

**Das Streitschlichterkonzept an Schulen
zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern
mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Diplomarbeit

vorgelegt von

Antje Ullmann

Studiengang Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
an der Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

im Sommersemester 2010
(8. Fachsemester)

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Joachim Burmeister
Zweitgutachter: Dipl.- Psychologin Claudia Gottwald

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0156-8

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung</i>	3
<i>1. Die schulische Sonderpädagogik – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Schwerpunkte</i>	4
1.1. Einführung in die Grundlagen und Rahmenbedingungen der schulischen Sonderpädagogik	5
1.1.1. Historische Entwicklung und eine aktuelle Begriffs- und Schwerpunktbestimmung der schulischen Sonderpädagogik.....	5
1.1.2. Definition wichtiger Begriffe im Zusammenhang mit schulischer Sonderpädagogik.....	8
1.1.3. Rahmenbedingungen der schulischen Sonderpädagogik.....	18
1.2. Die Förderschwerpunkte der schulischen Sonderpädagogik	24
1.2.1. Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung	25
<i>2. Die Streitschlichtung an Schulen zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung</i>	29
2.1. Der Konflikt als Ausgangspunkt für Streitschlichtung an Schulen	31
2.1.1. Definition des Begriffes „Konflikt“	31
2.1.2. Typologie von Konflikten.....	32
2.1.3. Hintergründe und möglichen Ursachen von Konflikten	33
2.1.4. Konflikte in der Schule	33
2.1.5. Besondere Problemlagen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.....	35

2.2. Definition und allgemeine Merkmale des Verfahrens der „Mediation“	40
2.3. Das Konzept der Schülerstreitschlichtung an Schulen	42
2.3.1. Grundlagen und mögliche Formen der Schülerstreitschlichtung	42
2.3.2. Inhaltliche Schwerpunkte von Schülerstreitschlichtung und deren Bezug zu den Förderschwerpunkten emotional und sozial beeinträchtigter Schüler	44
2.3.3. Ausgewählte pädagogische Methoden der Streitschlichterausbildung zur Förderung sozialer Kompetenzen von emotional und sozial beeinträchtigten Schülern	49
2.3.4. Notwendige schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur erfolgreichen Umsetzung des Streitschlichterkonzeptes an Schulen	59
2.3.5. Chancen und Grenzen des Schülerstreitschlichterkonzeptes	62
2.4. Beschreibung einer pädagogischen Vorgehensweise zur Förderung von sozialen Kompetenzen emotional und sozial beeinträchtigter Schüler im Bereich „Gefühle“	65
3. Zusammenfassung	72
4. Anhang	73
5. Literatur- und Quellenverzeichnis	86

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den konzeptionellen und methodischen Möglichkeiten, die das Verfahren der Streitschlichtung an Schulen bietet, um die sozialen Kompetenzen und das konstruktive Konfliktverhalten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zu fördern.

Zu diesem Zweck werden im ersten Teil der Ausführungen zunächst wesentliche historische und begriffliche Grundlagen, Aufgabenbereiche sowie rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der schulischen Sonderpädagogik erläutert. Zudem werden das Verhältnis von Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit betrachtet und relevante Beeinträchtigungsformen insbesondere von Schülern des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung herausgestellt.

Anschließend werden häufig auftretende Konflikte im Rahmen von Schule und die besonderen Problemlagen dieser Zielgruppe junger Menschen als Ansatzpunkte von Schülerstreitschlichtung in den Blick genommen.

Unter Berücksichtigung der beschriebenen besonderen Ausgangsbedingungen für die pädagogische Arbeit mit emotional und sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen wird im zweiten Teil der Arbeit untersucht, in welcher Form und innerhalb welcher Rahmenbedingungen das Streitschlichterkonzept tatsächlich zur Förderung der sozialen Kompetenzen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung beitragen kann.

Dazu werden sowohl die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen als auch die pädagogischen Methoden der Schülerstreitschlichtung auf ihre Übereinstimmung mit den besonderen Entwicklungszielen der Kinder und Jugendlichen überprüft.

Welche Chancen die erfolgreiche Umsetzung des Schülerstreitschlichterkonzeptes innerhalb günstiger schulorganisatorischer Rahmenbedingungen bietet und wo Grenzen der Anwendung liegen können, wird dann herausgearbeitet.

Um zu veranschaulichen, auf welche Weise die Förderung sozialer Kompetenzen im Rahmen der Streitschlichterausbildung emotional und sozial beeinträchtigter Jugendlichen praktisch umgesetzt werden kann, werden abschließend mögliche Zielsetzungen und denkbare pädagogische Methoden einer beispielhaften Vorgehensweise zur Bearbeitung des Themenbereiches „Gefühle“ beschrieben.

1. Die schulische Sonderpädagogik – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Schwerpunkte

Im ersten Teil meiner Ausführungen nehme ich zunächst die theoretischen Grundlagen der schulischen Sonderpädagogik in den Blick. Um ein Verständnis für das Arbeitsfeld und zentrale Aufgaben zu bekommen, ist die begriffliche Abgrenzung der Disziplin der „Sonderpädagogik“ notwendig, deren Grundlage unterschiedliche historische Schwerpunktsetzungen bilden.

Um die Zielgruppe der schulischen Sonderpädagogik zu beschreiben, sind Definitionen der Begriffe „Behinderung“ und „Beeinträchtigung“ sowie des „Sonderpädagogischen Förderbedarfes“ erforderlich.

Aufgabenstellungen der schulischen Sonderpädagogik sind die „Bildung“, „Erziehung“ und „Förderung“ von behinderten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Inwieweit „integrative“ und „inklusive“ Strukturen zur Erreichung dieser Ziele beitragen, werde ich anschließend darlegen.

Neben diesen theoretischen Grundlagen sind auch die rechtlichen, sozialpolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen bedeutend für die Arbeit in diesem Arbeitsfeld und mit dieser Zielgruppe. Daher erläutere ich die wesentlichen gesetzlichen Regelungen in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung behinderter und beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher und wichtige vorschulische, schulische und nachschulische Institutionen der Sonderpädagogik.

Um die Relevanz dieser sonderpädagogischen Sichtweise für die Soziale Arbeit herauszustellen, gehe ich auf das Verhältnis und Berührungspunkte von schulischer Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit ein.

Dann betrachte ich den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung ausführlich, indem ich bestimmende Merkmale der Beeinträchtigungen und mögliche pädagogische Handlungsmethoden herausarbeite.

Diese wesentlichen Aspekte schulischer Sonderpädagogik bilden die Grundlage für die konzeptionelle Verbindung der Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen der emotionalen und sozialen Entwicklung und dem Konzept der Schülerstreitschlichtung an Schulen.

1.1. Einführung in die Grundlagen und Rahmenbedingungen der schulischen Sonderpädagogik

1.1.1. Historische Entwicklung und eine aktuelle Begriffs- und Schwerpunktbestimmung der schulischen Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik ist ein Teilgebiet der Pädagogik, das durch Fachkräfte verschiedenster Professionen geprägt wird und sich gesondert von der Allgemeinen Pädagogik entwickelt hat.¹

Die historische Entwicklung ist gekennzeichnet durch die Herausbildung verschiedener Begrifflichkeiten, die inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte setzten und die Entstehung der heutigen Sonderpädagogik wesentlich bedingt haben.

Im Jahre 1861 entstand zunächst der Begriff der „Heilpädagogik“, den die Autoren Georgens und Deinhardt erstmals verwendeten.

Seitdem wurde diese Bezeichnung mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt.

Es können jedoch drei zentrale Hauptrichtungen der Frühphase der Heilpädagogik benannt werden: die heilende Erziehung, die Medico- Pädagogik und die Heilserziehung. Die heilende Erziehung verfolgte den Ansatz, dass „Kinderfehler“ mit Erziehungsmitteln „geheilt“ werden könnten, wobei der Einfluss einer medizinischen Denkweise erkennbar ist.

Auch in der Medico- Pädagogik war die enge Verwobenheit der Medizin mit pädagogischen Vorstellungen Grundsatz, wobei der Begriff der „Kinderfehler“ durch schwere Schädigungen und Gebrechen erweitert wurde. Die Heilserziehung war im Gegensatz dazu theologisch geprägt und wurde im religiösen Sinn als Erziehung verstanden, die zum Heil der Seele führen sollte.²

Im Jahre 1931 wurde an der Universität Zürich der erste Lehrstuhl für Heilpädagogik in Europa eingerichtet, wo die Heilerziehung inhaltlich wieder stärker von der Medizin abgegrenzt und als pädagogischer Schwerpunkt definiert wurde.

¹ vgl. Sassenroth 2002, S. 1

² vgl. Sassenroth 2002, S. 2 f.

Dort wurde die Heilpädagogik verstanden als eine Lehre, die den Unterricht, die Erziehung und Fürsorge all jener Kinder beinhaltete, die durch individuelle und soziale Faktoren dauernd in ihrer körperlich- seelischen Entwicklung gehemmt sind. Diese Faktoren waren Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche, Entwicklungshemmungen des Zentralnervensystems, die neuropathische und psychopatische Konstitution sowie körperliche Krankheit, Verkrüppelung und Umweltfehler (schwer erziehbare Kinder). Später wurde die Fürsorge wieder aus dem Aufgabenbereich der Heilerziehung ausgeschlossen und die Erziehung etablierte sich als Hauptschwerpunkt.³

In den 1960er Jahren wurde zunehmend der Begriff „Sonderpädagogik“ verwendet, der eine begriffliche Nähe zur Institution der Sonderschule ausweist. In dieser Zeit entstand ein differenziertes Versorgungssystem von Sonderschulen für verschiedene Störungen und es entwickelte sich eine „Sonderschulpädagogik“, bei der der Fokus eindeutig auf der schulischen Förderung lag und der außerschulische Bereich zurückgedrängt wurde.

In den 1970er Jahren wurden alle Fachrichtungen vornehmlich unter der Bezeichnung der „Behindertenpädagogik“ zusammengefasst, wobei das Verständnis gesetz- und verwaltungstechnisch war, um handlungsleitend für die Gewährung von Hilfen und Unterstützung zu sein. Allerdings setzte sich dieser Begriff kaum durch, da die Befürchtung bestand, dass er zu diskriminierend wirken könnte und zuviel Verschiedenartiges zusammenfasste.⁴ Problematisch war außerdem der Aspekt, dass nicht alle Menschen, die einen besonderen Förderbedarf haben, behindert sind.⁵

In den östlichen Bundesländern, der ehemaligen DDR, war die Begrifflichkeit „Rehabilitationspädagogik“ sehr verbreitet.⁶ Sie war Ausdruck für die Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung und Bildung von psychisch und physisch Kranken.⁷

³ vgl. Sassenroth 2002, S. 4

⁴ vgl. Sassenroth 2002, S. 5 f.

⁵ vgl. Biermann 2005, S. 11

⁶ vgl. Sassenroth 2002, S. 7

⁷ vgl. Biermann 2005, S. 11

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass schon seit Jahrzehnten um die richtige Bezeichnung für das Arbeitsfeld gestritten wird.⁸

Allen bisherigen Begrifflichkeiten sind jedoch folgende Grundannahmen gemein: die Trennung von Kindern in „normal“ und „abweichend“ wird vorgenommen und mithilfe der Zuschreibung von Krankheiten zu objektivieren versucht. Die Formulierung von Normalität, die sozial konstruiert ist, führt zu einer Abgrenzung von Abweichungen. Durch diese Unterscheidung stabilisieren sich Regel- und Sonderpädagogik gegenseitig.⁹

Aktuelle Tendenzen in der Sonderpädagogik lassen den Eindruck einer „Krise der Sonderpädagogik“ und eines „Paradigmenwechsels“ entstehen.¹⁰

Der Grundsatz von separiert angelegten Institutionen und Sonderschulen ist in die Kritik geraten.¹¹

Vertreter der „Integrativen Pädagogik“ haben es sich zum Ziel gesetzt, der Aussonderung von Menschen mit Behinderungen aus Regelschule und Gesellschaft entgegen zu wirken und das gemeinsame Lernen aller Kinder zu fördern.

Gefordert wird eine kritische Reflexion des Behindertenbegriffes sowie die Umsetzung der Prinzipien: Verschiedenheit als Normalität, Integration im Zusammenleben als Grundrecht aller Menschen und Individualisierung anstatt zu starker Separation behinderter Menschen.¹²

Als Leitziele werden größtmögliche Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung behinderter und beeinträchtigter Menschen angestrebt, welche durch persönliche Autonomie und möglichst umfassende Integration in Familie, Gemeinde und Gesellschaft erreicht werden sollen.¹³

Die Heterogenität des Personenkreises mit Beeinträchtigungen, Störungen, Behinderungen und Entwicklungsgefährdungen macht besondere pädagogische Methoden, Maßnahmen, Organisationsformen und unterschiedliche Hilfen für die individuelle Lebenslage des Einzelnen notwendig.¹⁴

⁸ vgl. Sassenroth 2002, S. 7

⁹ vgl. Sassenroth 2002, S. 8

¹⁰ vgl. Sassenroth 2002, S. 9

¹¹ vgl. Wember 2003, S. 13

¹² vgl. Sassenroth 2002, S. 9 f.

¹³ vgl. Wember 2003, S. 14

¹⁴ vgl. Vernooij 2005, S. 11

Mit diesem Ansatz der Integrationspädagogik nähert sich die Sonderpädagogik wissenschaftlich wieder der großen Referenzwissenschaft der Allgemeinen Pädagogik an.¹⁵

In meinen Ausführungen werde ich das Arbeitsfeld mit dem Begriff der „Sonderpädagogik“ bezeichnen, da er als Dachkategorie alle Sonderfälle der Allgemeinen Pädagogik zusammenfasst, die nicht unbedingt unter die Bezeichnung „Behinderung“ fallen. Weiterhin ist auch der „sonderpädagogische Förderbedarf“ davon abgeleitet worden, der sämtliche Risikobelastungen von Schülern einschließt und den ich im Folgenden genauer definieren werde.¹⁶

Außerdem werde ich mich insbesondere auf die Sonderpädagogik im Rahmen von Schule fokussieren und die Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in ihrer Rolle als Schüler in den Blick nehmen.

Um ein besseres Verständnis von den Schwerpunkten und Aufgaben des Arbeitsfeldes der schulischen Sonderpädagogik zu erlangen, ist es notwendig, einige zentrale Begrifflichkeiten zu definieren.

1.1.2. Definition wichtiger Begriffe im Zusammenhang mit schulischer Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit spezifischen pädagogischen Problemstellungen, die im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen und Behinderungen entstehen. Deshalb ist ein Verständnis der Begriffe „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“ zentral, wenn man die sonderpädagogischen Aufgabenstellungen und Herausforderungen nachvollziehen möchte.

Roland Stein versteht „Beeinträchtigungen“ als die Gesamtheit von Einschränkungen der geistigen, körperlichen oder seelischen Funktionen von Menschen sowie die damit verbundenen Folgen.

¹⁵ vgl. Sassenroth 2002, S. 12

¹⁶ vgl. Biermann 2005, S. 12

Diese Einschränkungen treten nicht nur vorübergehend auf, können auf unterschiedliche Ursachen zurückgehen und aus der Interaktion der Person mit ihrer Umwelt entstehen. Daher sind Beeinträchtigungen sehr komplexe Phänomene und Prozesse.¹⁷

Stein betrachtet neben den reinen Funktionsbeeinträchtigungen auch deren Folgen, die die Interaktion mit der Umwelt und die gesellschaftliche Partizipation wesentlich erschweren können.

Die Beeinträchtigungen äußern sich innerhalb eines Spektrums von sehr geringfügigen bis hin zu sehr gravierenden Einschränkungen, hängen immer von bestimmten Kriterien der „Normalität“ ab und auch Fehleinschätzungen durch den Beobachter sind möglich.

Als Merkmale aller Beeinträchtigungen können jedoch folgende Aspekte herausgestellt werden: Beeinträchtigungen sind umfänglich, das heißt sie betreffen mehrere Entwicklungsbereiche, sie sind schwer im Sinne einer besonderen Stärke der Ausprägung und sie sind längerfristig, das heißt zeitlich überdauernd.¹⁸

Die Begrifflichkeiten der „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“ stehen in engem Zusammenhang. Im erziehungswissenschaftlichen Sinne werden solche Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als „behindert“ definiert, die in ihrem Lernen, sozialen Verhalten, der sprachlichen Kommunikation sowie ihren psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass sie nur unter wesentlich erschwerten Bedingungen am Leben der Gesellschaft teilhaben können.

Behinderungen nehmen demnach ihren Ausgang in spezifischen Beeinträchtigungen und schränken die soziale und gesellschaftliche Partizipation in komplexem Maße ein.¹⁹

Sie können auch als Ungleichgewicht zwischen den aktuellen Leistungsmöglichkeiten und den Leistungserwartungen beschrieben werden, denen ein Individuum in seiner sozialen Umwelt ausgesetzt ist. Aufgrund dieser Leistungsminderung kann lediglich eine ungenügende Integration in das individuelle und vielschichtige Mensch- Umfeld- System erfolgen.²⁰

¹⁷ vgl. Stein 2006, S. 9

¹⁸ vgl. Stein 2006, S. 10

¹⁹ vgl. Stein 2006, S. 11

²⁰ vgl. Wember 2003, S. 20 f.

Die Aspekte dieser Definitionen von „Beeinträchtigungen“ und „Behinderungen“ verdeutlichen eine zunehmende Abkehr von personengebundenen Defiziten und eine Hinwendung zu einer kontextabhängigen und gesundheitsbezogenen Sichtweise auf die Einschränkungen im Bereich der Sonderpädagogik. Aktivitätsbeeinträchtigungen soll mit geeigneten Hilfen entgegen gewirkt und die Integration und Partizipation beeinträchtigter und behinderter Menschen gefördert werden.²¹

Als zentrale, fachkonstituierende Aufgaben der sonderpädagogischen Arbeit, insbesondere mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen, können die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ herausgestellt werden.

Doch auch „Förderung“ und „Fürsorge“ spielen in der Sonderpädagogik eine wesentliche Rolle.

„Bildung“ ist der erste zentrale Grundbegriff der Pädagogik, der zwei Schwerpunkte enthält.

Zum einen ist die „formale“ Bildung wesentlicher Bestandteil der Bildung eines Menschen. Diese umfasst die allgemeine Ausformung und Entfaltung der dem Menschen innewohnenden Kompetenzen, welche zum Erlernen wichtiger objektiver Kulturinhalte im Rahmen der gegebenen Kultur notwendig sind.²²

Zum anderen ist es die „materiale“ Bildung eines Menschen, die sich auf den individuellen Wissenserwerb und die Entwicklung von auf die Person bezogenem konkreten Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezieht.²³

Bildung ist im Gegensatz zu Erziehung, Förderung und Fürsorge, welche eher fremd gesteuerte Prozesse sind, ein eigentätiger, bewusster und lebenslanger Vorgang, der zum Ziel das „harmonische Ganze“, die Einheit von formalem und materialem Wissen hat.²⁴ Ein gebildeter Mensch ist demnach eine ganzheitliche Persönlichkeit mit vielfältigen geistigen, emotionalen, sozialen und ästhetischen Fähigkeiten.²⁵

²¹ vgl. Biermann 2005, S. 19

²² vgl. Vernooij 2005, S. 42/ S. 50

²³ vgl. Vernooij 2005, S. 43/ S. 50

²⁴ vgl. Vernooij 2005, S. 44/ S. 50

²⁵ vgl. Wember 2003, S. 27

Als wichtige Aufgabe der Sonderpädagogik umfasst Bildung alle Maßnahmen, die der Entfaltung der intellektuellen Kräfte eines beeinträchtigten oder behinderten Menschen dienen, indem man ihm lebensbedeutsame Inhalte und brauchbare Methoden der aktiven Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt.²⁶

Zweiter Grundbegriff der allgemeinen pädagogischen und sonderpädagogischen Arbeit neben der „Bildung“ ist die „Erziehung“.

Erziehung umfasst zunächst alle intentionalen, planvollen pädagogischen Maßnahmen und Prozesse, bei denen Erwachsene versuchen, auf den Entwicklungsprozesse von Kindern so einzuwirken, dass Lernvorgänge unterstützt und solche Verhaltensweisen erlernt werden, die als erwünscht gelten.²⁷

Erziehung ist demnach eine Kraft erfordernde und positiv gerichtete Intervention.²⁸ Sie schließt zudem eventuelle Fehlhandlungen ein, die die Entwicklung in einem nicht förderlichen Sinne beeinflussen und mehr oder weniger bewusst geschehen können.²⁹

Ziel von Erziehungsprozessen ist die Entwicklung des Kindes zu einer den geltenden Persönlichkeitsidealen entsprechenden, eigenständigen, verantwortungsbewussten, mündigen und gesellschaftsfähigen Persönlichkeit. Wichtigste Institutionen der Erziehung sind das Elternhaus, die Schule und andere Einrichtungen wie Kirche oder Jugendorganisationen.³⁰

In der Sonderpädagogik gelten die Erziehungsziele der Autonomie, Mündigkeit und Gesellschaftsfähigkeit in besonderem Maße, da diese nur unter wesentlich erschwerten Bedingungen erlernt werden können. Deshalb wendet die Sonderpädagogik spezifische, an den Fähigkeiten des Individuums ausgerichtete Erziehungsmaßnahmen an.³¹

²⁶ vgl. Wember 2003, S. 28

²⁷ vgl. Vernooij 2005, S. 38

²⁸ vgl. Vernooij 2005, S. 40

²⁹ vgl. Vernooij 2005, S. 39

³⁰ vgl. Vernooij 2005, S. 38 f.

³¹ vgl. Wember 2003, S. 26

Ergänzend zu den zentralen Aufgaben der Bildung und Erziehung wird in der Sonderpädagogik vermehrt der Begriff der „Förderung“ verwendet.

Im allgemeinen Sinne bedeutet Förderung die unterstützende und helfende Einwirkung mit dem Ziel der Weiterentwicklung und des Fortschritts.³²

In der Pädagogik wird unter Förderung dementsprechend das pädagogische unterstützende Handeln verstanden, das die gesamte Entwicklung und individuelle Entfaltung des Kindes oder Jugendlichen vorantreiben soll.³³

Sonderpädagogische Förderung beinhaltet spezifische, über Regelangebote hinausgehende, zusätzliche Maßnahmen zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund von Beeinträchtigungen und Behinderungen ergänzende Angebote benötigen.³⁴

Der Ausdruck „Fürsorge“ wird heute eher ersetzt durch Bezeichnungen der staatlichen subsidiären Leistungen und Hilfen, wie etwa die Sozialhilfe.

Umgangssprachlich wird mit Fürsorge der vorsorgliche und fürsorgliche Umgang mit gegebenen Situationen beschrieben, wobei man zwischen Selbstfürsorge und Fremdfürsorge unterscheiden kann.

