kirsch (Übers.), *Die Kraft des Mentalisierens* (S. 118–150). Boom Publishers Amsterdam Psychologie und Psychiatrie.
- Reisenauer, C., & Gerhartz-Reiter, S. (2019). *Über das Beurteilt-Werden – LehrerInnenurteile und ihre Auswirkung auf Identitätsentwicklung und Bildungsbiographien*. *Erziehung & Unterricht*, 9-10, 909-917.
- Zimmermann, D. (2017). Pädagogisches (Fall-)Verstehen eine zentrale Kompetenz für alle Lehrkräfte. In D. Zimmermann, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 89-101). Beltz.
- Zimmermann, D. (2017). Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. In D. Zimmermann, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 57-77). Beltz.