Im Rahmen der Sonderpädagogik kann Fürsorge bezogen auf die Arbeit mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen einerseits die Sicherung der materiellen Grundversorgung bedeuten.

Andererseits steht auch die Sicherstellung bedürfnisangemessener Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Entwicklung und das Lernen des Kindes oder Jugendlichen im Fokus. Dabei können unterschiedliche mitmenschliche, pflegerische oder weitere unterstützende Hilfen gemeint sein.³⁵

Grundsätzlich geht es bei der sonderpädagogischen Arbeit mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen sowohl im Bereich der Bildung und Erziehung als auch bei sonderpädagogischer Förderung und Fürsorge immer darum, alle Maßnahmen an den Bedingungen der Lebensumstände der Zielgruppe auszurichten.

³² vgl. Vernooij 2005, S. 35/ S. 49

³³ vgl. Vernooij 2005, S. 35/ S. 50

³⁴ vgl. Vernooij 2005, S. 37/ S. 50

³⁵ vgl. Vernooij 2005, S. 44 ff.

Ziel ist es, die realen Prozesse von Bildung und Erziehung unter erschwerten Lebensbedingungen zu beschreiben, zu analysieren, zu reflektieren und hinsichtlich ihrer Wirkungen und Nebenwirkungen zu untersuchen.

Maximen des Handelns sollten dabei immer die Förderung größtmöglicher Autonomie, die Hilfe zur Selbsthilfe und die entwicklungsfördernde Gestaltung der Rahmenbedingungen sein.³⁶

Welche spezifischen Maßnahmen durchgeführt und welche Angebote der Bildung, Erziehung und sonderpädagogischen Förderung den beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Rahmen von Schule, gemacht werden, hängt wesentlich vom festgestellten „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ ab.

Der Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfes“ wurde erstmals formuliert in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ im Beschluss vom 5./6. Mai 1994. Er steht im Zusammenhang mit einer veränderten Sichtweise in der Sonderpädagogik bezüglich der Beschulung von beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen.³⁷

Deutschland besitzt ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem, aber auch mit der integrativen Beschulung bestehen vielfältige Erfahrungen, wobei die Modellprojektphase größtenteils abgeschlossen ist.

Der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik weg von einer individuumszentrierten, defizitorientierten Sicht hin zu einer systemisch- kontextorientierten Sichtweise auf das Individuum wird in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz deutlich.³⁸

Wesentliche Grundsatzformulierungen lauten: die Bildung und Erziehung beeinträchtigter und behinderter Kinder und Jugendlicher ist grundsätzlich Aufgabe aller Schulen. Dafür ist eine Weiterentwicklung der Regelschulen bezüglich der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher notwendig.

³⁶ vgl. Wember 2003, S. 26/ S. 30

³⁷ vgl. Vernooij 2005, S. 201/ S. 210

³⁸ vgl. Vernooij 2005, S. 198 f.

Sonderpädagogische Leistungen sind subsidiär und es besteht eine Pluralität möglicher Förderorte.³⁹

Unter diesen Voraussetzungen dient die Feststellung des „Sonderpädagogischen Förderbedarfes“ als Kriterium für die Entscheidung, in welcher Form die Bildung, Erziehung und Förderung eines beeinträchtigten oder behinderten Kindes oder Jugendlichen erfolgen sollen und in welcher Art und welchem Umfang sonderpädagogische Zusatzmaßnahmen gestaltet werden sollen.

Demnach liegt ein „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ vor, wenn Kinder und Jugendliche in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht einer allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist überall dort vorhanden, wo Kinder oder Jugendliche Erschwernisse im Bildungs- und Erziehungsprozess aufweisen.⁴⁰

Wenn physische oder emotionale Beeinträchtigungen die Entwicklung und das Lernen erschweren, die Fähigkeiten eines Kindes oder Jugendlichen außerhalb des altersgemäßen Durchschnitts liegen oder soziokulturelle und sozioökonomische Gegebenheiten im Lebensumfeld sowie die biografische oder familiäre Situation des Kindes oder Jugendlichen Probleme im schulischen Lernen verursachen und die Entwicklung ungünstig beeinflussen, dann liegt insbesondere ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor.⁴¹

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes erfolgt durch eine umfangliche und spezifische Kind- Umfeld- Analyse der individuellen Problemlage, die die diagnostischen Erkenntnisse, die institutionellen Gegebenheiten sowie den Eltern- und Kindeswillen berücksichtigt, um bei der Wahl des Förderortes diesen individuellen Faktoren zu entsprechen.⁴²

³⁹ vgl. Vernooij 2005, S. 202

⁴⁰ vgl. Vernooij 2005, S. 204 f.

⁴¹ vgl. Vernooij 2005, S. 206

⁴² vgl. Vernooij 2005, S. 210/ Vernooij 2005, S. 325

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfes“ zentrales Merkmal und Ausdruck veränderter Sichtweisen von zeitgemäßer sonderpädagogischer und schulischer Arbeit mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen ist.

Um das Ziel der bestmöglichen Bildung, Erziehung und Förderung dieser Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu erreichen, ist es notwendig, die schulischen Rahmenbedingungen integrativ zu gestalten.

Die Leitbegriffe Integration, Inklusion und Normalisierung sind demnach in diesem Zusammenhang grundlegend für den Prozess einer optimalen Entwicklung dieser Schüler.

„Integration“ hat sich innerhalb der Sozialwissenschaften als Bezeichnung für den Prozess der Eingliederung marginalisierter Minderheiten in die Gesellschaft etabliert.

In die Erziehungswissenschaft hielt das Prinzip der Integration Ende der 1960er Jahre mit der Eingliederung von Schülern mit Migrationshintergrund in das Erziehungs- und Schulsystem Einzug.

Die Disziplin der Sonderpädagogik griff Ende der 1970er Jahre Integration als Ausdruck für die Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in die Gesellschaft auf.⁴³

Im Kontext von Bildung und Erziehung bedeutet Integration heute die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb von Regelschulklassen mit gleichen Inhalten, Themen und Gegenständen. Dieses erfolgt gegebenenfalls mit zusätzlicher fachlicher Unterstützung.⁴⁴

Integrative Pädagogik verfolgt die gleichen Bildungsziele wie die allgemeine Pädagogik und versucht, im Rahmen von differenzierten Organisationsformen ohne Ausgrenzung und in heterogenen Lern- und Arbeitsgruppen auf die Vielfalt der Fähigkeiten einzugehen und durch eine schulische, bildungsbezogene Integration beeinträchtigter und behinderter Kinder und Jugendlicher auch deren gesellschaftliche Integration voranzutreiben.⁴⁵

⁴³ vgl. Merz- Atalik 2006, S. 248

⁴⁴ vgl. Merz- Atalik 2006, S. 248 f./ Ramseger 1992, S. 58

⁴⁵ vgl. Merz- Atalik 2006, S. 254

Sassenroth beschreibt Integration als eine Aufgabe, die den Menschen in einer demokratischen Gesellschaft aufgegeben ist. Er unterstreicht, dass Integration immer abhängig von der Aufgeschlossenheit und Veränderungsbereitschaft der nicht- behinderten Menschen ist. Zudem meint Integration, den Wert und die Menschlichkeit eines Menschen nicht nur an seiner erbrachten Leistung im Wirtschaftssystem zu messen.⁴⁶

Die Begrifflichkeit der „Inklusion“ kann als Erweiterung des Integrationsbegriffes gesehen werden. Inklusion beschreibt das Ideal des gemeinsamen Unterrichtes aller Schüler an einer nicht aussondernden Regelschule, wobei jedes Kind unabhängig von den Fähigkeiten aufgenommen wird.⁴⁷ Demnach haben alle Kinder das Recht, an der jeweils zuständigen Regelschule unterrichtet zu werden.⁴⁸

Dieser Schulform, die die Reduzierung von Teilhabebarrrieren und Ressourcennobilisierung im Rahmen inklusiver Strukturen ermöglicht, ist ein ganzheitlicher Schulentwicklungsprozess mit Verbesserungen und Veränderungen der Schule, das heißt eine Schulreform, vorausgegangen.⁴⁹

Es können fünf Phasen genannt werden, die die Entwicklung des Schulsystems in diesem Sinne beschreiben: die erste Phase der „Exklusion“ beeinträchtigter und behinderter Kinder und Jugendlicher, gefolgt von der zweiten Phase der „Segregation“ und „Separation“ dieser Schüler aus der Regelschule.

In der dritten Phase, der „Integration“, in der beeinträchtigte und behinderte Kinder und Jugendliche die Regelschule besuchen und dort sonderpädagogische Hilfen erhalten, befindet sich Deutschland momentan. Angestrebt wird zukünftig die vierte Phase, die „Inklusion“. Das Ideal beschreibt die fünfte Phase, die „Vielfalt in Gemeinsamkeit“, in der heterogene Gruppen in der schulischen Bildung zur Selbstverständlichkeit werden.⁵⁰

Das „Normalisierungsprinzip“ strebt die menschenwürdige Gestaltung der allgemeinen Lebensbedingungen für beeinträchtigte und behinderte Menschen an, was durch den Aufbau entsprechender Angebots- und Hilfestrukturen erreicht wird.

⁴⁶ vgl. Sassenroth 2002, S. 391

⁴⁷ vgl. Vernooij 2005, S. 268/ Merz- Atalik 2006, S. 256

⁴⁸ vgl. Bürli 2003, S. 138

⁴⁹ vgl. Merz- Atalik 2006, S. 257/ Vernooij 2005, S. 268

⁵⁰ vgl. Vernooij 2005, S. 268

Es geht grundsätzlich darum, die alltäglichen Lebensverhältnisse und Lebensmuster von beeinträchtigten und behinderten Menschen so „normal“ wie möglich zu gestalten.

Das bedeutet, dass sie sich in Gesellschaft und Kultur möglichst wie nicht- behinderte Menschen bewegen können und an den Bereichen Schule und Bildung, Arbeit und Beschäftigung, Wohnen, Freizeit, Partnerschaft und soziale Beziehungen sowie Angebotsstrukturen und Politik in möglichst umfangreichem Maße beteiligen können.

Zentrale Elemente dieser Orientierung an „normalen“ Lebensmustern sind beispielsweise: ein möglichst normaler Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus, normale Erfahrungen im Lebenszyklus, das Recht auf Selbstbestimmung und die Teilhabe an sexuellen und ökonomischen Lebensmustern der jeweiligen Kultur.⁵¹

„Integration“, „Inklusion“ und das „Normalisierungsprinzip“ sind grundlegende Leitbegriffe für die Theorie und Praxis der Arbeit mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen.

Wesentliche Grundlagen zum Verständnis der Sonderpädagogik, insbesondere im Rahmen von Schule, liefern die historische Entwicklung und begriffliche Abgrenzung des Arbeitsfeldes.

Die Bestimmung der Zielgruppe der „beeinträchtigten“ und „behinderten“ Kinder mit festgestelltem „sonderpädagogischem Förderbedarf“ und eine Festlegung der Arbeitsaufgaben der „Bildung“, „Erziehung“ sowie „sonderpädagogischen Förderung“ und „Fürsorge“ sind erforderlich, um Schwerpunkte zu setzen.

Fundamental für das sonderpädagogische Handeln ist weiterhin die Orientierung an der „Integration“ der Zielgruppe in Schule und Gesellschaft.

Die schulische Sonderpädagogik wird, neben den theoretischen Schwerpunktsetzungen, wesentlich durch die tatsächlichen Rahmenbedingungen in der Praxis geprägt, innerhalb derer sie erfolgt. Deshalb werde ich diese Rahmenbedingungen für sonderpädagogisches Handeln in der Schule im Folgenden in den Blick nehmen.

⁵¹ vgl. Bürli 2003, S. 131 f.

1.1.3. Rahmenbedingungen der schulischen Sonderpädagogik

Um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, sind behinderte und beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in vielfältiger Weise auf staatliche Unterstützung angewiesen. Art und Umfang solcher Hilfen finden ihre rechtliche Grundlage in verschiedenen Gesetzestexten.⁵²

Grundsatz aller Hilfen ist das Subsidiaritätsprinzip, welches besagt, dass übergeordnete Einheiten nur dort helfend, regulierend und unterstützend intervenieren, wo untergeordnete Einheiten aus unterschiedlichen Gründen nicht tätig werden können.

Das bedeutet für die Hilfen im Rahmen von Beeinträchtigungen und Behinderungen, dass die selbständigen Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten des Einzelnen Priorität haben und staatliche Institutionen nur eingreifen, wenn Probleme aus eigener Kraft nicht gelöst werden können. Daraus folgt eine gestufte Struktur des Hilfeanspruchs und der Hilfeleistung.⁵³

Im Grundgesetz Art. 3 Abs.3 S.3 GG wird als allgemeines Grundrecht festgeschrieben, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf.⁵⁴

Konkretere Formulierungen sind in den Sozialgesetzbüchern I, VIII und IX verankert. Der § 10, SGB I beinhaltet den Grundsatz, dass beeinträchtigte und behinderte Menschen ein Recht auf Hilfe haben, die der Förderung der Selbstbestimmung und gleichberechtigten Teilhabe dient.⁵⁵

Wie diese Hilfe aussehen kann, wird im neunten Sozialgesetzbuch - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – gesetzlich festgelegt.

Neben möglichen Rehabilitationsträgern, Leistungsempfängern, Leistungsgrundsätzen, Zuständigkeiten und Ausführungsvorschriften der Leistungen zur Teilhabe werden verschiedene mögliche Leistungsarten genannt, auf die behinderte Menschen einen Anspruch haben.

⁵² vgl. Rößler 2006, S. 235

⁵³ vgl. Vernooij 2005, S. 15

⁵⁴ vgl. Stascheit 2008, S. 18

⁵⁵ vgl. Stascheit 2008, S. 77

Sie umfassen zunächst die Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, die in den §§ 26 ff. SGB IX geregelt sind, wie etwa die Maßnahmen der Früherkennung und Frühförderung (§ 30 SGB IX) und die Bereitstellung von Hilfsmitteln (§ 31 SGB IX).⁵⁶

Zweiter Leistungsbereich sind die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, die in den §§ 33 ff. SGB IX konkret definiert sind und denen beispielsweise Regelungen zu Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation (§ 35 SGB IX) und Werkstätten für behinderte Menschen (§ 39 SGB IX) angehören.⁵⁷

Dritte Leistungsgruppe sind unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen, die in den §§ 44 ff. SGB IX zu finden sind. Ihnen sind unter anderem Leistungen zum Unterhalt (§ 45 SGB IX) zugehörig.

Die Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft, welche in den §§ 55 ff. SGB IX formuliert sind, umfassen zum Beispiel heilpädagogische Leistungen (§ 56 SGB IX).⁵⁸

Somit sind im SGB IX wesentliche Rehabilitationsleistungen festgeschrieben, die die Selbstbestimmung und Teilhabe beeinträchtigter und behinderter Menschen stützen.

Der Anspruch seelisch behinderter Kinder und Jugendlicher auf Eingliederungshilfe in unterschiedlicher Form ist ins Sozialgesetzbuch VIII als Aufgabe der Jugendhilfe aufgenommen worden.

Nach § 35a SGB VIII haben behinderte Kinder und Jugendliche Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn ihre Teilhabe in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Diese Hilfe kann verschiedene Jugendhilfemaßnahmen umfassen, wie etwa die Unterbringung in teilstationären Einrichtungen oder Hilfen zur Erziehung.⁵⁹

Für die Teilhabe beeinträchtigter und behinderter Kinder und Jugendlicher innerhalb der Schule können neben den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“, Beschluss vom 5./6. Mai 1994 vor allem die Landesschulgesetze der Bundesländer als wesentliche gesetzliche Grundlage genannt werden.

⁵⁶ vgl. Rößler 2006, S. 240 f.

⁵⁷ vgl. Rößler 2006, S. 242 ff.

⁵⁸ vgl. Rößler 2006, S. 245 f.

⁵⁹ vgl. Stascheit 2008, S. 1164

Die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland überträgt den Bundesländern die Verantwortung für den schulischen Bildungsbereich und damit auch für die schulische Bildung, Erziehung und sonderpädagogische Förderung beeinträchtigter und behinderter Kinder und Jugendlicher.⁶⁰

Ich beziehe mich auf das Landesschulgesetz Mecklenburg- Vorpommern, in dem Regelungen über den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf und die nähere Ausgestaltung der besonderen pädagogischen Förderung enthalten sind.

§ 34 Abs. 1 SchulG M-V besagt, dass Kinder und Jugendliche, die zur Entwicklung ihrer körperlichen, geistigen, seelischen, sozialen oder kommunikativen Fähigkeiten einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in der Schule haben, die gegebenenfalls mit dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe und anderen sozialpädagogischen Angeboten abzustimmen ist.

§ 34 Abs. 3 SchulG M-V fordert die allgemeinen, beruflichen und Förderschulen dazu auf, die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schule und Gesellschaft zu unterstützen.

Nach § 34 Abs. 5 SchulG M-V entscheiden grundsätzlich die Eltern, ob ihr Kind eine allgemeine oder Förderschule besucht. Wenn jedoch die sächlichen und personellen Ressourcen der gewählten Schule keine ausreichende Förderung zulassen oder wenn während des Besuchs einer allgemeinen Schule zu erkennen ist, dass die Förderung nicht optimal verläuft, muss die zuständige Schulbehörde der Entscheidung der Eltern widersprechen.

In § 35 SchulG M- V ist der integrative Ansatz im Form eines gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf geregelt. Er besagt, dass bei Gewährleistung der notwendigen räumlichen, sächlichen und personellen Rahmenbedingungen gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen oder beruflichen Schule stattfinden soll. Auch die Kooperation mit den Förderschulen und dem örtlichen Träger der Jugendhilfe ist angesprochen worden.

⁶⁰ vgl. Stern 2005, S. 333

Die nähere Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung, insbesondere das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes, die Entscheidung über den Förderort, die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Förderorte und Förderschulen sowie die Erreichbarkeit von Abschlüssen, regelt die oberste Schulbehörde durch Rechtsverordnung (§ 37 SchulG M- V).⁶¹

Damit sind grundlegende gesetzliche Rahmenbedingungen für die Arbeit mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen sowie speziell für den Bereich der schulischen Sonderpädagogik geschaffen worden. Sie treffen Aussagen über Ansprüche auf verschiedene Leistungen und Hilfen und beinhalten Vorschriften zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung.

Die Erbringung der Leistungen, das Anbieten von individuellen Hilfsangeboten und die sonderpädagogische Förderung können innerhalb verschiedener Institutionen erfolgen. Es lassen sich bestimmte Formen sonderpädagogischer Förderung unterscheiden.

Institutionen sind soziale Instanzen, die erwünschtes Handeln definieren (Normen und Werte), strukturieren (Organisation/ Legitimation) und ermöglichen.⁶²

Sonderpädagogische Institutionen können sowohl nicht- materialisiert als auch in organisierter Form bestehen.

Ich beziehe mich in meinen Ausführungen auf konkrete Organisationsformen im verwaltungstechnischen Sinne mit zweckgerichteten Handlungen, Regeln, Strukturen, gesetzlichen Grundlagen, Erwartungen und Grenzen.

Die Institutionen der Sonderpädagogik lassen sich in vorschulische, schulische und nachschulische Institutionen einteilen.

In den Bereich der vorschulischen Institutionen fallen vor allem die präventiven Angebote der Früherziehung sowie der interdisziplinären Frühförderung.

Schulische Institutionen sind die Sonderschulen, die allgemeinen Schulen mit gemeinsamer Unterrichtung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, schulkooperative Formen und sonderpädagogische Förderzentren.⁶³

⁶¹ vgl. SchulG M-V 2010 (Internetquelle)

⁶² vgl. Ellinger 2006, S. 264

Im nachschulischen Bereich arbeiten Einrichtungen der beruflichen Ausbildung und Eingliederung in das Erwerbsleben, wie etwa Berufsbildungswerke, Sonderberufsschulen und andere Einrichtungen medizinisch- beruflicher Rehabilitation sowie Werkstätten für behinderte Menschen.⁶⁴

Im Anhang werden diese Förderorte ausführlich betrachtet, in denen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuelle Unterstützung erhalten.

Ich habe die Zielgruppe der beeinträchtigten und behinderten Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der Perspektive einer schulischen Sonderpädagogik in den Blick genommen und die theoretischen Grundannahmen, praktischen Rahmenbedingungen und Ziele der Arbeit mit dieser Zielgruppe herausgestellt.

Bevor ich auf die konkreten Förderschwerpunkte der Sonderpädagogik und die damit verbundenen Beeinträchtigungen eingehe, möchte ich die Bedeutung dieser Kenntnisse für die sozialpädagogische Arbeit deutlich machen.

Denn diese Kinder und Jugendlichen können auch Zielgruppe der Sozialen Arbeit sein. Deshalb ist es erforderlich, wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Disziplinen im Umgang mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen hervorzuheben und Intentionen des sozialpädagogischen Handelns herauszuarbeiten.

Sonderpädagogik ist die Theorie und Praxis der Bildung, Erziehung, Förderung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, die einen besonderen pädagogischen Förderbedarf aufweisen. In vorschulischen, schulischen und nachschulischen Institutionen werden Entwicklungs- und Lernprozesse initiiert, begleitet und gefördert, die die höchstmögliche Selbständigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft zum Ziel haben. Die Arbeit ist individuums- und entwicklungsorientiert und ergänzt die familiäre und schulische Versorgung.⁶⁵

⁶³ vgl. Ellinger 2006, S. 265 f.

⁶⁴ vgl. Ellinger 2006, S. 270

⁶⁵ vgl. Vernooij 2005, S. 19

Sonderpädagogik und Soziale Arbeit sind dem Bereich der subsidiären Erziehung zuzuzählen. Sie weisen einerseits bestimmte Überschneidungsbereiche auf. Gemeinsame Ziele beider Disziplinen sind die Hilfe zur Selbsthilfe, die Förderung größtmöglicher Selbständigkeit und Selbstverantwortung und die Teilhabe in der Gesellschaft. Gemeinsame gesetzliche Grundlagen, wie das SGB VIII, sind anzuführen.⁶⁶ Eine Kooperation beider Arbeitsfelder zum Wohle der gemeinsamen Zielgruppe der Kindern und Jugendlichen mit besonderem pädagogischem Förderbedarf ist angebracht.

Andererseits setzen sie in bestimmten Bereichen unterschiedliche Schwerpunkte. Die Soziale Arbeit ist eher systemisch ausgerichtet und hat die Sozialisation insgesamt im Blick. Hauptaufgaben sind die Bewältigung von Problemlagen, die soziale Sicherung sowie die Bereitstellung von familienunterstützenden und -ergänzenden Angeboten. Die Konfliktlösung, Eingliederung und Unterstützung können jedoch unabhängig von der Bildungssituation und außerhalb von Bildungsinstitutionen, das heißt im außerpädagogischen Bereich erfolgen.⁶⁷

Zielgruppe sind nicht nur Kinder und Jugendliche mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern alle Menschen in akuten sozialen Problemlagen. Diese Problemlagen können alle Bereiche des Lebens betreffen.⁶⁸

Dementsprechend kann sich die Soziale Arbeit im Umgang mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen auch auf Lebensbereiche außerhalb von Bildung und Erziehung im Rahmen von Institutionen beziehen.

Trotzdem kann die praktische Arbeit beider Disziplinen durchaus eine Kooperation und Vernetzung notwendig machen, beispielsweise wenn die Sozialpädagogik im Rahmen von Schulsozialarbeit am Ort Schule mit der Zielgruppe und mit direktem Arbeitsbezug zur Institution tätig ist.

Diese Kooperation basiert auf der Kenntnis von fachlichen Grundlagen der jeweils anderen Disziplin. Deshalb ist es auch für die sozialpädagogische Arbeit an Schulen mit beeinträchtigten und behinderten Kindern und Jugendlichen in Form von Schulsozialarbeit unerlässlich, die Grundlagen und Förderschwerpunkte der schulischen Sonderpädagogik zu kennen.

⁶⁶ vgl. Ellinger 2006, S. 261

⁶⁷ vgl. Vernooij 2005, S. 19 f.

⁶⁸ vgl. Ellinger 2006, S. 264

1.2. Die Förderschwerpunkte der schulischen Sonderpädagogik

Das gesamte sonderpädagogische Handlungsfeld wird traditionell den Formen der Beeinträchtigungen und Behinderungen entsprechend aufgeteilt.

Diese Systematik wird im Rahmen der interdisziplinären Diskussion zunehmend kritisch erörtert. Nach wie vor ist sie aber die am meisten verbreitete Form der Einteilung von praktischen Einsatzbereichen der schulischen Sonderpädagogik, die sich auch in den Lehrstrukturen der Universitäten widerspiegelt.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wird hingegen von unterschiedlichen Förderschwerpunkten gesprochen, die auf den Behinderungsformen basieren, den Fokus jedoch von der Behinderung auf die Förderung lenken.⁶⁹

Diese sind die Förderschwerpunkte der geistigen Entwicklung, der körperlichen Entwicklung, des Hörens, Sehens, der sprachlichen Entwicklung, des Lernens sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung. Darauf werde ich mich im Folgenden beziehen.

Ich führe im Anhang wichtige Merkmale und Formen der grundlegenden Schädigungen der Förderschwerpunkte der geistigen, körperlichen und sprachlichen Entwicklung sowie des Hörens, Sehens und Lernens an und stelle wesentliche Aspekte (sonder-) pädagogischer Förderung heraus.

Den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung erläutere ich im Folgenden ausführlich, da er in den weiteren Ausführungen besonders im Blickpunkt stehen wird.

Um zu belegen, inwieweit das Streitschlichterkonzept zur Förderung von Schülern mit diesem besonderen Förderbedarf geeignet ist, müssen zunächst wesentliche Aspekte der Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Bereich herausgestellt werden.

⁶⁹ vgl. Stein 2006, S.14 f.

1.2.1. Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung

Verhaltensweisen, die als Beeinträchtigungen des emotionalen und sozialen Handelns wahrgenommen werden, sind Ergebnisse eines gestörten Entwicklungsprozesses.⁷⁰ Sie werden primär in der Schule als Abweichungen von regelgerechten, altersgemäßen und kulturellen Normen festgestellt und haben einen negativen Einfluss auf die geforderten Erziehungserfolge in den Bereichen der schulischen Leistungen, der sozialen und persönlichen Weiterentwicklung.⁷¹

Ein solches beeinträchtigendes emotionales und soziales Verhalten tritt über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Situationen und in mindestens zwei Verhaltensbereichen auf, wovon einer schulbezogen ist. Damit sind soziale und emotionale Auffälligkeiten mehr als eine zeitlich begrenzte Reaktion auf besondere Stressereignisse.⁷²

Auffälliges Verhalten ist nicht allein auf unveränderbare Eigenschaften der Persönlichkeit zurück zu führen, sondern kommt aufgrund vielfältiger komplexer Wechselwirkungen zwischen Individuum, sozialem Umfeld und Gesellschaft zustande. In Interaktionen ist es Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt des Kindes oder Jugendlichen.⁷³

Bei der Betrachtung auffälliger Verhaltensweisen im emotionalen und sozialen Bereich steht nicht nur die Persönlichkeit des Kindes oder Jugendlichen im Blickpunkt, sondern ein gezeigtes Verhalten ist immer auch Ergebnis der Auseinandersetzung dieser Person mit einer bestimmten Situation.⁷⁴

Die Wahrnehmung einer Verhaltensstörung kann als ein Zuschreibungsprozess verstanden werden, der gekennzeichnet ist durch das Unvermögen des Beobachters, einen Sinnzusammenhang zwischen dem beobachteten Verhalten, den eigenen normativen Vorstellungen und dem gegebenen Kontext herzustellen.⁷⁵

⁷⁰ vgl. Vernooij 2005, S. 238

⁷¹ vgl. Opp 2003, S. 509 f.

⁷² vgl. Biermann 2005, S. 247

⁷³ vgl. Vernooij 2005, S. 238

⁷⁴ vgl. Stein 2006, S. 30 f.

⁷⁵ vgl. Palmowski 2002, S. 261 ff.

Bereiche, in denen diese Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung sichtbar werden können, sind das Sozialverhalten, die Selbstkontrolle, die Ebene der Einstellungen und Werte, die Motive eines Menschen, seine Emotionalität, sein Selbstbild sowie sein Bild von der Umwelt und die Art der Wahrnehmung und Verarbeitung bestimmter Situationen.⁷⁶

Verhaltensauffälligkeiten können in externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen unterteilt werden.

Externalisierendes Verhalten ist stark nach außen gerichtet und verursacht relativ schnell Schwierigkeiten mit der Umgebung. Diese eher sozialen Auffälligkeiten sind beispielsweise Aggressivität oder Delinquenz.

Internalisierendes Verhalten hingegen ist soziales Rückzugsverhalten, wendet sich nach innen und umfasst emotionale Auffälligkeiten, wie etwa Ängste, Essstörungen oder Suizidalität.

Auch Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen und psychotisches Verhalten können diesem Bereich von Beeinträchtigungen zugerechnet werden.⁷⁷

Da keine eindeutigen Ursachen für Verhaltensstörungen formuliert werden können, wird von beeinflussenden Faktoren gesprochen. Diese sind ungünstige biophysische Faktoren (zum Beispiel organische Ursachen, Vererbung von Verhaltenstendenzen, Fehlreaktionen des Körpers) und kulturelle und milieubezogene Faktoren (wie etwa Wechselwirkungen von Familie, Schule, Peer- Groups, Religion, Medien und anderen Faktoren).⁷⁸

Ziele aller pädagogischen Interventionen sind das Erreichen von selbst kontrolliertem Verhalten, die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und die Ausbildung eines altersgemäßen Leistungs- und Sozialverhaltens.⁷⁹

Ein Bereich der besonderen pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen, die Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung in Form von Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, ist das Erlernen sozialer Kompetenzen.

⁷⁶ vgl. Stein 2006, S. 27

⁷⁷ vgl. Stein 2006, S. 28/ Biermann 2005, S. 249

⁷⁸ vgl. Biermann 2005, S. 251 ff.

⁷⁹ vgl. Biermann 2005, S. 269

Was der Begriff der „ sozialen Kompetenzen“ beinhaltet und welche Problemlagen in Bezug auf das Konfliktverhalten und die sozialen Kompetenzen dieser Zielgruppe besonders hervorzuheben sind, werde ich im Folgenden genauer erläutern. Hier bleibt zunächst festzuhalten, dass eine Vielfalt von sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden kann, wobei Schwerpunktsetzungen immer in Abhängigkeit von konkreten pädagogischen Zielen und den vorhandenen Verhaltensmustern der jeweiligen Kinder und Jugendlichen erfolgen.

Neben dem Training sozialer Kompetenzen können Kindern und Jugendlichen, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung beeinträchtigt sind, andere vielfältige pädagogische und sonderpädagogischen Angebote gemacht werden.

Entsprechend den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz liegt ein besonderer pädagogischer Förderbedarf vor, wenn den Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der allgemeinen Schule nicht in ausreichendem Maße entgegengewirkt werden kann. Dann sind sonderpädagogische Fördermaßnahmen notwendig. Jedoch findet ein Großteil der Förderung in diesem Bereich nach wie vor an eigenen Sonderschulen statt.

Meist sind Kooperationen mit außerschulischen Partnern, wie etwa Heimen, der Jugendgerichthilfe, Tagesgruppen oder Kinder- und Jugendpsychiatrien notwendig.⁸⁰

Die integrierte Beschulung befindet sich hingegen noch im Versuchsstadium. Sie ist empirisch bisher unzureichend erforscht und die Schaffung der notwendigen materiellen und personellen Voraussetzungen dafür ist vermutlich eine große Herausforderung für das gegenwärtige Bildungssystem.⁸¹

Angestrebt werden die Sonderschule als Durchgangsinstitution und eine Kooperation zwischen Sondereinrichtungen und Regelschulen.

Fokus aller Handlungsmodelle sind Erziehungsprozesse, die darauf abzielen, die Kinder und Jugendlichen zur Selbsttätigkeit aufzufordern und sie darin zu unterstützen, von einer Außenkontrolle des Verhaltens zur Fähigkeit der Selbststeuerung des eigenen Verhaltens zu gelangen.⁸²

⁸⁰ vgl. Stein 2006, S. 33

⁸¹ vgl. Biermann 2005, S. 270 ff.

⁸² vgl. Stein 2006, S. 34

Dazu ist die Gestaltung möglichst lernunterstützender Rahmenbedingungen grundlegend. Eine flexible Schul- und Unterrichtsorganisation, die verschiedene pädagogische Handlungsmöglichkeiten entsprechend der jeweiligen Lernsituation zulässt und die Arbeit mit speziellen didaktischen und methodischen Konzepten ermöglicht, ist notwendig.⁸³

Auch eine tragfähige Lehrer- Schüler- Beziehung ist Grundvoraussetzung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Elternarbeit und Beratungsangebote sowie die Schulsozialarbeit sind unterstützende zusätzliche Maßnahmen.⁸⁴

Da die Arbeit in diesem Bereich besondere emotionale Belastungen mit sich bringen kann, sollten für die pädagogischen Mitarbeiter Möglichkeiten der Supervision und der Durchführung von Gesprächsrunden zu Verfügung stehen und die Rahmenbedingungen des Arbeitens sollten durch klare Strukturen und eine enge Kooperation gekennzeichnet sein.⁸⁵

Die pädagogische und sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung verfolgt die Ziele, Hilfen erfolgreicher Lebensbewältigung bereitzustellen und damit die Kindern bei der Realisierung ihrer Lebensziele zu unterstützen, ihnen ein selbstverantwortliches Leben zu ermöglichen und ihre Teilhabe in der Gesellschaft zu sichern.⁸⁶

Dieses sind die wesentlichen Beeinträchtigungsformen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung in der schulischen Sonderpädagogik.

Im zweiten Teil meiner Ausführungen nehme ich unter Berücksichtigung der beschriebenen inhaltlichen Grundlagen und Schwerpunkte der schulischen Sonderpädagogik insbesondere diese Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit besonderem schulischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in den Blick.

⁸³ vgl. Vernooij 2005, S. 239

⁸⁴ vgl. Stein 2006, S. 34/ Vernooij 2005, S. 239

⁸⁵ vgl. Stein 2006, S. 36 f.

⁸⁶ vgl. Opp 2003, S. 514

2. Die Streitschlichtung an Schulen zur Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Ich prüfe, inwieweit und unter welchen Bedingungen das Schülerstreitschlichter-konzept an Schulen als zusätzliches, sozialpädagogisches Angebot zur besonderen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung geeignet ist.

Dabei beziehe ich mich speziell auf die Möglichkeiten, die das Konzept der Schulmediation bietet, um die sozialen Kompetenzen dieser Schüler und deren konstruktives Konfliktverhalten zu fördern.

Zunächst steht der „Konflikt“ als Ausgangspunkt für die Mediation an Schulen im Mittelpunkt. Eine Definition, Arten von Konflikten, Hintergründe und mögliche Ursachen von Auseinandersetzungen werden herausgearbeitet.

Dann betrachte ich insbesondere Konflikte im Rahmen von Schule und die Problemlagen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Die Probleme dieser Schüler werden wesentlich beeinflusst von Beeinträchtigungen ihrer „sozialen Kompetenzen“. Deshalb ist es notwendig, grundlegende inhaltliche Aspekte zum Verständnis von „sozialen Kompetenzen“ herauszustellen.

Um die Problemlagen dieser Kinder und Jugendlichen zu beschreiben, ist es zudem erforderlich, zwei Gruppen emotionaler und sozialer Beeinträchtigungen zu betrachten: zum einen die Kinder und Jugendlichen mit überwiegend externalisierenden Verhaltensweisen und zum anderen solche mit vorwiegend internalisierendem Verhalten.

Ich stelle dar, welche Probleme und Beeinträchtigungen im Verhalten bei Kindern und Jugendlichen beider Gruppen häufig auftreten und in welchen Bereichen Schwerpunkte zur Förderung ihrer sozialen Kompetenzen gesetzt werden sollten.

Anschließend beschreibe ich wesentliche allgemeine Merkmale des Verfahrens der Mediation. Welche besonderen Ausgangsbedingungen für die Konfliktvermittlung am Ort Schule zu berücksichtigen sind und welche Formen von Streitschlicht-

tung mit Schülern möglich sind, schildere ich nachfolgend. Die Begriffe Streitschlichtung, Mediation und Konfliktvermittlung werden dabei synonym verwendet.

Bei der Durchführung des Streitschlichterkonzeptes mit Schülern stehen spezifische inhaltliche Schwerpunkte bezüglich deren Ausbildung und Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen und konstruktivem Konfliktverhalten im Vordergrund. Welche das sind und inwiefern diese sich mit den Zielen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung decken, stelle ich dann heraus.

Das Konzept der Schülerstreitschlichtung bedient sich in der praktischen Umsetzung verschiedener pädagogischer Verfahren und Methoden, um die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen bei den Schülern zu fördern. Ich werde wesentliche inhaltliche Aspekte und die praktische Vorgehensweise ausgewählter Maßnahmen erläutern, die insbesondere im Rahmen der Streitschlichterausbildung Anwendung finden. Daran lässt sich deutlich machen, wie diese Methoden auch zur Förderung der sozialen Kompetenzen und des Konfliktverhaltens von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung beitragen können.

Um eine solche Förderung mithilfe des Streitschlichterkonzeptes in der Praxis erfolgreich umsetzen zu können, müssen bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen an der Schule gegeben sein. Welche Chancen das Streitschlichterkonzept dann bietet und wo mögliche Grenzen dieses Verfahrens liegen, zeige ich abschließend auf.

Im letzten Teil meiner Ausführungen beschreibe ich eine mögliche Vorgehensweise zur praktischen Bearbeitung eines ausgewählten Themenbereiches im Rahmen der Streitschlichterausbildung. Ich stelle beispielhaft dar, in welcher Form die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema „Gefühle“ erfolgen kann, damit sie zur Förderung entsprechender sozialer Kompetenzen, insbesondere von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, beiträgt.

2.1. Der Konflikt als Ausgangspunkt für Streitschlichtung an Schulen

Konflikte sind seit jeher Teil des gesellschaftlichen Lebens der Menschen und auch im privaten, beruflichen oder im schulischen Alltag können sie auftreten.⁸⁷

Deshalb ist es wichtig, Kindern und Jugendlichen frühzeitig solche Kompetenzen mit auf den Weg zu geben, die es ihnen im täglichen Zusammenleben ermöglichen, Probleme und Konflikte konstruktiv und in gesellschaftlich akzeptierter Form zu lösen.⁸⁸

Was einen Konflikt ausmacht und welche Problemlagen im Rahmen von Schule und bei der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung von besonderer Bedeutung sind, wird nachfolgend erläutert.

2.1.1. Definition des Begriffes „Konflikt“

Innerhalb verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen werden unterschiedliche Aspekte bei der Bezeichnung eines „Konfliktes“ hervorgehoben.

Jedoch lassen sich wesentliche gemeinsame Schwerpunkte bei der Beschreibung von Konflikten formulieren.⁸⁹

Ein sozialer Konflikt entsteht in der Interaktion von mindestens zwei Akteuren als Konfliktparteien. Wenigstens einer der Akteure erlebt dabei Unvereinbarkeiten seiner Handlungstendenzen mit denen des anderen Konfliktpartners. Dieser hindert ihn an der Realisierung seiner Vorstellungen, Gefühle oder Bedürfnisse, denn auch das direkt beobachtbare Verhalten des Gegenübers ist mit dem eigenen Interaktionsverhalten unvereinbar.⁹⁰

Ablaufende kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung, bereits erlernte Verhaltensmuster und körperliche Reaktionen, wie etwa die emotionale Erregung der beiden Konfliktparteien beeinflussen den Verlauf des Konfliktes.⁹¹

⁸⁷ vgl. Simsa 2001, S. 5

⁸⁸ vgl. Neubauer 1999, S. 1

⁸⁹ vgl. Neubauer 1999, S. 5

⁹⁰ vgl. Neubauer 1999, S. 5 ff./ Heldt 2000, S. 15

⁹¹ vgl. Neubauer 1999, S. 9 ff.

Meist verläuft er als Eskalationsprozess, der sich zunehmend beschleunigt und sich der bewussten Kontrolle durch die Konfliktpartner entzieht. Die Anzahl der Handlungsalternativen verringert sich und die Akteure lassen sich immer mehr von ihren Gefühlen und vom Verhalten des anderen leiten.⁹²

Eskalationsfördernd können zusätzliche Verhaltensbeschränkungen in Form von beengten räumlichen Verhältnissen, geringer Verfügbarkeit von Mitteln und starker Reglementierung wirken.⁹³

Konflikte können destruktiv für die interpersonelle Beziehung enden. Wenn sie jedoch konstruktiv ausgetragen werden, bieten sie Chancen zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Beziehungen.⁹⁴

Es lassen sich verschiedene Arten von Konflikten unterscheiden.

2.1.2. Typologie von Konflikten

Konflikte können sich intrapersonell, das heißt im Inneren eines Individuums abspielen oder zwischen verschiedenen Personen oder Gruppen als interpersonelle oder intergrupale Konflikte ausgetragen werden.⁹⁵

Inhaltlich lassen sich Sachverhaltskonflikte, die durch Fehlinformationen entstehen können und Interessenkonflikte aufgrund einer Konkurrenz von Interessen unterscheiden. Auch Beziehungskonflikte, die etwa durch mangelnde Kommunikation entstehen, Werte- Konflikte, beispielsweise zwischen Angehörigen verschiedener Religionen oder Strukturkonflikte, die auf Machtverhältnissen basieren, sind möglich.⁹⁶

Konflikte können sich in verschiedenen Stadien zwischen latenten und schon manifesten Auseinandersetzungen bewegen. Sie können als „heiße“ Konflikte offen und mit großem Engagement der Streitparteien ausgetragen werden oder als „kalte“ Konflikte im Verborgenen stattfinden.⁹⁷

Konflikte können vielfältige Ursachen haben und von verschiedenen Hintergrundfaktoren beeinflusst werden.

⁹² vgl. Heldt 2000, S. 29

⁹³ vgl. Neubauer 1999, S. 17 f.

⁹⁴ vgl. Heldt 2000, S. 16

⁹⁵ vgl. Simsa 2001, S. 7

⁹⁶ vgl. Heldt 2000, S. 113 ff.

⁹⁷ vgl. Simsa 2001, S. 7

2.1.3. Hintergründe und möglichen Ursachen von Konflikten

Meist ist der offenkundige Konflikt nur momentaner Ausdruck von Hintergrundkonflikten in interpersonellen Beziehungen. Deshalb ist es oftmals nötig, für eine Lösung des Problems „hinter“ die aktuelle Auseinandersetzung zu schauen und mögliche beeinflussende Faktoren ihrer Entstehung zu betrachten.

Christoph Besemer führt in seinem „Eisberg- Modell“ verschiedene Hintergrund-Ebenen für einen sichtbaren Sachkonflikt an.

Diese sind: unterschiedliche Interessen oder Bedürfnisse der Interaktionspartner, ihre Gefühle, vorhandene Beziehungsprobleme oder interpersonelle Probleme. Das Aufeinandertreffen verschiedener Wertvorstellungen, Missverständnisse aufgrund von Kommunikationsproblemen oder Fehlinformationen können ebenfalls ursächlich für einen Streit sein. Letztlich können ungünstige strukturelle Bedingungen zur Entstehung von Auseinandersetzungen führen.

Häufig tritt einer dieser Problembereiche in den Vordergrund des Konflikts.⁹⁸

Besonderes Augenmerk soll auf die Konflikte im Rahmen der Institution Schule gelegt werden. Ein konfliktfreies Klima an Schulen ist wünschenswert, jedoch gehören Auseinandersetzungen zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und der Schulleitung zum Alltag. Daher ist ein adäquater Umgang mit entstehenden Konflikten eine entscheidende Aufgabe der erzieherischen Tätigkeit in der Schule.⁹⁹

2.1.4. Konflikte in der Schule

Die Schule ist eine bedeutende gesellschaftliche Institution, eine wichtige Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche und bietet als komplexes soziales Gebilde eine Fülle von Konfliktstoff zwischen den verschiedenen Beteiligten.

Auch die strukturellen Rahmenbedingungen können die Entstehung von Auseinandersetzungen begünstigen. In der Schule treffen verschiedene Normen, Wertvorstellungen und Überzeugungen aufeinander und an alle Akteure des Schulsys-

⁹⁸ vgl. Heldt 2000, S. 23 ff.

⁹⁹ vgl. Neubauer 1999, S. 4

tems werden bestimmte Anforderungen gestellt.¹⁰⁰ Schulklassen sind im Normalfall zunächst unfreiwillig zustande kommende Gemeinschaften. Klassenkameraden und Lehrer können nicht selbst ausgewählt werden.

Deswegen sind Streitsituationen über einen längeren Zeitraum des gemeinsamen Lernens kaum zu vermeiden.¹⁰¹

Konflikte gibt es in allen Schularten, wobei sie in Art und Umfang variieren können und vom Entwicklungsstand, Alter und Geschlecht der Schüler abhängen.

Auseinandersetzungen entstehen zwischen verschiedenen Beteiligten des Schulsystems. Mögliche Konfliktparteien sind die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Schüler, die Eltern der Schüler sowie andere schulinterne oder –externe Personen.¹⁰²

Schüler- Schüler- Konflikte können vielgestaltig sein und auf verbaler, physischer oder psychischer Ebene ausgetragen werden. Probleme der Zusammenarbeit im Unterricht, Mobbing oder gewalttätige Übergriffe sind mögliche Konfliktsituationen zwischen Schülern. Die Streitparteien sind sich hierbei gleichgestellt.

Schüler- Lehrer- Konflikte sind durch ein Über- und Unterordnungsverhältnis gekennzeichnet. Falsch verstandene Rollenerwartungen können Probleme wie etwa mangelnde Mitarbeit des Schülers im Unterricht, unzureichende Leistungen oder Störungen des Unterrichtes noch verstärken.

Auch zwischen den Eltern der Schüler und den Lehrkräften als Vertreter der Schule können Uneinigkeiten bezüglich Notengebung, Erziehungsstil oder anderer Sachverhalte bestehen, die den Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindes oder der Jugendlichen negativ beeinflussen.

Verschiedene Dienstauffassungen, Erziehungsstile oder Kommunikationsprobleme lösen unter anderem Konflikte innerhalb des Lehrerkollegiums aus.

Auch mit der Schulleitung entstehen Meinungsverschiedenheiten über Leistungsbewertungen, den Führungsstil oder andere Gegebenheiten, die zu Auseinandersetzungen führen können.¹⁰³

¹⁰⁰ vgl. Simsa 2001, S. 6/ Gampe 1999, S. 85

¹⁰¹ vgl. Heldt 2000, S. 16

¹⁰² vgl. Simsa 2001, S. 8 f.

Grundsätzlich ist es von Bedeutung für den Umgang mit Konflikten in der Schule, ob sie als Störungen der Ordnung des Systems verstanden werden und deshalb unterbunden werden müssen, oder ob sie als konstruktive Komponente zur Verbesserung des Schulklimas angesehen und genutzt werden.¹⁰⁴

Im Hinblick auf die schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind Überlegungen zu möglichen Konfliktsituationen von besonderer Bedeutung, da mit den verschiedenartigen Beeinträchtigungen dieser Schüler spezifische Problemlagen mit erhöhtem Konfliktpotenzial einhergehen.

Denn ein sozialadäquater Umgang mit auftretenden Konflikten und das Zeigen von selbst- gesteuertem, sozial kompetentem Verhalten sind Verhaltensweisen, die durch die problematische Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen beeinträchtigt sind.

Im Folgenden werden besondere Problemlagen von Schülern mit Auffälligkeiten der emotionalen und sozialen Entwicklung herausgearbeitet.

2.1.5. Besondere Problemlagen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung weisen ein auffälliges Sozialverhalten auf, dessen konkrete Symptomatik sich in überwiegend externalisierendem oder internalisierendem Verhalten zeigt.

Mit den entsprechenden Verhaltensauffälligkeiten gehen Beeinträchtigungen der „sozialen Kompetenzen“ einher.

Die sozialen Kompetenzen als „soft skills“ eines Menschen ergänzen seine fachlichen Kompetenzen, das konkrete Wissen und die materiale Bildung, die so genannten „hard skills“ und bestehen aus sozialen, emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten.¹⁰⁵

¹⁰³ vgl. Gampe 1999, S. 85 f./ Simsa 2001, S. 8 f.

¹⁰⁴ vgl. Simsa 2001, S. 9

¹⁰⁵ vgl. Rohlfs 2008, S. 12 f.

Sie umfassen zudem solche Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, die die Qualität des Sozialverhaltens fördern.

Ausdruck dieser sozialen Kompetenzen ist sozial kompetentes Verhalten, das definiert werden kann als solches Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation soziale Akzeptanz findet und eigene Interessen verwirklicht.¹⁰⁶

Sozial kompetentes Verhalten ist abhängig von einem komplexen Bedingungsgefüge aus individuellen Fähigkeiten, den Zielen der an der Interaktion beteiligten Personen und der konkreten Situation.¹⁰⁷

Bei Störungen des Verhaltens muss demnach unterschieden werden, ob eine soziale oder emotionale Kompetenz tatsächlich nicht vorhanden ist (Kompetenzdefizit) oder ob die Fähigkeit oder Bereitschaft in der konkreten Situation fehlt, sozial kompetentes Verhalten zu zeigen.¹⁰⁸

Es können fünf wesentliche Bereiche sozialer Kompetenzen und entsprechender sozial kompetenter Verhaltensweisen beschrieben werden.

Kompetenzen der sozialen Wahrnehmung sind Fähigkeiten der Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensweisen und dem Verhalten anderer Personen. Selbstaufmerksamkeit, emotionale Bewusstheit und ein positives Selbstbild gehören ebenso zur sozialen Wahrnehmung wie die Fähigkeiten zur Perspektivübernahme, Empathie und sozialen Sensibilität.

Kompetenzen der Verhaltenskontrolle beinhalten die Möglichkeiten einer Person, das eigene Verhalten bewusst zu steuern, Emotionen adäquat auszudrücken sowie die Fähigkeiten der emotionalen Regulationsfähigkeit, Stabilität und Belastbarkeit.

Zu den Kompetenzen der Durchsetzungsfähigkeit zählen ein stabiles Selbstwertgefühl, Entscheidungsfreudigkeit, eine gewisse Handlungsflexibilität und die Fähigkeit, in der Interaktion mit Anderen eigene Ziele erfolgreich durch Teamfähigkeit, Sachlichkeit oder Kompromissfähigkeit zu verwirklichen.

¹⁰⁶ vgl. Kanning 2002, S. 155

¹⁰⁷ vgl. de Boer 2008, S. 29 f.

¹⁰⁸ vgl. Stein 2006, S. 27

Soziale Orientierung umfasst die Kompetenzen der Prosozialität, Toleranz und der Akzeptanz verschiedener Wertvorstellungen. Auch Konfliktbewältigungskompetenzen wie etwa Verhandlungsfähigkeit, Fairness und Kooperationsfähigkeit fallen in diesen Bereich sozialer Kompetenzen.

Letztlich spielt die Kommunikationsfähigkeit eines Menschen eine wichtige Rolle. Sozial kompetent ist derjenige, der auch in Konflikten in der Lage ist, einerseits zuzuhören und ein Feedback zu geben, andererseits auch seine eigenen Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse angemessen zu artikulieren.¹⁰⁹

Soziale Kompetenzen äußern sich durch eine Vielzahl von Einzelleistungen sozial kompetenten Verhaltens in sozialen Situationen.¹¹⁰

Im Folgenden werden wesentliche spezifische Beeinträchtigungen des Sozialverhaltens und dementsprechend mögliche betroffene soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten beschrieben.

Die angeführten Verhaltensweisen sind mögliche Erscheinungsformen der entsprechenden Verhaltensauffälligkeit, die jedoch individuell unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

Diese Zusammenstellung von Symptombezeichnungen erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient als Ausgangspunkt, um wesentliche Dimensionen der Verhaltensauffälligkeit zu erfassen und daraus Beeinträchtigungen sozialer Kompetenzen abzuleiten.¹¹¹

Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, deren Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung durch externalisierende Verhaltensweisen sichtbar werden, richtet sich überwiegend nach außen gegen die Umwelt.

Es ist oft gekennzeichnet durch eine leichte Reizbarkeit und Übererregbarkeit, verbunden mit einer geringen Frustrationstoleranz und der eingeschränkten Fähigkeit, Misserfolge zu ertragen. Das kann Ausdruck von beeinträchtigter emotionaler Belastbarkeit und Regulationsfähigkeit sein.

¹⁰⁹ vgl. Kanning 2002, S. 157 f./ Stein 2006, S. 26 f./ de Boer 2008, S. 20 ff.

¹¹⁰ vgl. de Boer 2008, S. 20

¹¹¹ vgl. Myschker 2005, S. 43 ff./ S. 47 ff.

Im Zusammenhang mit einer geringen Selbstkontrolle und Impulsivität des eigenen Verhaltens kann dies schnell zu Problemen in der Schule führen.

In Konflikten streiten diese Kinder und Jugendlichen meist exzessiv und artikulieren ihre Gefühle durch verbale oder körperliche Aggressivität und gewalttätige Übergriffe. Die soziale Wahrnehmung und Sensibilität gegenüber dem Verhalten und den Gefühlen des Anderen sind beeinträchtigt und eigene Verhaltensweisen können nur bedingt selbst gesteuert werden. Die Flexibilität, auf andere Handlungsalternativen zurück zu greifen, ist begrenzt. Diese Kinder und Jugendlichen zeigen eher dissoziales, reueloses und verantwortungsloses Verhalten gegenüber anderen und Beziehungsstörungen treten häufiger auf.

In der Schule und im Unterricht fällt es ihnen zumeist schwer, sich an Regeln und Normen zu halten. Oft wird ihnen ein oppositionelles, renitentes Verhalten zugeschrieben. Konzentrationsmangel, Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität treten in diesem Zusammenhang vermehrt auf.¹¹²

Schwerpunkte der besonderen pädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit externalisierenden Verhaltensweisen sind demnach der Erwerb von sozialen Kompetenzen in den Bereichen der Selbstkontrolle des Verhaltens, der sozialen Wahrnehmung und sozialen Orientierung.

Im Gegensatz zu diesen externalisierenden Verhaltensweisen steht das Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten.

Die Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen mit internalisierenden Verhaltensweisen fallen oftmals weniger auf, da ihr Verhalten sich überwiegend nach innen gegen sie selbst richtet. Darum sind sie jedoch nicht weniger förderbedürftig und in ihrer Entwicklung gefährdet als Schüler mit externalisierendem Verhalten.¹¹³

Häufig sind solche Kinder und Jugendlichen eher sensibel, neigen zu emotionaler und körperlicher Labilität, sind ängstlicher und gehemmter als gleichaltrige Kinder und Jugendliche und verfügen meist über ein geringes Selbstwertgefühl.

¹¹² vgl. Myschker 2005, S. 48 f., S. 52/ Fröhlich- Gildhoff 2007, S. 28

¹¹³ vgl. Myschker 2005, S. 51 f.

Auch sie sind demnach in ihrer emotionalen Belastbarkeit und Regulationsfähigkeit beeinträchtigt.

Erfahrungsgemäß führen diese Verhaltensweisen zu sozialem Rückzug, Verschüchterung und Verslossenheit gegenüber anderen. Soziale Ablehnung, Traurigkeit, Depressivität, und psychosomatische Störungen können die Folge sein.

In der Schule sind sie oft desinteressiert, initiativlos und antriebsgehemmt und zeigen gelegentlich apathisches, teilnahmsloses Verhalten. Ihre Entscheidungsfreudigkeit und Handlungsflexibilität sind meist beeinträchtigt.¹¹⁴

Um Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in diesem Bereich zu fördern, muss der Schwerpunkt vorwiegend beim Erwerb von sozialen Kompetenzen der Durchsetzungs- und Kommunikationsfähigkeit und der Verhaltenskontrolle liegen.

Beide Gruppen von Beeinträchtigungen des emotionalen und sozialen Verhaltens bringen spezifische Problemlagen mit Konfliktpotenzial und ausgeprägte Einschränkungen bestimmter sozialer Kompetenzbereiche mit sich, die jeweils im Fokus von besonderer pädagogischer Förderung stehen sollten.

Gleichwohl sind trotz ungleicher Verhaltensweisen zumeist alle Kompetenzbereiche mehr oder weniger stark von Beeinträchtigungen betroffen, weshalb eine umfassende Gestaltung von Fördermaßnahmen angebracht ist.

Es ist möglich, Kinder und Jugendliche gemeinsam und unabhängig von spezifischen Verhaltensauffälligkeiten in der Weiterentwicklung ihrer sozialen Kompetenzen und ihres Konfliktverhaltens zu fördern.

Eine Möglichkeit dieser Förderung sozialer Kompetenzen und konstruktiver Konfliktlösungsstrategien von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung bietet die Durchführung des Konzeptes der Schülerstreitschlichtung an Schulen.

Angeführt werden zunächst wesentliche allgemeine Merkmale des Verfahrens der Mediation.

¹¹⁴ vgl. Myschker 2005, S. 48 f., S. 52/ Fröhlich- Gildhoff 2007, S. 27

2.2. Definition und allgemeine Merkmale des Verfahrens der „Mediation“

Die Mediation wurde in den 1960er Jahren in den USA als Verfahren zur Vermittlung in Streitfällen entwickelt, um Konflikte alternativ zum herkömmlichen Rechtssystem außergerichtlich zu lösen.

Inzwischen nehmen auch deutsche Gerichte dieses Verfahren zur Konfliktvermittlung in Anspruch, etwa in Form des Täter- Opfer- Ausgleiches.

Zudem wird Mediation zunehmend in vielen anderen Lebensbereichen mit Erfolg angewendet, beispielsweise bei Trennungs- und Scheidungsproblemen, bei Konflikten in Politik und Wirtschaft oder im Schulbereich.¹¹⁵

In das Verfahren der Mediation werden alle Streitparteien freiwillig zur Konfliktvermittlung einbezogen. Mithilfe eines außen stehenden, neutralen und allparteilichen Vermittlers, des Mediators, wird das Problem gemeinsam besprochen.

In einem vertraulichen, geschützten Rahmen besteht die Möglichkeit, Interessen zu bekunden, Gefühle auszudrücken und Hintergründe des Konfliktes zu besprechen. Beide Parteien können ihre Sicht der Streitsituation schildern. Schuldzuweisungen und ein Täter- Opfer- Denken werden vermieden.

Unter Anleitung des Mediators sollen die Konfliktparteien dann versuchen, gemeinsam und eigenverantwortlich eine Lösung für ihr Problem zu erarbeiten, mit der alle Beteiligten zufrieden sind.

Ziel von Mediation ist das Erreichen tragfähiger, verbindlicher Vereinbarungen für die Zukunft, durch die eine Win- Win- Situation entsteht, in der beide Streitparteien als Gewinner den Konflikt verlassen.

Solche Vereinbarungen bilden die Grundlage dafür, dass ein weiterer sozialer Kontakt zwischen den Parteien möglich wird.¹¹⁶

Der Kommunikationsablauf von Mediationsgesprächen ist stets gekennzeichnet durch die Abfolge bestimmter Mediationsphasen.

¹¹⁵ vgl. Heldt 2000, S. 5 f.

¹¹⁶ vgl. Simsa 2001, S. 9 f., S. 27/ Heldt 2000, S. 9 f.

In der Vorphase erfolgen zunächst die Kontaktaufnahme sowie die Vereinbarung eines Termins für das Mediationsgespräch.

Dieses beginnt immer mit einer Einleitungsphase, in der die geltenden Gesprächsregeln erklärt und Informationen über den Ablauf der Mediation gegeben werden.

Anschließend wird der Sachverhalt durch eine Darstellung der verschiedenen Sichtweisen der Streitparteien geklärt. Es können Fakten und Standpunkte ohne Unterbrechung dargelegt werden.

In der darauf folgenden Phase der Konflikterhellung ist es die Aufgabe des Mediators, die hinter den Standpunkten stehenden Bedürfnisse und Interessen zu erfragen und die Konfliktpartner wieder in ein direktes Gespräch miteinander zu bringen, sodass der Konflikt zusammen bearbeitet werden kann.

Danach beginnen die gemeinsame Suche eines Konsenses und der Entwurf von tragfähigen Problemlösungen. Können sich die Konfliktparteien auf eine Lösung für ihren Konflikt einigen, so wird diese in einer schriftlichen Vereinbarung festgehalten.

In der Nachbereitungsphase kann die erfolgreiche Umsetzung der Übereinkunft durch weitere Gespräche überprüft werden und gegebenenfalls können neue Verhandlungen stattfinden.¹¹⁷

Im Bereich von Schule unterliegt die Durchführung des Verfahrens der Konfliktvermittlung speziellen Rahmenbedingungen, es werden spezifische Schwerpunkte gesetzt und besondere Methoden verwendet, um Streitschlichtung mit Schülern umzusetzen.

¹¹⁷ vgl. Heldt 2000, S. 107 f./ Simsa 2001, S. 12 ff./ Wichterich 1999, S. 177

2.3. Das Konzept der Schülerstreitschlichtung an Schulen

2.3.1. Grundlagen und mögliche Formen der Schülerstreitschlichtung

Die Zielsetzungen und die praktische Umsetzung von Schulmediation sind abhängig von den konkreten institutionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule und dem Grundkonzept der beteiligten Personen.¹¹⁸

Wie an Schulen mit Konflikten umgegangen und in welcher Form Streitschlichtung angewendet wird, ist eng verbunden mit dem vorherrschenden Konfliktverständnis.¹¹⁹

Wird ein Konflikt als etwas Störendes und Destruktives für das System Schule empfunden, so wird alles daran gesetzt werden, Auseinandersetzungen zu unterbinden und von vornherein zu vermeiden.

Vertreten die Beteiligten jedoch die Ansicht, dass Konflikte etwas Positives und Konstruktives beinhalten, weil sie ein Signal für bestehende Probleme sind, so bewerten sie sie als Chance zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Schulklimas.¹²⁰ Ist dies der Fall, so ist es sinnvoll, das Streitschlichter-Konzept als Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung in das tägliche Leben der Schule zu integrieren.

Dabei sind zwei konzeptionelle Ansätze zur Durchführung von Schulmediation denkbar. Zum einen kann sie als Verfahren zur punktuellen Bearbeitung konkreter Konfliktsituationen angewendet werden. Dabei ist keine umfassende Einbindung in die Schulorganisation notwendig.

Andererseits kann Schulmediation auch als Gesamtkonzept zur Umsetzung einer konstruktiven Konfliktbearbeitung und einer neuartigen Streitkultur an der gesamten Schule und unter Einbeziehung aller Beteiligten dienen.¹²¹

Ziele der Umsetzung von Konfliktvermittlung an Schulen als Gesamtkonzept können die Veränderung der Konfliktkultur, die aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit Interessenunterschieden, das Erreichen eines angenehmeren Schulklimas und die Gewaltprävention sein.¹²²

¹¹⁸ vgl. Simsa 2001, S. 10

¹¹⁹ vgl. Wichterich 1999, S. 175

¹²⁰ vgl. Faller 1996, S. 11

¹²¹ vgl. Simsa 2001, S. 11 f.

¹²² vgl. Simsa 2001, S. 11/ Wichterich 1999, S. 176

Um diese Ziele zu erreichen, ist es notwendig, die Schüler als wesentliche Beteiligte mit in den Entwicklungsprozess einzubeziehen und ihnen ebenfalls ein konstruktives Konfliktverständnis sowie Formen der Konfliktbearbeitung und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Dies kann als Teil des schulischen Erziehungsauftrages angesehen werden.

Es sind verschiedene Formen der Umsetzung von Schulmediation mit Schülern denkbar. Einerseits gibt es die Möglichkeit der Ausbildung von Schülern zu Schülerstreitschlichtern. Diese beinhaltet sowohl soziales Kompetenztraining als auch die Ausbildung im Verfahren der Mediation.

Des Weiteren können diese Schülerstreitschlichter zur Durchführung von peer-Mediation eingesetzt werden, um konkrete Konfliktsituationen zu bearbeiten.¹²³

Trotzdem können nicht alle Konflikte in der Schule mithilfe der Schülerstreitschlichtung gelöst werden, sondern diese ergänzt andere institutionalisierte Formen der Konfliktlösung an Schulen. Vor einem Schlichtergespräch mit peer-Mediatoren muss immer geprüft werden, ob der Einsatz für alle Beteiligten sinnvoll ist.¹²⁴

Entscheidet sich eine Schule, die Schülerstreitschlichtung in Form von Schlichter-ausbildungen und peer-Mediationen in ihren Alltag aufzunehmen, so werden bei der Durchführung verschiedene konzeptionelle und pädagogische Schwerpunkte gesetzt. Besonders im Hinblick auf das Erlernen von konstruktivem Konfliktverhalten und sozialen Kompetenzen steht die Weiterentwicklung bestimmter Fähigkeiten der Teilnehmer im Mittelpunkt der pädagogischen Tätigkeit.

Nachfolgend werden solche Schwerpunktsetzungen der Schülerstreitschlichtung beschrieben und es wird herausgearbeitet, inwieweit sich diese mit den zentralen Förderschwerpunkten der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung decken. Daran ist erkennbar, inwieweit das Konzept der Schülerstreitschlichtung inhaltlich zur Förderung dieser Schüler geeignet ist.

¹²³ vgl. Wichterich 1999, S. 176 ff., S. 179 ff.

¹²⁴ vgl. Wichterich 1999, S. 177 f.

2.3.2. Inhaltliche Schwerpunkte von Schülerstreitschlichtung und deren Bezug zu den Förderschwerpunkten emotional und sozial beeinträchtigter Schüler

Ein zentrales Ziel von pädagogischen Maßnahmen des Schülerstreitschlichterkonzeptes ist das Erlernen von konstruktivem Konfliktverhalten.

Dabei wird ein Konflikt als Chance betrachtet, um gestörte Beziehungen aufzuarbeiten. Durch die konstruktive Auseinandersetzung mit bestehenden Meinungsverschiedenheiten können Lernprozesse erfolgen, die eine Weiterentwicklung der persönlichen Konfliktlösungsstrategien über den aktuellen Konflikt hinaus ermöglichen.¹²⁵ Die Aneignung solcher Verhaltensweisen konstruktiver Konfliktbearbeitung ist ein wesentlicher Bestandteil sozialen Lernens von Kindern und Jugendlichen.

Es können grundsätzliche Kompetenzen angeführt werden, die Ausdruck von konstruktivem Konfliktverhalten sind und deren Förderung zentrales Element der pädagogischen Arbeit im Rahmen von Streitschlichtung mit Schülern ist.

Die Fähigkeit, das aktuelle Problem von der Person des Gegenübers zu trennen und damit nicht den Menschen anzugreifen, sondern das Problem zu fokussieren, ist eine grundlegende Verhaltensweise konstruktiven Konfliktverhaltens.

Hinter einer Position stehende eigene Bedürfnisse sowie Gefühle und Bedürfnisse anderer Person zu erkennen und sie von der nach außen gezeigten Einstellung zu trennen, ist im Sinne einer konstruktiven Konfliktlösung anzustreben.

Die verschiedenen Ebenen eines Konfliktes bei seiner Bearbeitung zu betrachten und diese für die Klärung des Problems zu nutzen, ist ebenfalls Ausdruck des konstruktiven Umgangs mit Streitsituationen.

Die Kommunikation zwischen den Streitparteien sollte stets aufrechterhalten werden, um gemeinsame Lösungen erreichbar zu machen.

Auch die Fähigkeiten, nach neuen alternativen Lösungen für ein Problem zu suchen, Kompromisse einzugehen und flexibel zu handeln, sind wesentlich für die konstruktive Bearbeitung von Auseinandersetzungen.¹²⁶

¹²⁵ vgl. Simsa 2001, S. 9

¹²⁶ vgl. Faller 1996, S. 12

Solche sozialverträglichen, deeskalierenden Formen der Konfliktregelung, die im Rahmen der Schülerstreitschlichtung altersgemäß mit den Teilnehmern erlernt, trainiert und angewendet werden, sind für die pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung von besonderer Bedeutung.

Eine Unterscheidung zwischen Mensch und Problem zu treffen, fällt diesen Schülern oft schwer. Auch die Fähigkeit, die Bedürfnisse anderer zu erkennen sowie eigene Gefühle und Wünsche adäquat zu artikulieren, ist aufgrund eingeschränkter sozialer Wahrnehmung häufig beeinträchtigt.

Da die Fähigkeit zu Kompromissen und alternative Verhaltens- und Handlungsmuster zur konstruktiven Lösung von Konflikten oftmals fehlen, werden je nach Art der Verhaltensauffälligkeit destruktive Verhaltensweisen, wie etwa Aggressivität oder Rückzug, gewählt.

Eine beeinträchtigte Kommunikationsfähigkeit kann ebenfalls Grund dafür sein, dass Kinder und Jugendliche konstruktive Konfliktlösungen nicht erreichen können.¹²⁷

Daher bietet die Schülerstreitschlichtung aufgrund ihrer inhaltlichen Zielsetzungen bezüglich der Förderung von konstruktivem Konfliktverhalten einen günstigen Rahmen, um insbesondere mit Schülern des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung zu arbeiten.

Doch bei der Ausbildung von Schülerstreitschlichtern und der Durchführung von peer-Mediationen werden noch andere pädagogische Ziele verfolgt, die dem besonderen Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung entsprechen und deshalb das Streitschlichterkonzept zur Förderung dieser Schüler geeignet erscheinen lassen.

Bei der Streitschlichterausbildung erfolgt, neben der Entwicklung von konstruktiven Konfliktlösungsstrategien, eine spezielle Förderung von zwei weiteren Kompetenzbereichen der teilnehmenden Schüler.

¹²⁷ siehe Abschnitt 2.1.5., vgl. Myszker 2005, S. 47 ff./ Stein 2006, S. 25 ff./ de Boer 2008, S. 20 ff./ Kanning 2002, S. 157 ff.

Zum einen stehen die sozialen Kompetenzen der Schülerstreitschlichter im Fokus. Ziele des sozialen Kompetenztrainings sind das Erlernen und die Weiterentwicklung der sozialen Basisqualifikationen in den Bereichen der sozialen Wahrnehmung, der sozialen Orientierung, der Verhaltenskontrolle sowie der Durchsetzungs- und Kommunikationsfähigkeit. Dabei stehen bestimmte soziale Kompetenzen besonders im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit mit den Teilnehmern.¹²⁸

Zunächst wird die Bedeutung von gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz gegenüber individuellen Unterschieden im Sinne sozialer Orientierung vermittelt. Auch das Selbstwertgefühl der Schüler wird durch pädagogische Maßnahmen gestärkt (Empowerment), damit sie emotional so stabil sind, dass sie als Streitschlichter auch mit belastenden Erfahrungen umgehen können.

In Interaktionsübungen erlernen sie den empathischen Umgang mit Gleichaltrigen. Diese haben eine Weiterentwicklung des Einfühlungsvermögens zum Ziel.

Die Fähigkeiten der sozialen Wahrnehmung eigener Empfindungen und der Gefühle anderer werden geschult.

Die Kinder und Jugendlichen lernen im Rahmen der Streitschlichterausbildung zudem, Handlungsalternativen zu entwickeln und Verhaltenskonsequenzen abzuschätzen. Sie erarbeiten eigene Problemlösungen zu Konflikten und erproben dabei ihre Kompromiss- und Durchsetzungsfähigkeit. Nicht zuletzt ist auch eine Förderung kommunikativer Kompetenzen durch Kommunikationsübungen Teil der Ausbildung zum Schülerstreitschlichter.¹²⁹

Viele dieser beschriebenen sozialen Basisqualifikationen, die während der Streitschlichterausbildung erlernt und angewendet werden, sind bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung je nach Art der Verhaltensauffälligkeit mehr oder weniger stark beeinträchtigt.

Die Entwicklung von Kompetenzen wie beispielsweise gegenseitiger Akzeptanz, emotionaler Stabilität, von Einfühlungsvermögen oder der Fähigkeit zur Wahl alternativer Verhaltensmuster bedarf oftmals besonderer pädagogischer Unterstützung.¹³⁰

¹²⁸ vgl. Wichterich 1999, S. 179 f.

¹²⁹ vgl. Simsa 2001, S. 10 ff./ Wichterich 1999, S. 180

¹³⁰ siehe Abschnitt 2.1.5., vgl. Myschker 2005, S. 47 ff./ Stein 2006, S. 25 ff./ de Boer 2008, S. 20 ff./ Kanning 2002, S. 157 ff.

Demnach sind die für den Förderbereich der sozialen Kompetenzen gesetzten inhaltlichen Schwerpunkte des Streitschlichterkonzeptes ebenfalls mit den Förderungsschwerpunkten der emotional und sozial beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen vereinbar.

Daher bietet sich das Konzept der Schülerstreitschlichtung also auch zur Förderung sozialer Kompetenzen dieser Schüler als pädagogisches Verfahren und als geeigneter Rahmen an.

Der zweite Kompetenzbereich, der bei der Ausbildung der Schülerstreitschlichter zu berücksichtigen ist, beinhaltet die Vermittlung von Kenntnissen über die Vorgehensweise der Streitschlichtung als formalisiertes Verfahren.

Mithilfe geeigneter, dem Alter und Entwicklungsstand der Schüler angepasster pädagogischer Methoden werden die zukünftigen Streitschlichter umfassend mit den theoretischen und methodischen Grundlagen der Streitschlichtung vertraut gemacht.¹³¹

Dieses Wissen ist neben sozialen Kompetenzen und konstruktiven Konfliktlösungsstrategien notwendiges Werkzeug von Schülerstreitschlichtern, damit sie nach ihrer Ausbildung eigenverantwortlich peer-Mediationen durchführen können. Daher sind diese Kenntnisse in angepasster Form auch bei der Streitschlichter-ausbildung von Schülern mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen zu vermitteln.

Bei der Durchführung von peer-Mediationen sind weitere inhaltliche Schwerpunkte besonders relevant für die Förderung von Schülern mit diesem besonderen pädagogischen Förderbedarf.

Das Verfahren der peer-Mediation geht von der Annahme aus, dass die peer-group, also die Gruppe der Gleichaltrigen, Kinder und Jugendliche besonders stark beeinflusst. Diese Einflussmöglichkeiten werden pädagogisch positiv zur Konfliktvermittlung genutzt. Somit wird die peer-group nicht nur als Problemverursacher angesehen, sondern die vorhandenen Problemlösungskompetenzen werden in den Erziehungsprozess einbezogen.¹³²

¹³¹ vgl. Wichterich 1999, S. 181

¹³² vgl. Faller 1996, S. 13

Die ausgebildeten Schülerstreitschlichter lernen, dass sie die Verantwortung für das Zusammenleben in der Schule mittragen und leiten Gleichaltrige an, Konflikte konstruktiv und gewaltfrei zu lösen.¹³³

Für Schüler mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung bieten peer- Mediationen Möglichkeiten, Erfahrungen von Eigenständigkeit zu machen, Verantwortung gegenüber anderen Schülern zu übernehmen und Erfolge bei der Anwendung eigener Kompetenzen zu erleben.

Diese Erweiterung ihres Erfahrungsbereiches im positiven Sinne trägt zur Stärkung des Selbstbildes und zur Festigung der erworbenen Fähigkeiten bei und spricht für die pädagogisch begleitete Durchführung von peer- Mediationen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

Im Rahmen des Schülerstreitschlichterkonzeptes werden solche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt, die zahlreiche Überschneidungspunkte mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen.

Daher erscheint nach inhaltlichen Gesichtspunkten eine Durchführung von Streitschlichterausbildungen und peer- Mediationen mit diesen Schülern besonders zur Förderung ihrer sozialen Kompetenzen und ihrer Konfliktlösungsstrategien als pädagogisch sinnvoll.

Bei der Durchführung des Schülerstreitschlichterkonzeptes in der Praxis, insbesondere im Rahmen der Streitschlichterausbildung, sind vielfältige pädagogische Methoden zur Erreichung der inhaltlichen Zielsetzungen und speziell zur Förderung der sozialen und Konfliktlösungskompetenzen der Schüler denkbar.

Nachfolgend werde ich ausgewählte pädagogische Maßnahmen erläutern, um die Vorgehensweise bei der praktischen Umsetzung des Streitschlichterkonzeptes zu verdeutlichen. Dabei lege ich das Augenmerk wiederum auf den Möglichkeiten der Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung.

¹³³ vgl. Simsa 2001, S. 18/ Wichterich 1999, S. 176

2.3.3. Ausgewählte pädagogische Methoden der Streitschlichterausbildung zur Förderung sozialer Kompetenzen von emotional und sozial beeinträchtigten Schülern

Ich beschreibe die Methoden des Aufstellens gemeinsamer Regeln, der Anwendung von „Gewaltfreier Kommunikation“ nach M. Rosenberg und der Vermittlung von Fähigkeiten des „Aktiven Zuhörens“. Auch die Durchführung von pädagogischen Rollenspielen und das Verfahren des gemeinsamen „Brainstorming“ zum Finden konstruktiver Problemlösungen betrachte ich.

Sowohl zur erfolgreichen Durchführung der Streitschlichterausbildung, bei peer-Mediationen als auch zur Förderung der angestrebten Kompetenzen ist es notwendig, gemeinsame Umgangsregeln zu erarbeiten, die für alle Beteiligten gleichermaßen gelten. Um den Schülern die Sinnhaftigkeit und Verbindlichkeit der Regelungen zu verdeutlichen, ist es angebracht, sie bei der Formulierung der Vereinbarungen mit einzubeziehen.

Grundlegende Festlegungen, die im Rahmen von Schülerstreitschlichtung getroffen werden sollten, sind der Verzicht auf verbale und körperliche Gewalt, der Respekt vor individuellen Unterschieden und die Schaffung von Vertraulichkeit.

Zuzuhören und den Anderen ausreden zu lassen, sind weitere erforderliche Grundregeln.¹³⁴

Die wiederholte Auseinandersetzung mit den aufgestellten Regeln und deren Einhaltung erfordern und fördern bestimmte soziale Kompetenzen, wie etwa die Selbststeuerung des Verhaltens, die Fähigkeit zur sozialen Wahrnehmung oder die Kompromissfähigkeit.

Insbesondere bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung können solche Kompetenzen auf diesem Wege mithilfe pädagogischer Begleitung geschult werden.

Gelingt es, dass die Kinder und Jugendlichen die Grundregeln akzeptieren und versuchen, sie in ihrem Handeln umzusetzen, so ist der erste Schritt zur Förderung von sozialen Kompetenzen und konstruktivem Konfliktverhalten im Rahmen von Schülerstreitschlichtung bereits getan.

¹³⁴ vgl. Heldt 2000, S. 50 ff./ Faller 1996, S. 36

Denn die Schüler erhalten dadurch auch die Möglichkeit, sich bei auftretenden Konflikten auf die bestehenden Regelungen zu berufen, was ihnen Sicherheit im konstruktiven Umgang mit Konfliktsituationen gibt und sie darin bestärkt, gewaltfreie Lösungen für Probleme zu finden.

Der Regelkatalog kann je nach Bedarfslage der Schülergruppe verändert, gekürzt oder erweitert werden. Komplexere Regelungen, deren Einhaltung ausgeprägte soziale Kompetenzen erfordert, können somit im Laufe des Ausbildungs- und Förderprozesses den erworbenen Fähigkeiten entsprechend hinzugefügt werden.¹³⁵

Ein weitere pädagogische Methode, die im Rahmen des Streitschlichterkonzeptes bei der Arbeit mit Schülern angewendet wird und die Förderung der sozialen und der Konfliktbearbeitungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat, ist die Methode der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach Marshall Rosenberg.

In den 1960er Jahren suchte Marshall Rosenberg nach passenden Symbolfiguren für das von ihm entwickelte Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“. Mithilfe der Symbolfiguren Giraffe und Wolf wollte er Kindern und Jugendlichen bildhaft näher bringen, wie man in Konflikten deeskalierend kommunizieren und damit den Ausbruch von Gewalt verhindern kann.¹³⁶

Da die Förderung solcher Kompetenzen bei emotional und sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ein pädagogischer Schwerpunkt ist, ist es sinnvoll, die Methode in der Streitschlichterausbildung mit dieser Zielgruppe einzusetzen.

Die Giraffe ist nach Rosenberg mit folgenden Merkmalen ausgestattet: sie hat das größte Herz aller Tiere und einen langen Hals, mit dem sie alles überschauen kann. Sie ist zwar nett, aber nie einschmeichelnd, ist einfühlsam, kennt aber auch ihre eigenen Grenzen und kann genau ihre eigenen Bedürfnisse formulieren. Außerdem übernimmt sie die Verantwortung für ihr eigenes Handeln.¹³⁷

In diesem Sinne ist die Giraffe also mit wichtigen sozialen Kompetenzen ausgestattet, die für eine konstruktive und gewaltfreie Konfliktbearbeitung nötig sind.

¹³⁵ vgl. Heldt 2000, S. 53

¹³⁶ vgl. Heldt 2000, S. 45

¹³⁷ vgl. Heldt 2000, S. 45

Der Gegenspieler der Giraffe ist der Wolf, dessen Sprache eher Gewalt erzeugt. Er ist gewaltbereit, gibt unaufgefordert Ratschläge, unterbricht sein Gegenüber, um eigene Dinge anzubringen oder urteilt über die Aussagen des anderen. Er manipuliert, macht andere für sein Wohlergehen verantwortlich, fühlt sich oft unverstanden und greift sein Gegenüber auch verbal an.¹³⁸

Dem Wolf fehlen demnach grundlegende Kompetenzen der gewaltfreien Kommunikation und konstruktiven Konfliktlösung.

Mit diesem bildhaften Vergleich gelingt es, auch Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung prägnante Merkmale gewaltfreier sowie gewalterzeugender Kommunikation deutlich zu machen.

Ferner können Schülerstreitschlichter während ihrer Ausbildung mithilfe gezielter, pädagogischer Anleitung wesentliche Schritte gewaltfreier Kommunikation erlernen und trainieren, die es ihnen in Konflikten ermöglichen, so sozial kompetent wie die Giraffe zu handeln.

Erster Schritt der gewaltfreien Kommunikation ist die wertungsfreie Beschreibung der eigenen Beobachtung beziehungsweise der konkreten Sachlage. Es wird der reine Vorgang dessen, was passiert ist, geschildert. Die Durchführung dieses ersten Schrittes erfordert und fördert unter anderem eine angemessene sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Anwenders.

Anschließend werden im zweiten Schritt die eigenen Gefühle geschildert, die die zuvor beschriebene Situation ausgelöst hat.¹³⁹

Auch das Erlernen dieses Schrittes gewaltfreier Kommunikation erfolgt zunächst unter pädagogischer Anleitung, da die Fähigkeit entwickelt werden muss, eigene Gefühle adäquat ausdrücken zu können.

Das Thema „Gefühle“ ist wichtiger Bestandteil der Ausbildung zum Schülerstreitschlichter und es sind vielfältige weitere pädagogische Übungen denkbar, um die sozialen Kompetenzen in diesem Bereich, insbesondere bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, zu schulen.

¹³⁸ vgl. Heldt 2000, S. 46

¹³⁹ vgl. Heldt 2000, S. 46

Dritter Schritt der Methode ist der Ausdruck eigener Bedürfnisse.¹⁴⁰ Die Streitschlichter lernen und trainieren es, eigene Bedürfnisse zu erkennen, sie auszudrücken und vor dem Gegenüber verbal und ohne Gewaltanwendung zu vertreten. Auch für die Förderung eines konstruktiven und sozial kompetenten Umgangs mit eigenen Wünschen sowie den Bedürfnissen anderer Menschen sind viele pädagogische Vorgehensweisen anwendbar.

Möglich ist beispielsweise der Einsatz der „Bedürfnispyramide“ nach Maslow. Diese enthält die wesentlichen körperlichen Bedürfnisse des Menschen sowie Beispiele für die Bedürfnisse nach Sicherheit, Zuwendung, Anerkennung und Selbstverwirklichung.¹⁴¹

Die Formulierung einer Bitte für die Zukunft an den Konfliktpartner ist der letzte Schritt, dessen Verinnerlichung bei den Streitschlichtern pädagogisch gefördert werden sollte, um die gewaltfreie Kommunikation als Methode konstruktiver Konfliktbearbeitung für sie nutzbar zu machen.¹⁴²

Im Zusammenhang mit der Aneignung dieser vier Schritte gewaltfreier Kommunikation steht auch die Vermittlung von Fähigkeiten zur Verwendung von „Ich- Botschaften“. Denn verwendete „Ich- Botschaften“ zum Ausdruck eigener Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche tragen zusätzlich dazu bei, die Eskalation von Konflikten und eventuelle Beziehungsstörungen zu verhindern.

Bei „Ich- Botschaften“ wird auf vorwurfsvolle, urteilende Schuldzuweisungen verzichtet. Stattdessen lernen es die Schüler im Laufe der Streitschlichterausbildung, die eigene Problemsicht so auszudrücken, dass die Verantwortung für ihren inneren Zustand bei ihnen selbst bleibt. Damit kann die Bereitschaft des Gegenübers zur Änderung des Verhaltens erhöht werden.¹⁴³

Eine solche Vorgehensweise der gewaltfreien Kommunikation und der Verwendung von Ich- Botschaften kann bei ausreichender Übung und Anwendung im Rahmen der Streitschlichterausbildung auch von Kindern und Jugendlichen mit

¹⁴⁰ vgl. Heldt 2000, S. 47

¹⁴¹ vgl. Heldt 2000, S. 68 f.

¹⁴² vgl. Heldt 2000, S. 47

¹⁴³ vgl. Heldt 2000, S. 77 ff. / Jefferys – Duden 2000, S. 77

sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung erlernt werden. Haben sich die Schüler diese Methode angeeignet, trägt sie wesentlich zur Erweiterung ihrer sozialen Kompetenzen und der konstruktiven Konfliktbewältigungsstrategien bei.

Bei der Anwendung der Methode der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach M. Rosenberg geht es vorwiegend darum, Kompetenzen der Ausdrucksfähigkeit in Bezug auf eigene Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche bei den Schülerstreitschlichtern zu fördern.

Die Vermittlung von Fähigkeiten des „Aktiven Zuhörens“ ist hingegen auf die Weiterentwicklung der Kompetenzbereiche der sozialen Wahrnehmung und sozialen Orientierung ausgerichtet.

Beherrscht ein Streitschlichter das „Aktive Zuhören“, so wird er den Konfliktparteien aufmerksam zuhören, ein Verständnis für ihre Situation entwickeln, Empathie zeigen und ihnen Akzeptanz, Achtung und Bestätigung entgegenbringen.¹⁴⁴

Beim aktiven Zuhören wird das Gesagte nicht gewertet oder verurteilt, sondern alle geäußerten Gedanken, Gefühle, Interessen und Einstellungen werden ernst genommen und deren konkrete Benennung wird angestrebt. Jemand, der aktiv zuhört, bringt das Erzählte auf den Punkt, fasst es zum besseren Verständnis immer wieder zusammen und benutzt andere, konstruktive Formulierungen. Außerdem wendet er sich dem Gegenüber nonverbal durch Blickkontakt und eine entsprechende Körperhaltung zu.¹⁴⁵

Die Vermittlung einer solchen Vorgehensweise des aktiven Zuhörens ist grundlegender Bestandteil der Ausbildung von Schülerstreitschlichtern im Rahmen der Schulmediation. Sie unterstützt die Entwicklung von sozialen Kompetenzen des bewussten Wahrnehmens, Verstehens und Akzeptierens der Gefühle und Interessen anderer Personen, das heißt die Förderung von sozialer Sensibilität, Empathiefähigkeit und Prosozialität.

¹⁴⁴ vgl. Heldt 2000, S. 55

¹⁴⁵ vgl. Heldt 2000, S. 62 f., S. 65 f. / Jefferys – Duden 2000, S. 102

Das schrittweise Erlernen, vielfache Üben und möglichst selbständige Anwenden dieser komplexen Fähigkeiten des aktiven Zuhörens erfolgt stets unter intensiver pädagogischer Anleitung und mithilfe vielfältiger Trainingsmethoden.

Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ist häufig Ausdruck von mehr oder weniger starken Beeinträchtigungen in den beschriebenen Kompetenzbereichen der sozialen Wahrnehmung und sozialen Orientierung. Deshalb liegt ein wesentlicher Schwerpunkt der besonderen Förderung dieser Schüler auf der Weiterentwicklung entsprechender Fähigkeiten.

Diesem speziellen Förderbedarf kann die Vermittlung von Fähigkeiten des aktiven Zuhörens gerecht werden. Von einer Anwendung dieser pädagogischen Methode im Rahmen ihrer Ausbildung zum Schülerstreitschlichter können diese Kinder und Jugendlichen daher in besonderem Maße profitieren.

Weiterhin ergänzt dieses Verfahren die Kenntnisse der Schüler in der gewaltfreien Kommunikation.

Um das während der Streitschlichterausbildung erworbene Wissen zum Ablauf einer Konfliktvermittlung, die entwickelten sozialen Kompetenzen und die neu erlernten konstruktiven Konfliktlösungsstrategien zu festigen und den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich anhand konkreter Fallbeispiele mit ihrer zukünftigen Rolle als Streitschlichter auseinanderzusetzen, bieten sich pädagogische Rollenspiele an.

Neben der Einübung bestimmter Mediationstechniken sowie der Förderung von Kommunikations-, Empathiefähigkeit und anderen sozialen Kompetenzen ermöglicht die pädagogisch begleitete Durchführung eines Rollenspiels im Rahmen der Streitschlichterausbildung das Erleben von Konflikten im geschützten Raum und die zunehmend selbständige Übernahme von Mediatorenaufgaben durch die Schüler.¹⁴⁶

Eine fehlerfreundliche und zugleich ermutigende Atmosphäre kann gerade bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten enorm stärken.

¹⁴⁶ vgl. Hauk- Thorn 2002, S. 169

Allerdings sind zur erfolgreichen Umsetzung pädagogischer Rollenspiele einige wesentliche Aspekte zu berücksichtigen.

Von den Kindern und Jugendlichen selbst eingebrachte Konfliktbeispiele eignen sich gut zur Veranschaulichung des Verfahrens der Konfliktvermittlung, jedoch sind die Schüler meist selbst in das Problem involviert, so dass es bereits mit vielfältigen Gefühlen behaftet ist. Daher ist ein sehr behutsamer Umgang mit solchen Fällen zweckmäßig.¹⁴⁷

Die Teilnahme am Rollenspiel sollte nach Möglichkeit freiwillig geschehen und die Schüler sollten sich ihre Rolle entsprechend ihrer Neigungen selbst aussuchen können. Außerdem sollte das Rollenspiel zeitlich nicht zu lang gestaltet werden und eine klar abgrenzbare Problemstellung erkennen lassen.¹⁴⁸

Während einer ausreichenden Vorbereitungszeit sollten die teilnehmenden Schüler die Gelegenheit haben, sich in die Sach- und Gefühlslage sowie die möglichen Konflikthintergründe, die mit ihrer Rolle verbunden sein könnten, hineinzusetzen. Grundlegende Fragen zum Verständnis des Sachverhaltes sollten gegebenenfalls an dieser Stelle geklärt werden.

Grundsätzlich wird das beispielhafte Schlichtergespräch immer von zwei Schülermediatoren im Team durchgeführt, die ihr vorhandenes methodisches Wissen und ihre vermittelnden Fähigkeiten gemeinsam nutzen.¹⁴⁹

Dabei ist zu beachten, dass die Verantwortung für den Verlauf der Mediation bei einer Co-Schlichtung zwar geteilt ist, jedoch erhöhte Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit der Schülerstreitschlichter gestellt werden.¹⁵⁰

In der nachfolgenden Auswertungs- und Feedback-Runde sollten immer zunächst die Streitenden, dann die Schlichter und anschließend die Beobachter zu Wort kommen. Eine Rollenabgabe der spielenden Schüler muss ermöglicht werden.

Dann kann der Fokus der gemeinsamen Auswertung auf die Arbeit der Konfliktvermittler gelegt und deren Verhaltensmuster im Gespräch analysiert werden.

¹⁴⁷ vgl. Heldt 2000, S. 127

¹⁴⁸ vgl. Hauk-Thorn 2002, S. 169 f.

¹⁴⁹ vgl. Heldt 2000, S. 127 f.

¹⁵⁰ vgl. Jefferys-Duden 2000, S. 17

Dabei geht es nicht darum, massiv sämtliche Fehler zu korrigieren. Vielmehr sind ein positives Feedback, der Einsatz des Lobes und eine deutliche und mit wenigen Worten geäußerte Kritik angebracht.¹⁵¹

So ist es wahrscheinlich, dass bei der Auseinandersetzung der Schüler mit dem durchgeführten Rollenspiel die gewünschten pädagogischen Effekte erzielt werden. Die Methode des Rollenspiels kann dazu beitragen, dass die inhaltlichen Zielsetzungen des Streitschlichterkonzeptes im Hinblick auf die sozialen Kompetenzen und das Konfliktverhalten sowohl der spielenden Konfliktvermittler als auch der Streitparteien und der beobachtenden Schüler erreicht werden.

Bei Betrachtung der Fördermöglichkeiten, die die Durchführung eines solchen Rollenspiels in der Ausbildung emotional und sozial beeinträchtigter Schülerstreitschlichter bietet, kann festgehalten werden, dass dieses Verfahren in vielfältiger Weise zur Weiterentwicklung und Festigung verschiedener Kompetenzen beiträgt und damit in seiner Vorgehensweise dem besonderen Förderbedarf dieser Schüler entspricht.

Zunächst wird das erlernte theoretische und methodische Wissen der Schülerstreitschlichter gefordert und gefördert. Außerdem können bei der pädagogisch begleiteten Durchführung und anschließenden Reflexion des Rollenspiels alle Bereiche sozialer Kompetenzen angesprochen und vorhandene Beeinträchtigungen abgebaut werden: bei der sozialen Wahrnehmung, der sozialen Orientierung, der Verhaltenskontrolle, der Durchsetzungs- und nicht zuletzt der Kommunikationsfähigkeit. Auch alternative Verhaltensmuster und konstruktive Konfliktlösungsstrategien können unter entsprechender Anleitung erprobt werden.

Das letzte hier beschriebene pädagogische Verfahren, welches zur praktischen Umsetzung der inhaltlichen Ziele des Streitschlichterkonzeptes angewendet werden kann und zur Förderung von sozialen Kompetenzen und konstruktivem Konfliktverhalten beiträgt, ist das gemeinsame „Brainstorming“ der Schülerstreitschlichter zum Finden konstruktiver Konfliktlösungen für einen beispielhaften Konflikt.

¹⁵¹ vgl. Heldt 2000, S. 127 ff.

Das „Brainstorming“ der Streitschlichter bezieht sich hierbei auf einen vorher beschriebenen Beispielkonflikt.

Alle Schüler werden aufgefordert, spontan Lösungsmöglichkeiten für diesen Streit einzubringen. Auch ungewöhnliche Ideen können geäußert werden. Durch pädagogische Unterstützung können zusätzliche Vorschläge ergänzt werden.

Wenn alle Lösungsangebote gesammelt wurden, erfolgt in einer anschließenden Diskussion das Sortieren und Bewerten der erarbeiteten Vorschläge. Es kann auch eine Problemhierarchie aufgestellt und dementsprechend eine stufenweise Bearbeitung des Konfliktes durchgeführt werden.

Ziel dieser pädagogischen Methode ist die gemeinsame Erarbeitung konstruktiver Lösungen für eine ausgewählte Problemsituation, mit denen alle Beteiligten zufrieden sind, so dass im konkreten Konflikt eine Win- Win- Situation entstehen würde.¹⁵²

Im Rahmen dieses Verfahrens werden einige soziale Kompetenzen der Schülerstreitschlichter geschult, wie etwa die Verhandlungs- und Teamfähigkeit, Fairness, Sachlichkeit oder die Fähigkeit zur Kooperation und zu Kompromissen bei der Lösung von Konflikten.

Die Ideen aller Schüler werden unter pädagogischer Anleitung gesammelt, wodurch sich das Repertoire alternativer Handlungsmöglichkeiten jedes einzelnen Schülerstreitschlichters erweitert.

In der Diskussion können am praktischen Beispiel negative Folgen destruktiver Verhaltensmuster und die Wichtigkeit gewaltfreier, konstruktiver Lösungen verdeutlicht werden.

Damit befähigt diese pädagogische Maßnahme die teilnehmenden Schüler, selbständig aus verschiedenen Verhaltensalternativen auszuwählen und konstruktive und gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln.

Außerdem ist während der Streitschlichterausbildung der entsprechende Rahmen gegeben, um diese Handlungsstrategien für die Anwendung im Verfahren der Schülerstreitschlichtung und für den schulischen Alltag zu trainieren.

¹⁵² vgl. Heldt 2000, S. 120 f.

Diese „Brainstorming“- Methode ist eine von zahlreichen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Ausbildung von Schülerstreitschlichtern, um die inhaltlichen Ziele des Streitschlichterkonzeptes in Bezug auf die Förderung der sozialen Kompetenzen und des konstruktiven Konfliktverhaltens der teilnehmenden Schüler in der Praxis umzusetzen.

Aufgrund ihrer inhaltlichen Aspekte und ihrer praktischen Vorgehensweise ist sie, wie auch die anderen beschriebenen Verfahren, durchaus zur Anwendung bei der besonderen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen der emotionalen und sozialen Entwicklung geeignet.

Das methodische Vorgehen und die intensive pädagogische Anleitung und Betreuung können in vielfältiger Art und Weise soziale Kompetenzen, wie etwa die Ausdrucksfähigkeit eigener Gefühle und die soziale Wahrnehmung, aber auch das konstruktive Konfliktverhalten der emotional und sozial beeinträchtigten Schüler fördern.

Da sich die Einschränkungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen immer auch auf die schulische Situation auswirken, bietet es sich an, das Streitschlichterkonzept zusätzlich zum regulären Unterricht als sozialpädagogisches Angebot an Schulen einzurichten. Zudem werden lebensbedeutsame Inhalte vermittelt, die auch im außerschulischen Alltag von großem Nutzen für die Schüler sind.

Durch eine solche ergänzende, bedarfsgerechte Förderung innerhalb des inhaltlichen Rahmens und mithilfe des methodischen Vorgehens der Schülerstreitschlichtung wird die Erreichung grundlegender Ziele von Bildung und Erziehung bei dieser Zielgruppe begünstigt.

Die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen und des konstruktiven Konfliktverhaltens unterstützt die Ausbildung eines altersgemäßen, selbst gesteuerten Sozialverhaltens und die Entfaltung der intellektuellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen. Die Schule kann so ihrem gesellschaftlichen und gesetzlichen Bildungsauftrag in umfangreichem Maße gerecht werden. Eine Integration dieser Schüler in das System Schule und letztendlich auch in die Gesellschaft wird erreicht.

Damit das Verfahren der Schülerstreitschlichtung als Gesamtkonzept in Form von Streitschlichterausbildungen und peer- Mediationen an einer Schule in einem solchen förderlichen Sinne und mit diesen Kindern und Jugendlichen erfolgreich umgesetzt werden kann, müssen bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen erfüllt sein.

2.3.4. Notwendige schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur erfolgreichen Umsetzung des Streitschlichterkonzeptes an Schulen

Für die Etablierung und erfolgreiche Umsetzung des Schülerstreitschlichterkonzeptes an einer Schule sind viel Ausdauer und Geduld notwendig, da ein langfristiger Prozess des Umdenkens bei allen Schulangehörigen stattfinden muss.

Dessen sollten sich Lehrer und Schulleitung bewusst sein. Zudem sollten sie das Projekt aktiv und mit Überzeugung vertreten.¹⁵³

Die Auswahl der zukünftigen Schülerstreitschlichter kann nach unterschiedlichen Prinzipien erfolgen. Es können bestimmte Klassen, Jahrgänge oder auch nur einzelne Schüler ausgewählt werden.

Manche Schulen suchen bewusst solche Schüler aus, die sich bereits durch besondere Tätigkeiten oder ein gutes Sozialverhalten auszeichnen, zum Beispiel Klassensprecher oder Schülervetreter.

Andere Schulen binden hingegen gezielt Schüler in die Streitschlichterausbildung ein, die selbst oft in Konflikte verwickelt sind und schon eigene Erfahrungen in diesem Bereich gemacht haben.

Für welche Variante sich eine Schule entscheidet, hängt vom individuellen Konzept ab. Die zukünftigen Streitschlichter können von den Lehrern oder durch die Mitschüler gewählt werden.¹⁵⁴

Zur Durchführung der Streitschlichterausbildung werden schulexterne oder schulinterne Fachkräfte herangezogen. Auch der zeitliche Aufwand und die Dauer der Schlichterausbildung variieren. Entweder können kurzfristige Trainingskurse angeboten werden oder die Ausbildung erfolgt über das gesamte Schuljahr hinweg.

¹⁵³ vgl. Simsa 2001, S. 85

¹⁵⁴ vgl. Simsa 2001, S. 19

Stundenweise, ganztags oder auch an Wochenenden können dabei den Schülern die notwendigen Kompetenzen vermittelt werden. Als Ausbildungsorte können Räumlichkeiten innerhalb oder außerhalb der Schule genutzt werden.

Die zukünftigen Schülerstreitschlichter, insbesondere Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, benötigen ein ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen angepasstes, jugendgerechtes Training. Bei jüngeren Schülern sollte das Verfahren eventuell verkürzt oder vereinfacht werden. Bei Abschluss der Streitschlichterausbildung sollten die Schüler in jedem Fall ein Zertifikat für ihre erbrachten Leistungen erhalten.¹⁵⁵

Auch zur praktischen Umsetzung von peer- Mediationen sind bestimmte organisatorische Grundvoraussetzungen nötig.

Es sollte ein Raum speziell zur Durchführung von Mediationsgesprächen eingerichtet werden, der eine möglichst ruhige, entspannte Atmosphäre bietet.

Zeitlich müssen die Streitschlichtergespräche in die Unterrichtseinteilung eingefügt werden. Es muss geklärt werden, ob die peer- Mediationen in den Pausen oder zu festgelegten Sprechzeiten stattfinden sollen. Dies hängt wesentlich von der Verfügbarkeit der Schülerstreitschlichter im Rahmen ihres eigenen Stundenplanes ab. Die Streitschlichter sollten bei Mediationsgesprächen grundsätzlich als Tandems arbeiten.

Bei Konflikten können die Schülerstreitschlichter aktiv auf ihre Mitschüler zugehen und ihre Hilfe anbieten oder die Kontaktaufnahme kann von Seiten der Mitschüler erfolgen. Auch eine Betreuung jüngerer Schüler durch die Streitschlichter ist möglich. Es muss jedoch klargestellt werden, dass die Mediatorenrolle nicht mit einer Ordnungs- und Aufsichtsfunktion verbunden ist.

Der Grundsatz der Freiwilligkeit einer Teilnahme der Schüler an Mediationsgesprächen sollte stets gewahrt bleiben.

Die Schülerstreitschlichter benötigen zudem mindestens eine erwachsene Ansprechperson, die ihnen bei Problemen behilflich ist. Die Bedingungen müssen so gestaltet sein, dass sie sich jederzeit der Unterstützung durch die Lehrkräfte sicher sein können.

¹⁵⁵ vgl. Simsa 2001, S. 15 f. , S. 19

Am Anfang ihrer Tätigkeit sollten den Schülerstreitschlichtern leichtere Fälle zugewiesen werden, damit sie sich in ihre neue Rolle hineinfinden können. Dafür ist es wichtig, dass die Lehrer bereit sind, Verantwortung an die Schüler abzugeben und ihnen damit die Gelegenheit zu geben, ihre erworbenen Fähigkeiten und Entscheidungsbefugnisse zu nutzen.¹⁵⁶

Es ist sinnvoll, die Schülerstreitschlichtung in das Schulprogramm als einen Baustein des pädagogischen Konzeptes der Schule zu integrieren.¹⁵⁷

Grundlegend für die Durchführung des Streitschlichterkonzeptes an Schulen ist zudem die Klärung der Trägerschaft und der Finanzierung des Projektes.

Verschiedenste Institutionen kommen beispielsweise für die Durchführung der Streitschlichterausbildung in Betracht. Aus finanziellen Gründen gehen immer mehr Schulen dazu über, die Ausbildung der Schüler von geeigneten Schulangehörigen durchführen zu lassen.

Auch die Finanzierung kann von unterschiedlichen Stellen übernommen werden. Da bei den Schulen meist nur ein geringer Etat für derartige Programme vorgesehen ist, sind Mischfinanzierungen, zum Beispiel mit Unterstützung von privatwirtschaftlichen Sponsoren, notwendig.¹⁵⁸

Weiterhin ist eine ausführliche Information der Eltern zum Vorhaben angebracht. Öffentlichkeitsarbeit sowie die Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Partnern sind weitere Möglichkeiten zur optimalen Umsetzung des Schülerstreitschlichterkonzeptes als wichtiger Bestandteil des schulischen Zusammenlebens.¹⁵⁹

Die erfolgreiche Durchführung des Schülerstreitschlichterkonzeptes innerhalb günstiger schulischer Rahmenbedingungen bietet viele Chancen für alle Beteiligten in der Schule. Doch die Anwendung des Verfahrens hat immer auch Grenzen.

¹⁵⁶ vgl. Simsa 2001, S. 15 f., S. 19/ Heldt 2000, S. 140

¹⁵⁷ vgl. Simsa 2001, S. 22

¹⁵⁸ vgl. Simsa 2001, S. 26 f.

¹⁵⁹ vgl. Simsa 2001, S. 22, S. 85

2.3.5. Chancen und Grenzen des Schülerstreitschlichterkonzeptes

Gelingt es, das Konzept der Schülerstreitschlichtung erfolgreich an der Schule zu etablieren und durchzuführen, bietet es vielfältige Chancen und neue Möglichkeiten für alle Schulseitigen.

Soziale Schlüsselkompetenzen, pro- soziale Verhaltensweisen und konstruktive, aggressions- und gewaltlose Konfliktlösungsstrategien können besonders bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gefördert werden.

Als Schülerstreitschlichter wechseln sie aus der Rolle der Problemverursacher hin zur Position der Konfliktlöser und erhalten dafür Anerkennung. Sie besitzen eigene Entscheidungs- und Handlungsbefugnisse, wodurch sie Erfahrungen sammeln und Selbstvertrauen gewinnen.¹⁶⁰

Auch für die Mitschüler als Streitparteien hat eine Durchführung des Streitschlichterkonzeptes an ihrer Schule positive Auswirkungen. Es entsteht mehr Gerechtigkeit in den Augen der Schüler und sie werden sensibilisiert für eigene Gefühle und die Bedürfnisse anderer Personen.

Die Lehrer haben mit einer gut funktionierenden Schülerstreitschlichtung an ihrer Schule oftmals bessere Arbeitsmöglichkeiten, da sie durch die Abgabe von Verantwortung an die Schüler von bestimmten Problemen entlastet werden.

In manchen Fällen werden schulrechtliche Ordnungsmaßnahmen durch den Einsatz von peer- Mediationen unnötig.¹⁶¹

Für alle Beteiligten und die gesamte Institution beinhalten die Umsetzung der Schülerstreitschlichtung als Gesamtkonzept noch weitere Vorteile.

Durch die Einführung einer neuartigen, demokratischen Streitkultur wird der Umgang miteinander verbessert. Neue Kommunikations- und Interaktionswege werden eröffnet. Es können unterschiedliche Interessen offen gelegt und verschiedene Standpunkte vertreten werden.

¹⁶⁰ vgl. Simsa 2001, S. 83/ Heldt 2000, S. 160

¹⁶¹ vgl. Heldt 2000, S. 160

Das Streitschlichterkonzept trägt wesentlich zur Gewaltprävention an Schulen bei und führt insgesamt zu einer Verbesserung des Sozialklimas an der Schule und zu einem stressfreieren Schulalltag.

Die Identifikation aller Beteiligten mit der Einrichtung wird dadurch gestärkt, was bei der Bevölkerung im sozialen Umfeld zu einer positiven Wahrnehmung der Schule führen kann.¹⁶²

Trotz vielfältiger Chancen, die das Streitschlichterkonzept den Schulen bietet, hat es auch Grenzen, die konzeptioneller Art sein können oder durch ungünstige Entwicklungen bei der konkreten Umsetzung entstehen.

Der Etablierung des Streitschlichterkonzeptes in den Schulalltag einer Schule geht ein Meinungsbildungsprozess voraus, der eine gewisse Zeit andauern kann.

Bei zu schneller Durchführung des Projektes kann es daher geschehen, dass eine offene oder versteckte Ablehnung bei Lehrkräften und Schülern entsteht. Kritische Kollegen hemmen dann die Bemühungen, indem sie Unterstützung verweigern oder das Angebot nicht wahrnehmen. Dies kann zur Spaltung des Lehrerkollegiums führen.

Grundsätzlich müssen die Lehrer lernen, Verantwortung und damit verbundene Macht- und Kontrollbefugnisse in entsprechenden Fällen an die Schülerstreitschlichter abzugeben, damit diese ihre Tätigkeit ausüben können.

Manche unsichere Lehrkräfte sind trotz ihrer Überzeugung vom Konzept nicht in der Lage, diese vor anderen Kollegen erfolgreich zu vertreten.

Abgesehen von solchen ungünstigen Faktoren kann die Grenze für den Einsatz von Schülerstreitschlichtung auch im konkreten Sachverhalt selbst liegen. Dies ist etwa der Fall, wenn strafrechtliche Maßnahmen notwendig sind oder die Konfliktsituation aufgrund ihrer Komplexität die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerstreitschlichter weit übersteigt.¹⁶³

¹⁶² vgl. Simsa 2001, S. 82 f. / Heldt 2000, S. 160

¹⁶³ vgl. Simsa 2001, S. 83 f. / Heldt 2000, S. 144 ff.

Ich habe im zweiten Teil meiner Ausführungen herausgearbeitet, dass das Streitschlichterkonzept an Schulen aufgrund seiner inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und seiner methodischen Vorgehensweise durchaus zur Förderung der sozialen Kompetenzen und des konstruktiven Konfliktverhaltens von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung geeignet ist.

Unter günstigen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen kann es auf verschiedene Weise den Konfliktlagen an Schulen und den besonderen Problemen dieser Zielgruppe gerecht werden.

Zudem bietet die erfolgreiche Etablierung und Durchführung von Schülerstreitschlichtung als zusätzliches, sozialpädagogisches Angebot nicht nur vielfältige Chancen zur Förderung der sozialen Kompetenzen der zukünftigen Schülerstreitschlichter, sondern kann als Gesamtkonzept konstruktiver Konfliktbearbeitung in der Schule zu einer umfassenden Verbesserung des Schulklimas beitragen.

Abschließend beschreibe ich im Folgenden sowohl mögliche Zielsetzungen als auch entsprechende pädagogische Methoden, mithilfe derer die praktische Bearbeitung des Themenbereiches „Gefühle“ im Rahmen der Ausbildung von Schülerstreitschlichtern erfolgen kann.

Anhand dieser beispielhaften Vorgehensweise zeige ich auf, in welcher besonderen Form die sozialen Kompetenzen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gefördert werden können.

In diesem Zusammenhang geht es speziell um mögliche praktische Übungen zur Weiterentwicklung sozialer Schlüsselqualifikationen in Bezug auf die Wahrnehmung und den Umgang mit eigenen Emotionen und den Gefühlen anderer Personen.

2.4. Beschreibung einer pädagogischen Vorgehensweise zur Förderung von sozialen Kompetenzen emotional und sozial beeinträchtigter Schüler im Bereich „Gefühle“

Die nachfolgende pädagogische Vorgehensweise ist für die praktische Anwendung im Rahmen einer wöchentlichen Gruppenarbeit während der Streitschlichterausbildung von jugendlichen Schülern, etwa im Alter von 16 Jahren, mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung konzipiert.

Den Überlegungen zur Durchführung dieser Ausbildungseinheit mit dem Thema „Gefühle“ liegen weiterhin die Annahmen zugrunde, dass die notwendigen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Arbeit mit den Jugendlichen gegeben sind und die Gruppengröße maximal 10 Schüler beträgt.

Die Teilnehmer können sowohl externalisierende als auch internalisierende Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Die Gruppenarbeit wird betreut durch mindestens eine geeignete pädagogische Fachkraft, beispielsweise durch den Schulsozialarbeiter der Schule.

Die Bearbeitung des Themenbereiches „Gefühle“ innerhalb dieser Ausbildungseinheit verfolgt verschiedene inhaltliche Zielsetzungen.

Zum einen werden die Jugendlichen darin gefördert, selbst einen Zugang zu der Welt ihrer Gefühle zu finden und eigene Emotionen bewusst wahrzunehmen.

Zusätzlich zur Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung werden den Schülern Kompetenzen vermittelt, die es ihnen ermöglichen sollen, eigene Gefühle in angemessener Form zum Ausdruck zu bringen.

Zu diesem Zweck werden praktische Übungen durchgeführt, in denen es darum geht, zentrale Primärgefühle zu benennen, den Wortschatz zur differenzierten Beschreibung verschiedener Emotionen zu erweitern und die Kommunikationsfähigkeit zu schulen.

Im Zusammenhang mit der adäquaten Artikulation eigener Gefühle steht zudem die Verwendung von Ich- Botschaften.

Mithilfe verschiedener pädagogischer Methoden werden den Jugendlichen grundlegende Merkmale solcher Ich- Botschaften deutlich gemacht. Die richtige Anwendung kann innerhalb der Gruppe in unterschiedlichen Übungssituationen erprobt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Gefühle“ im Rahmen der Streitschlichterausbildung von emotional und sozial beeinträchtigten Schülern ist die Entwicklung von Kompetenzen der sozialen Wahrnehmung und sozialen Sensibilität. Die Jugendlichen sollen dazu befähigt werden, die Empfindungen anderer Personen, beispielsweise durch Beachtung von Körpersprache, besser wahrzunehmen.

Die Rücksichtnahme auf die Gefühle und Bedürfnisse der Mitmenschen im Sinne von Empathiefähigkeit und sozialer Orientierung sowie das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen, etwa in Streitsituationen, sind weitere wichtige Schritte der Entwicklung sozialer Kompetenzen, die die Jugendlichen in diesem Teil ihrer Streitschlichterausbildung mithilfe intensiver pädagogischer Begleitung gehen können.

Letztlich ist es eine wesentliche Zielsetzung dieser Arbeitseinheit zum Thema „Gefühle“, dass die Schüler als zukünftige Streitschlichter lernen, die Gefühle der Streitparteien in das Mediationsgespräch mit einzubeziehen, indem sie die Konfliktpartner darin unterstützen, ihre Emotionen in Worte zu fassen.¹⁶⁴

Diesen speziellen inhaltlichen Zielsetzungen entsprechend können die folgenden pädagogischen Methoden und Übungen innerhalb dieser Ausbildungseinheit mit den jugendlichen Streitschlichtern angewendet werden.

¹⁶⁴ vgl. Braun 2005, S. 34 f./ Heldt 2000, S. 72 ff./ Hauk- Thorn 2002, S. 50 ff.

Nach einer kurzen Einführung in das Thema „Gefühle“ durch die betreuende Fachkraft werden die Schüler als Großgruppe zunächst zu allen Gefühlen befragt, die sie kennen. Es werden sämtliche genannte Emotionen zusammengetragen. Anschließend werden die angeführten Empfindungen gemeinsam den wesentlichen Primärgefühlen, wie etwa Angst, Wut oder Freude, zugeordnet. Es kann auch eine Unterscheidung zwischen den als negativ und positiv empfundenen Gefühlen getroffen werden.¹⁶⁵

Ziel dieser pädagogischen Methode ist es, dass die Schüler einen ersten Überblick über grundlegende Emotionen eines jeden Menschen erhalten, was zur Schaffung gleicher Ausgangsbedingungen für die weitere Arbeit mit den Jugendlichen beiträgt.

Außerdem lässt sich an dieser Übung erkennen, inwieweit die zukünftigen Streitschlichter bereits über ein gewisses Repertoire beziehungsweise über Kompetenzen der Benennung und Differenzierung verschiedener Gefühle verfügen und wo noch Schwerpunkte bei der Förderung gesetzt werden sollten.

Bei der Anwendung dieser Methode muss beachtet werden, dass die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen bezüglich der Äußerung eigener Emotionen aufgrund ihres sonderpädagogischen Förderbedarfes in der emotionalen und sozialen Entwicklung eingeschränkt sein kann.

Eine besondere pädagogische Unterstützung bei der praktischen Umsetzung dieser Aufgabe kann daher notwendig sein.¹⁶⁶

Im Anschluss daran kann eine pädagogische Übung durchgeführt werden, die die Wahrnehmung und den Ausdruck eigener Gefühle und damit die Selbstwahrnehmung und emotionale Bewusstheit der Jugendlichen fördert. Auch Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit negativen Emotionen können besprochen werden.

Dazu werden den Schülern kurze Situationen geschildert, wie etwa diese: „Weil Du in Mathe eine schlechte Zensur bekommen hast, erteilt Dir Dein Vater Fernsehverbot.“

¹⁶⁵ vgl. Heldt 2000, S. 72 ff.

¹⁶⁶ vgl. Braun 2005, S. 79 ff.

Dann erhalten die Jugendlichen die Aufgabe, diesem Sachverhalt das Gefühl zuzuordnen, das sie selbst in einer solchen Situation empfinden würden.

Es wird darüber diskutiert, wie sie normalerweise reagieren würden und welche alternativen Verhaltensweisen vorstellbar wären.

Ferner können die Unterschiede möglicher Empfindungen in ein und derselben Situation herausgestellt werden, um den zukünftigen Streitschlichtern zu verdeutlichen, dass jeder Menschen anders fühlt.¹⁶⁷

Auch bei diesem pädagogischen Verfahren muss Vieles beschrieben werden, was die sprachliche Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler herausfordert. Um die Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und den Jugendlichen mehr Sicherheit im Gespräch mit Anderen zu geben, ist es jedoch wichtig, solche Übungen regelmäßig mit in die Ausbildung einzubinden.¹⁶⁸

Eine dritte Methode legt den Fokus auf die Sensibilisierung der emotional und sozial beeinträchtigten Jugendlichen hinsichtlich ihrer sozialen Wahrnehmung von Körpersprache und Gefühlsausdrücken anderer Menschen. Die Empathiefähigkeit kann dadurch gestärkt werden.

Den Schülern werden Bilder vorgelegt, die Personen mit unterschiedlicher Körperhaltung, Mimik und Gestik zeigen. Auf diesen Abbildungen werden bestimmte Gefühle ausgedrückt. Zunächst ordnen die Jugendlichen den Bildnissen die Emotionen zu, die ihrer Meinung nach dargestellt werden und beschreiben, anhand welcher Merkmale der sichtbaren Körpersprache sie das Gefühl erkannt haben.¹⁶⁹

Mit pädagogischer Unterstützung erarbeiten die Schüler gemeinsam allgemeine Merkmale der Körpersprache als Ausdruck verschiedener Emotionen.

Dieses Vorgehen ist ebenfalls stark auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler ausgerichtet und kann bei der Anwendung an Grenzen stoßen.

¹⁶⁷ vgl. Braun 2005, S. 106 f.

¹⁶⁸ vgl. Braun 2005, S. 80

¹⁶⁹ vgl. Hauk- Thorn 2002, S. 53 f. / Braun 2005, S. 116 f.

Zur konzeptionellen Ergänzung und Zusammenfassung der geschilderten Methoden erscheint daher die Durchführung einer „Pantomime“ – Übung zum Thema „Gefühle“ sinnvoll.

Denn sie bietet die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen den sprachlichen Begrifflichkeiten der Emotionen und selbständig durchgeführten, körperlichen Handlungen der Jugendlichen herzustellen. Dadurch kann das ausgewählte Gefühl jeweils auf verschiedenen Ebenen erfahren, verständlich gemacht und verinnerlicht werden.

Zudem ist es bei der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung beeinträchtigt sind, oftmals notwendig, eine regelmäßige Eigenaktivität und kurze Pausen einzuplanen, da die Konzentrationsfähigkeit und die Aufmerksamkeitsspanne herabgesetzt sein können.¹⁷⁰

Welche Empfindung gezeigt werden soll, kann durch Hilfsmittel wie Gefühle-Karten oder einen Gefühle-Würfel vorgegeben oder von den Jugendlichen selbst bestimmt werden. Ein Schüler stellt dann bildhaft mithilfe seiner Körperhaltung, Mimik und Gestik sowie ohne Verwendung von Sprache eine Emotion dar, welche die Gruppe erraten muss.¹⁷¹

Um alle Schüler an dieser Aktivität zu beteiligen, ist eine ähnliche Methode ebenso denkbar, bei der sich alle Jugendlichen in einer Reihe aufstellen und die Körpersprache einer Emotion nach dem Prinzip des Spiels „Stille Post“ von Person zu Person weitergegeben wird. Anfangs- und Endbild werden dann verglichen.

Durch diese Methoden können sowohl die Ausdrucks- und Differenzierungskompetenzen der darstellenden Schüler, als auch die Fähigkeiten der sozialen Sensibilität, sozialen Wahrnehmung und emotionalen Differenzierung der beobachtenden Schüler weiterentwickelt werden.

Die grundlegenden Merkmale und die richtige Verwendung von Ich-Botschaften zur Artikulation eigener Emotionen können von den Schülerstreitschlichtern ebenfalls in verschiedenen Übungssituationen erlernt werden.

¹⁷⁰ vgl. Braun 2005, S. 80

¹⁷¹ vgl. Hauk-Thorn 2002, S. 58/ Braun 2005, S. 108

Wichtige Aspekte, die den Jugendlichen in diesem Zusammenhang vermittelt werden sollten, sind: die Ich- Botschaften als nicht verletzend, urteilslose Äußerungen der eigenen Gefühle, wobei die Verantwortung für persönliche Empfindungen nicht dem Gegenüber zugeschrieben wird, sondern in einem direkten Gespräch unerfüllte Bedürfnisse angesprochen werden. Dieses kann eine größere Änderungsbereitschaft beim Anderen auslösen, da er die emotionalen Reaktionen besser verstehen und nachvollziehen kann.¹⁷²

Den Schülern können erst einmal Beispielsituationen mit verschiedenen Formulierungen vorgegeben werden. Es werden "Du- Botschaften", „verkappte Du- Botschaften“ und Ich- Botschaften verwendet, zum Beispiel: „Verschwinde von meinem Platz!“, „Ich finde, du solltest von meinem Platz verschwinden!“ und „Ich ärgere mich, wenn du meinen Platz einnimmst, ohne zu fragen!“.

Die unterschiedlichen Wirkungen und verschiedenen Merkmale dieser Formulierungen können mit den Jugendlichen diskutiert und mit pädagogischer Unterstützung durch die betreuende Fachkraft herausgearbeitet werden.¹⁷³

Danach kann eine praktische Übung durchgeführt werden, bei der die zukünftigen Schülerstreitschlichter Du- Botschaften entsprechend der erlernten Merkmale in Ich- Botschaften umformulieren. Das kann in mehreren kleinen Gruppen erfolgen, deren Ergebnisse anschließend verglichen werden.¹⁷⁴

Der größte Lernerfolg ist erreicht, wenn es den Jugendlichen gelingt, eigenständig Ich- Botschaften für Sachverhalte zu formulieren.¹⁷⁵

Diese Methoden verfolgen das Ziel, den emotional und sozial beeinträchtigten Jugendlichen soziale Kompetenzen des adäquaten Ausdrucks eigener Gefühle und Bedürfnisse sowie der gewaltfreien Kommunikation zu vermitteln.

Die Ich- Botschaften dienen den Schülern als geeignetes Werkzeug. Durch die Einführung solcher festgelegter Gesprächsregeln und konkreter Redewendungen wird der Wortschatz der Jugendlichen erweitert, was ihnen in Gesprächssituationen zunehmend Sicherheit gibt.¹⁷⁶

¹⁷² vgl. Heldt 2000, S. 77 f./ Braun 2005, S. 37

¹⁷³ vgl. Jefferys – Duden 2000, S. 63 ff./ Braun 2005, S. 113

¹⁷⁴ vgl. Jefferys – Duden 2000, S. 66

¹⁷⁵ vgl. Heldt 2000, S. 78 f.

¹⁷⁶ vgl. Braun 2005, S. 80

Mittels dieser Förderung wachsen die Schüler außerdem immer mehr in ihre Rolle als Streitschlichter hinein und trainieren konstruktive Konfliktlösungsstrategien.

Ein abschließend mögliches Verfahren, das zum Thema „Gefühle“ bei der Streitschlichterausbildung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung eingesetzt werden kann, ist die Durchführung eines pädagogischen Rollenspiels. Grundsätzlich gelten auch bei der praktischen Umsetzung eines Rollenspiels in diesem Zusammenhang die bereits geschilderten Grundlagen und Zielsetzungen der Methode.

Es sollte hierbei jedoch, den speziellen Zielsetzungen dieser Ausbildungseinheit „Gefühle“ entsprechend, besonders unter dem Gesichtspunkt der Weiterentwicklung von Kompetenzen der sozialen Wahrnehmung und des Umgangs mit Emotionen durchgeführt werden.

Wenn die bereits beschriebenen Methoden erfolgreich angewendet werden konnten und sich entsprechende soziale Fähigkeiten in diesem Bereich entwickelt haben, dann bietet das pädagogische Rollenspiel die Gelegenheit, die erworbenen Kompetenzen zu trainieren und zudem die Empathiefähigkeit und soziale Orientierung der Jugendlichen zu fördern.

Weiterhin sollte insbesondere darauf geachtet werden, dass die Schüler in ihrer Rolle als Streitschlichter die erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf „Gefühle“ möglichst in die Bearbeitung eines Beispielkonfliktes einbeziehen und die Emotionen der Streitparteien zur konstruktiven Konfliktlösung berücksichtigen.

Die geschilderte Vorgehensweise enthält eine kleine Auswahl aus vielen möglichen pädagogischen Methoden, die zur praktischen Bearbeitung des Themenbereiches „Gefühle“ angewendet werden können.

Sie sind Beispiele dafür, in welcher Form die Förderung sozialer Kompetenzen von jugendlichen Streitschlichtern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung speziell in diesem Bereich umgesetzt werden kann.

3. Zusammenfassung

Als abschließendes Fazit der vorliegenden Ausführungen kann festgehalten werden, dass die Durchführung des Streitschlichterkonzeptes an Schulen vielfältige konzeptionelle und methodische Möglichkeiten bietet, um die sozialen Kompetenzen und konstruktiven Konfliktlösungsstrategien von Schülern zu fördern.

Die inhaltlichen Schwerpunkte und vielseitig einsetzbaren methodischen Vorgehensweisen zur Weiterentwicklung solcher Fähigkeiten entsprechen den grundlegenden Zielsetzungen der schulischen Sonderpädagogik im Hinblick auf die bedarfsgerechte und optimale Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Daher eignet sich das Verfahren der Schülerstreitschlichtung zur Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe, insbesondere in Form von Streitschlichterausbildungen und peer- Mediationen.

Als zusätzliches, sozialpädagogisches Unterstützungsangebot trägt es innerhalb günstiger Rahmenbedingungen durch die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen zum Abbau vorhandener Beeinträchtigungen des Sozialverhaltens der Kinder und Jugendlichen bei.

Eine Übertragung der erlernten Verhaltensweisen in den schulischen Alltag unterstützt die Integration und Partizipation von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die schulische Gemeinschaft. Die Lern- und Lebensbedingungen aller Schulseitigen werden verbessert.

Dadurch kann auch die Integration der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in ihr gesellschaftliches Umfeld in gewissem Maße gefördert werden.

4. Anhang

4.1. Ausführliche Beschreibung sonderpädagogischer Förderorte für die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (siehe Abschnitt 1.1.3., S. 22)

Erste Institutionen der Förderung sind die allgemeine und kompensatorische Früherziehung. Unter Früherziehung werden die Erziehung und Förderung eines Kindes von der Geburt bis zum Schuleintritt verstanden, die sowohl inner- als auch außerfamiliär, das heißt familienunterstützend oder – ergänzend stattfinden kann.

Im engeren Sinne meint Früherziehung die institutionalisierte öffentliche oder private familienergänzende Erziehung von drei- bis sechsjährigen Kindern. Sie ist Elementarbereich und erste Stufe des Bildungswesens.

Eine gemeinsame Früherziehung von beeinträchtigten und behinderten Kindern mit nicht- behinderten Kindern hat sich besonders in integrativen Kindergärten etabliert. Grundsätzliche Aufgaben sind die Betreuung, Erziehung und Bildung aller Kinder, wobei eine frühpädagogische Einwirkung und Stimulation in den ersten Lebensjahren von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes ist.¹⁷⁷

Für Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen gibt es die Möglichkeit der kompensatorischen Früherziehung, bei der es darum geht, durch umfängliche, entwicklungsangemessene und individuelle Früherziehung fehlende oder unzureichend entwickelte Verhaltens- und Erlebensmuster zu fördern und auszugleichen. Ziel dieser Förderung ist die Sicherung der annähernden Chancengleichheit aller Kinder bei Schuleintritt.¹⁷⁸

Interdisziplinäre Frühförderung ist ebenfalls ein institutionalisiertes Hilfeangebot für Kinder, die in unterschiedlicher Weise beeinträchtigt, behindert oder entwicklungsgefährdet sind.¹⁷⁹ Übergeordnete Ziele sind die umfängliche Entwicklungsförderung des Kindes, die Beratung und Unterstützung der Eltern sowie Prävention, Rehabilitation und Integration der Kinder.¹⁸⁰ Konkrete Aufgabenbereiche zur Umsetzung dieser Ziele sind Maßnahmen der Früherkennung (z.B. Vorsorgeuntersu-

¹⁷⁷ vgl. Vernooij 2005, S. 54

¹⁷⁸ vgl. Vernooij 2005, S. 82

¹⁷⁹ vgl. Vernooij 2005, S. 129

¹⁸⁰ vgl. Vernooij 2005, S. 138 f.

chungen), Frühdiagnostik, Beratung und Begleitung der Eltern, die Durchführung spezifischer Angebote der Frühförderung sowie interdisziplinäre Kommunikation.¹⁸¹ Geleistet wird diese Arbeit in sozialpädiatrischen Zentren und Frühförderstellen. Dabei sind die Grenzen zwischen Erziehung, Beratung und Therapie fließend.¹⁸²

Die Sonderschule als Lernort für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine Form der schulischen Institutionen der Sonderpädagogik. Heute findet man in Deutschland ein sehr differenziertes Sonderschulsystem vor, das sich auf verschiedene Förderschwerpunkte spezialisiert hat.¹⁸³ In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wird jedoch deutlich, dass die segregierte Sonderbeschulung zunehmend zu Gunsten der integrierten schulischen Bildung und des gemeinsamen Unterrichtes aufgegeben wird.¹⁸⁴ Verschiedene Förderorte stehen nun gleichberechtigt zur Verfügung und die Sonderbeschulung ist nicht mehr zwangsläufig vorgesehen, sondern sollte nur dann erfolgen, wenn dem Förderbedarf in der allgemeinen Regelschule nicht in ausreichendem Maße entsprochen werden kann.¹⁸⁵

Die allgemeinen Schulen als Lernort für alle Kinder und Jugendlichen haben im Bezug auf die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf noch Entwicklungsbedarf. Um integrative Strukturen zu etablieren, ist ein Reformprozess an allgemeinen Schulen notwendig. Als wesentliche Grundlagen für die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtes werden folgende Aspekte angesehen: sonderpädagogisch qualifizierte Fachkräfte an Regelschulen, Umsetzung einer individualisierten Förderplanung, Durchführung von Teamarbeit aller beteiligten Fachkräfte sowie die Möglichkeit von zieldifferenter Unterrichtung.¹⁸⁶ So kann das Prinzip der Integrativklassen in Form von heterogenen Gruppen in der Regelschule als Selbstverständlichkeit umgesetzt werden.

¹⁸¹ vgl. Vernooij 2005, S. 151

¹⁸² vgl. Vernooij 2005, S. 161

¹⁸³ vgl. Vernooij 2005, S. 198

¹⁸⁴ vgl. Vernooij 2005, S. 200

¹⁸⁵ vgl. Vernooij 2005, S. 208

¹⁸⁶ vgl. Vernooij 2005, S. 207

Auch schulkooperative Formen, in denen Sonderschule und allgemeine Schule pädagogisch eng zusammen arbeiten, sind machbar. Mithilfe der Durchführung von gemeinsamem Unterricht, Exkursionen oder Schulfesten können Möglichkeiten der wechselseitigen Annäherung aller Beteiligten gegeben und eine höhere Durchlässigkeit der Bildungsgänge der Schulen erreicht werden.

Sonderpädagogische Förderzentren können durch die Vielfalt ihrer Angebote als regionale und überregionale Einrichtungen verschiedenen Förderschwerpunkten gerecht werden. Je nach Art des Förderzentrums können präventive, integrative und kooperative Angebote wohnortnah und fachlich qualifiziert durchgeführt werden.¹⁸⁷

Wichtige nachschulische Institutionen für die sonderpädagogische Förderung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Einrichtungen der beruflichen Qualifizierung und Eingliederung in das Erwerbsleben.

Da beeinträchtigte und behinderte Jugendliche in ihrem Zugang zum zentralen Lebensbereich der Lohn- und Erwerbsarbeit benachteiligt sind, müssen sie in besonderem Maße bei der Integration in die Arbeitswelt unterstützt werden.¹⁸⁸ Je nach Art und Schwere der Behinderung können Formen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung beispielsweise in Berufsbildungs- und Berufsförderungswerken absolviert werden.¹⁸⁹ Merkmale effektiver beruflicher Unterstützungsmaßnahmen sind eine kontinuierliche Begleitung während des gesamten Integrationsprozesses, eine individuelle Förderung, der Bezug zu einer konkreten Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und die Vermittlung lohnarbeitsunabhängiger Schlüsselqualifikationen.¹⁹⁰ Ist der Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung nicht möglich, kann eine Tätigkeit in Werkstätten für Behinderte aufgenommen werden.¹⁹¹

Dieses sind die wesentlichen vorschulischen, schulischen und nachschulischen Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuelle Entwicklungsförderung erfahren können.

¹⁸⁷ vgl. Vernooij 2005, S. 208

¹⁸⁸ vgl. Grünke 2006, S. 138/ S. 150

¹⁸⁹ vgl. Vernooij 2005, S. 323

¹⁹⁰ vgl. Grünke 2006, S. 142 ff.

¹⁹¹ vgl. Vernooij 2005, S. 323

4.2. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte - Beeinträchtigungsformen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten (siehe Abschnitt 1.2., S. 25)

Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung

Schwerpunkt der Förderung in diesem Bereich sind Schädigungen von Körperfunktionen im kognitiven Bereich, die zu erschwerten Entwicklungsbedingungen und damit verbundenen schweren, umfänglichen und längerfristigen Einschränkungen der geistigen Entwicklung führen.¹⁹²

Diese Einschränkungen äußern sich beispielsweise bei der Aneignung von Kompetenzen, bei der persönlichen Sinnfindung, in bestimmten Ausprägungen des Verhaltens oder in der Diskrepanz zwischen Handlungsmöglichkeiten und Anforderungen im Alltag.

Durch die Beeinträchtigungen entstehen ein hohes Maß an sozialer Abhängigkeit sowie das Erfordernis von besonderen Erziehungsmaßnahmen und umfassenden und häufig lebenslangen Hilfen und Unterstützungen.¹⁹³

Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen oft auch Einschränkungen der sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung einher.¹⁹⁴

Um zu einem möglichst umfassenden Verständnis der Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung zu gelangen, sind verschiedene Betrachtungsweisen möglich: die medizinische, psychologische, soziologische und pädagogische Sichtweise.¹⁹⁵

In der Medizin werden Hirnschädigungen nach ihrer Entstehungsphase gegliedert. Demnach können sie aufgrund schädigender Einflüsse in der pränatalen (vor der Geburt), perinatalen (durch die Geburt) und postnatalen (im späteren Verlauf) Phase entstehen.

¹⁹² vgl. Fischer 2006, S. 40

¹⁹³ vgl. Fischer 2006, S. 50

¹⁹⁴ vgl. Biermann 2005, S. 101

¹⁹⁵ vgl. Fischer 2006, S. 41

Medizinisch gesehen besitzen geistig behinderte Menschen besondere Ausgangsschädigungen und Einschränkungen in ihren kognitiven Leistungen, die zur Verzögerung der psychophysischen Entwicklung und zu äußerlich sichtbaren Symptomen und Syndromen führen, die als wesensbedingte Anteile der Person diagnostiziert werden. Es kommt zu Besonderheiten im Verhalten, die durch organisch bedingte Defizite und unzureichende cerebrale Verarbeitungsprozesse entstehen.¹⁹⁶

Aus psychologischer Sicht stehen die Aktivitäten und Kompetenzen sowie die Grenzen und Einschränkungen in der Entwicklung im Blickpunkt.

Nach ICD- 10 (International Classification of Diseases) lassen sich eine leichte, mittelgradige, schwere und schwerste Intelligenzminderung unterscheiden. Geistige Behinderung wird in der Psychologie an testpsychologischen Untersuchungen festgemacht, die die Abweichung von einem durchschnittlichen Mittelwert messen.¹⁹⁷

In der Soziologie werden Aspekte der Umwelt, gesellschaftlicher Strukturen und zwischenmenschlicher Interaktionen in die Betrachtung von Behinderung miteinbezogen, denn diese Faktoren können dazu führen, dass ein Mensch in seiner Teilhabe an der Gesellschaft „behindert“ wird.

Geistige Behinderung wird soziologisch gesehen solchen Menschen zugeschrieben, die die gesellschaftliche Minimalvorstellung von Leistungsfähigkeit erheblich bis extrem und oft über die Dauer des ganzen Lebens unterschreiten.¹⁹⁸

Pädagogisch gesehen befinden sich geistig behinderte Menschen in einer besonderen sozialen Abhängigkeit und benötigen intensivere Unterstützung und oft lebenslange mitmenschliche Hilfe zur Selbstverwirklichung.

Grundsätzlich sind sie jedoch entwicklungs- und lernfähig, wobei Ziel aller pädagogischen Maßnahmen im Rahmen dieses besonderen pädagogischen Bedarfes das Erlernen lebenspraktischer Kompetenzen ist – „das Leben lernen“.

¹⁹⁶ vgl. Fischer 2006, S. 41 f.

¹⁹⁷ vgl. Fischer 2006, S. 43 f.

¹⁹⁸ vgl. Fischer 2006, S. 45 f.

Zusammenfassend können folgende Aspekte geistiger Behinderung festgehalten werden: Schädigungen von Körperfunktionen im kognitiven Bereich führen bei Aktivitäten zu Beeinträchtigungen und Grenzen, die die Teilhabe erheblich einschränken, wobei auch persönliche sowie Umweltfaktoren beeinflussend wirken können.¹⁹⁹

Betrachtet man die Gruppe der geistig behinderten Kinder und Jugendlichen, so ist diese sehr heterogen bezüglich Grad, Erscheinungsbild und Entstehungsursachen der vorliegenden Behinderung. Ihre Lebens- und Lernsituation ist demnach unterschiedlich stark erschwert.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz formulieren die „selbständige Lebensführung“ als oberstes Bildungsziel, das in den Bildungsinstitutionen anzustreben ist. Individualität, Selbständigkeit und eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung stehen im Vordergrund.

Dazu benötigen geistig behinderte Kinder und Jugendliche besondere pädagogische Hilfen bei der Entwicklung ihrer Sprache, ihres Denkens, ihrer Wahrnehmung und ihres Handelns, die individuell gestaltet werden müssen.

Um diesen Lernanforderungen gerecht werden zu können, ist ziel- differenter Unterricht in der Schule notwendig.²⁰⁰

Der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf ist sowohl beim Förderschwerpunkt der geistigen Entwicklung als auch bei allen anderen Förderschwerpunkten das Maß, an dem die pädagogischen und sonderpädagogischen Interventionen gemessen werden.

¹⁹⁹ vgl. Fischer 2006, S. 46 ff.

²⁰⁰ vgl. Vernooij 2005, S. 225 ff.

Förderschwerpunkt der körperlichen und motorischen Entwicklung

Körperliche Behinderung kommt aufgrund von angeborenen oder erworbenen, überwindbaren oder dauerhaften physiologischen oder anatomischen Veränderungen des Stütz- und Bewegungsapparates oder durch chronische Erkrankungen zustande.²⁰¹

Häufigste Schädigungsformen sind Schädigungen des Zentralnervensystems (Gehirn und Rückenmark), Schädigungen der Muskulatur und des Skelettsystems sowie chronische Krankheiten und Fehlfunktionen von Organen.²⁰²

Hierbei ist zu beachten, dass eine solche körperliche Schädigung nicht automatisch einen sonderpädagogischen Förderbedarf impliziert. Vielmehr wird dieser erst diagnostiziert, wenn neben dem motorischen noch zusätzliche Entwicklungsbereiche eingeschränkt sind.²⁰³

Jedoch können die Auswirkungen der Körperbehinderung sehr vielfältig sein und dazu führen, dass Einschränkungen bei der selbständigen Lebensführung und der Teilhabe in der Gesellschaft bestehen.²⁰⁴

Um erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse in der Arbeit mit körperlich behinderten Kindern und Jugendlichen zu gestalten, sind therapeutische und pflegerische Angebote als Bestandteil von Erziehung und Unterricht mit einzubinden.

Auch die Persönlichkeitsbildung im Hinblick auf den Umgang und die Akzeptanz der eigenen Behinderung und den Aufbau sozialer Kompetenzen steht im Vordergrund.²⁰⁵

Art und Grad der Behinderung sind sehr unterschiedlich, was sich verschieden stark auf das Lernen und Verhalten auswirkt und daher individuelle Förderung auch in diesem Förderschwerpunkt notwendig macht.

Im Rahmen entsprechender Ressourcen sollte eine zunehmende Integration von körperbehinderten Kindern und Jugendlichen in allgemeine Regelschulen angestrebt werden.²⁰⁶

²⁰¹ vgl. Hansen 2006, S. 69

²⁰² vgl. Hansen 2006, S. 72

²⁰³ vgl. Hansen 2006, S. 71

²⁰⁴ vgl. Biermann 2005, S. 77

²⁰⁵ vgl. Hansen 2006, S. 73

Förderschwerpunkt des Hörens

Hören ist eine grundlegende Sinnesleistung des Menschen, durch die der Kontakt zur Umwelt hergestellt wird, weshalb das Hören bedeutend für die alltägliche Lebensbewältigung ist. Beeinträchtigungen des Gehörs können sich auf alle Bereiche der Lebensführung des Betroffenen auswirken. Die Einschränkung der sprachlichen Kommunikation ist dabei die größte Barriere, die durch eine Hörschädigung entsteht.²⁰⁷

Man unterscheidet verschiedene Formen von Hörschädigungen. Schwerhörigen Menschen steht ein Restgehör zur Verfügung. Bei ertaubten Menschen tritt ein plötzlicher vollständiger Hörverlust ein und gehörlose Menschen besitzen einen angeborenen und umfassenden Hörverlust, der den Laut- Spracherwerb nicht möglich macht und die nicht über ein Restgehör verfügen.

Ein Cochlea- Implantat ermöglicht es hörgeschädigten Menschen, Höreindrücke für die Wahrnehmung von Sprache zu empfangen, die ein akustisches Sprachverständnis möglich machen. Diese sind jedoch nicht vergleichbar mit der Qualität von Höreindrücken eines funktionierenden Gehörs.²⁰⁸

Die Ursachen für Hörschädigungen sind vielseitig und auch hinsichtlich Eintrittszeitpunkt, Grad und Form des Hörverlustes stellen Hörgeschädigte eine sehr heterogene Gruppe dar.²⁰⁹

In der Pädagogik spricht man von einer Hörschädigung, wenn die Auswirkungen des Hörverlustes so stark sind, dass sich das Kind oder der Jugendliche nicht ungehindert entwickeln kann.²¹⁰ Eine Hörschädigung ist immer verbunden mit sprachlichen und psycho- sozialen Folgeerscheinungen, die Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten des Kindes oder Jugendlichen haben.²¹¹

In der Regel weisen hörgeschädigte Kinder und Jugendliche eine normale Intelligenz auf, Sprach- und Lesefertigkeiten sind jedoch eingeschränkt, was sich in allen schulischen Bereichen bemerkbar macht.

²⁰⁶ vgl. Vernooij 2005, S. 218 ff.

²⁰⁷ vgl. Kaul 2006, S. 54

²⁰⁸ vgl. Kaul 2006, S. 57 ff.

²⁰⁹ vgl. Kaul 2006, S. 61/ S. 66

²¹⁰ vgl. Biermann 2005, S. 27

²¹¹ vgl. Vernooij 2005, S. 212

Eine möglichst frühe Einschätzung der Bedeutung der Hörschädigung für den Bildungsweg des Kindes ist daher notwendig.²¹²

Sonderpädagogische Förderung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen kann unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Neben hörgerichteten oder gebärdensprachpädagogischen Förderkonzepten ist eine individuelle Förderung der kommunikativen Kompetenzen bedeutsam. Die Förderung an einer allgemeinen Schule unter sonderpädagogischer Begleitung ist bei dieser Gruppe beeinträchtigter und behinderter Kinder und Jugendlicher im Sinne der schulischen Integration anzustreben.²¹³

Förderschwerpunkt des Sehens

Sehschädigungen können in unterschiedlichen Formen und Abstufungen auftreten. Neben leicht sehbeeinträchtigten Menschen kann zwischen Sehbehinderungen und Blindheit unterschieden werden. Sehbehinderte Menschen können sich mithilfe eines vorhandenen Sehrestes mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und mit optischen Hilfen verwertbare Informationen erhalten.

Blinde Menschen hingegen können bei der Auseinandersetzung mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt nicht auf visuelle Eindrücke zurückgreifen, da sie solche Reize ohne Sehrest nicht empfangen können.²¹⁴

Sehschädigungen können zu verschiedenen Zeitpunkten im Leben eines Menschen auftreten und komplexe Ursachen haben. Mögliche Hilfsmittel je nach Grad der Sehschädigung können vergrößernde Sehhilfen, die Blindenpunktschrift, akustische Hilfen oder Techniken des Mobilitätstrainings, z.B. Blindenhunde sein.²¹⁵

Aus pädagogischer Sicht liegt eine Sehschädigung vor, wenn das Sehen des Kindes oder Jugendlichen und damit die visuelle Verarbeitung von Lerngegenständen beeinträchtigt ist. Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten im Sinne erschwerter Lernprozesse sind die Folge. Auch Beeinträchtigungen der Sprache,

²¹² vgl. Biermann 2005, S. 37

²¹³ vgl. Biermann 2005, S. 43 ff.

²¹⁴ vgl. Degenhardt 2006, S. 97 f.

²¹⁵ vgl. Biermann 2005, S. 61 ff.

der kognitiven Leistung, der Motorik und der sozialen Kompetenzen können aus Sehschädigungen resultieren.²¹⁶

Um diesem sonderpädagogischen Förderbedarf von sehgeschädigten Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, ist eine besondere Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernens notwendig.

Da sehgeschädigte Kinder und Jugendliche Informationen hauptsächlich über das Gehör und den Tastsinn sowie anhand von Geruch und Geschmack aufnehmen und auf technische Hilfsmittel angewiesen sind, sind Unterrichtsmodifikationen notwendig, um die anderen Sinneskanäle intensiver zur Stoffvermittlung zu nutzen.²¹⁷

Auch auf die Heterogenität der Gruppe muss didaktisch eingegangen werden. Spezifische blinden- und sehbehindertenpädagogische Kompetenzen müssen bei den Fachkräften vorliegen, die auch auf multiprofessionelle Teamarbeit zurückgreifen sollten. Die Anwendung verschiedener Kommunikationshilfen muss erlernt werden.²¹⁸

Oberstes Ziel der pädagogischen Förderung von sehgeschädigten Kindern und Jugendlichen ist das Erreichen größtmöglicher Selbstbestimmung und Autonomie in der Bewältigung des Alltags.²¹⁹

Dazu sollen sehgeschädigte Kinder und Jugendliche lernen, in einer visuell organisierten Welt mithilfe von Lern- und Kommunikationshilfen in personalen Austausch zu treten und sich eigenständig personale Unterstützung einzufordern. Wenn möglich, sollte eine Aktivierung und optimale Nutzung des Restsehvermögens unterstützt werden.²²⁰

Um diese Ziele zu erreichen, sind der Zugang zu und die Teilhabe an schulischer Bildung zu gewährleisten. Deshalb gelten auch hier die Prinzipien einer integrativen Beschulung und eines gemeinsamen Unterrichtes von sehgeschädigten und nicht- behinderten Kindern und Jugendlichen als Möglichkeit der schulischen Förderung.²²¹

²¹⁶ vgl. Biermann 2005, S. 51/ S. 56 f.

²¹⁷ vgl. Degenhardt 2006, S. 97/ Biermann 2005, S. 67

²¹⁸ vgl. Vernooij 2005, S. 215 ff.

²¹⁹ vgl. Degenhardt 2006, S. 106

²²⁰ vgl. Biermann 2005, S. 61

²²¹ vgl. Degenhardt 2006, S. 100/ S. 109

Förderschwerpunkt der sprachlichen Entwicklung

Sprachstörungen sind funktionelle Beeinträchtigungen der Entwicklung oder des Gebrauchs von Sprache, des Sprechens, der Stimme, des Redens oder des Schluckens und nicht zuletzt auch Beeinträchtigungen der Schriftsprache.

Auch die Sprachstörungen lassen sich demnach in verschiedene Formen unterteilen.²²²

Bei Verzögerungen und Störungen der Sprachentwicklung kommt es beispielsweise dazu, dass Grammatik oder Wortschatz nicht ausreichend entwickelt sind. Solche Entwicklungsstörungen können in verschiedenen Sprachbereichen auftreten.²²³

Neurolinguistische und neurophonetische Sprach- und Sprechstörungen entstehen aufgrund hirnstruktureller Störungen und Schädigungen des Nervensystems, die die Sprachfähigkeiten oder den Sprechvorgang beeinträchtigen können.²²⁴

Sprachstörungen können auch auf organischen Schädigungen beruhen, so etwa beim Vorliegen von Gebissanomalien oder Lippen-, Kiefer-, oder Gaumenfehlbildungen.²²⁵

Die Redefähigkeit eines Menschen kann auch durch sprachliche Identitätsprobleme, wie etwa Sprechangst vor Menschenmengen beeinträchtigt sein.

Störungen der Redegestaltung äußern sich zum Beispiel beim Stottern, in Unterbrechungen des Redeflusses, Verkrampfungen und in Unruhe beim Sprechen.

Auch Störungen im Bereich des Schluckens können zu Sprachstörungen führen.²²⁶

Die Ursachen für solche Sprachstörungen können erblich, organisch, psychisch oder soziokulturell sein.

In jedem Falle haben Sprachstörungen jedoch beeinträchtigende Auswirkungen auf die Kommunikation mit der Umwelt.²²⁷

²²² vgl. Welling 2006, S. 111

²²³ vgl. Welling 2006, S. 113 ff.

²²⁴ vgl. Welling 2006, S. 117 f.

²²⁵ vgl. Welling 2002, S. 119 f.

²²⁶ vgl. Welling 2006, S. 122 f.

²²⁷ vgl. Biermann 2005, S. 154/ S. 157 f.

Schwerpunkte der Sprachbehindertenpädagogik sind die Theorie und Praxis von Erziehung, Unterricht und Therapie von Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen. Grundsätzlich orientiert sich die Bildung und Erziehung von sprachgestörten Kindern und Jugendlichen an den Lehrplänen der allgemeinen Schule.²²⁸

Sie können jedoch durch eine vorliegende Sprachstörung in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so beeinträchtigt sein, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Hilfe nicht ausreichend gefördert werden könnten. Zudem können sie die Sprache in Laut und Schrift als Mittel des Ausdrucks, der Darstellung und Kommunikation und der Erkenntnis nicht erwartungs- und altersgemäß nutzen, weshalb ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.²²⁹

Da sprachliches Handeln in allen Lebens- und Lernsituationen gefordert wird, sollten pädagogische Maßnahmen insbesondere auf die Verbesserung und Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen ausgerichtet sein. Pädagogische und sprachtherapeutische Angebote sind dabei zu verbinden. Sonderpädagogische Förderung ist in diesem Förderschwerpunkt sowohl an Sonderschulen, als auch in kooperativen oder integrativen Schulformen möglich.²³⁰

Förderschwerpunkt des Lernens

Als Lernbehinderung können solche Beeinträchtigungen des Lernens bezeichnet werden, aufgrund derer die schulischen Lernleistungen eines Kindes oder Jugendlichen schwerwiegend, umfänglich und lang andauernd so eingeschränkt sind, dass die durchschnittlichen schulischen Erwartungen nicht erfüllt werden können.

Lernstörungen sind im Bezug auf Lernbehinderungen weniger schwer, eher partiell und temporär.²³¹

Lernbeeinträchtigungen sind immer multifaktoriell bedingt, was bedeutet, dass man sie immer im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen und Anforderungsstrukturen von Schule betrachten muss.

²²⁸ vgl. Biermann 2005, S. 150/ S. 171

²²⁹ vgl. Vernooij 2005, S. 221

²³⁰ vgl. Biermann 2005, S. 171/ Vernooij 2005, S. 222

²³¹ vgl. Biermann 2005, S. 197

Bedingungsbereiche von Lernbeeinträchtigungen sind die Persönlichkeit des Schülers, die familiäre Situation und die schulischen Rahmenbedingungen.

Biologisch- organische, kognitive oder andere Persönlichkeitsmerkmale des Kindes oder Jugendlichen spielen eine Rolle bei der Entstehung von Lernbeeinträchtigungen.²³²

Auch die familiäre Situation, wie etwa sozio- kulturelle oder ökonomische Benachteiligungen, emotionale Belastungen oder unzureichende Bildungsressourcen der Eltern, kann sich auf die Lernleistung auswirken.²³³

Schulische Rahmenbedingungen, die durch ungünstige strukturelle oder soziale Faktoren gekennzeichnet sind, können hinzukommen.²³⁴

Sind die Beeinträchtigungen in der Lern- und Leistungsentwicklung so erheblich, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen in der allgemeinen Schule nicht ausreichend gefördert werden können, so liegt sonderpädagogischer Förderbedarf vor.

Dieser erfordert ergänzende sonderpädagogische Maßnahmen.

Dabei ist die Einheit von Erziehung und Unterricht Voraussetzung für eine optimale Förderung. Spezielle didaktische und methodische Vorgehensweisen sowie eine zieldifferente Gestaltung von Lerngruppen mit individuellen Förderplänen sind mögliche Aspekte sonderpädagogischer Unterstützungsangebote.

Übergeordnete Ziele der Förderung von lerngestörten und lernbehinderten Kindern und Jugendlichen sind die Entwicklung einer selbständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit und die gesellschaftliche Eingliederung, der die schulische Integration vorausgeht.²³⁵

Mögliche Schulformen sind neben der vorwiegend verbreiteten Sonderschule für Lernbehinderte auch die integrative Regelschule oder schulkooperative Formen. Als unterstützend für die sonderpädagogische Förderung kann auch die Schulstruktur einer Ganztagschule angesehen werden.²³⁶

²³² vgl. Orthmann 2006, S. 84 f.

²³³ vgl. Orthmann 2006, S. 86 f.

²³⁴ vgl. Orthmann 2006, S. 88 ff.

²³⁵ vgl. Vernooij 2005, S. 232 f.

²³⁶ vgl. Vernooij 2005, S. 234

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Die schulische Sonderpädagogik:

Biermann, Adrienne/ Goetze, Herbert: Sonderpädagogik. Eine Einführung.
Stuttgart 2005.

Biermann, Horst: Berufliche Ausbildung und Eingliederung in das Erwerbsleben.
In: Leonhardt, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der
Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim u.a.
2003, S. 831- 847.

Bürli, Alois: Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht.
In: Leonhardt, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der
Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim u.a.
2003, S. 128– 164.

Degenhardt, Sven: Beeinträchtigungen des Sehens.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 96- 110.

Ellinger, Stephan/ Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule.
Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart 2005.

Ellinger, Stephan: Institutionen der Heil- und Sonderpädagogik.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 261- 275.

Fischer, Erhard: Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 40- 53.

Gehrmann, Petra: Die allgemeine Schule als Lernort für alle Kinder und
Jugendlichen.
In: Leonhardt, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der
Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim u.a.
2003, S. 711- 742.

Grünke, Matthias: Berufliche Rehabilitation.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 138- 151.

Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad
Heilbrunn 2006.

Kaul, Thomas: Beeinträchtigungen des Hörens.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 54- 67.

- Leonhardt, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim u.a. 2003.
- Lersch, Rainer/ Vernooij, Monika A. (Hrsg.): Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 1992.
- Merz- Atalik, Kerstin: Integration und Inklusion.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 248- 260.
- Opp, Günther: Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen.
In: Leonhardt, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim u.a. 2003, S. 504- 544.
- Orthmann, Dagmar: Beeinträchtigungen des Lernens.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 82- 95.
- Palmowski, Winfried: Verhalten und Verhaltensstörung.
In: Werning, Prof. Dr. Rolf u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München 2002, S. 224- 283.
- Perleth, Christoph: Grundlagen der sonderpädagogischen Diagnostik.
In: Leonhardt, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim u.a. 2003, S. 166- 190.
- Ramseger, Jörg: Was heißt „gemeinsame Schule für alle“? oder: Die Grenzen der Integration.
In: Lersch, Rainer/ Vernooij, Monika A. (Hrsg.): Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule – Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 1992, S. 53- 65.
- Rößler, Carl- Wilhelm: Gesetzliche Grundlagen der Rehabilitation.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 235- 247.
- Sassenroth, Martin: Verhältnis der Sonderpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik.
In: Werning, Prof. Dr. Rolf u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München 2002, S. 1- 14.
- Sassenroth, Martin: Sonderpädagogische Aufgabenfelder – Integration/ Separation.
In: Werning, Prof. Dr. Rolf u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München 2002, S. 389- 410.

- Seitz, Willi: Diagnostik.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 152- 167.
- Stascheit, Ulrich (Hrsg.): Gesetze für Sozialberufe. 16. Auflage Frankfurt a. M.
2008.
- Stein, Roland: Beeinträchtigungen und Behinderungen.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 9- 24.
- Stein, Roland: Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 25- 39.
- Stern, Karl- Heinz: Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem
Förderbedarf an der Regelschule.
In: Ellinger, Stephan/ Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogik in der
Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart 2005, S. 333- 352.
- URL: http://mv.juris.de/mv/SchulG_MV_2006_rahmen.htm, Schulgesetz für das
Land Mecklenburg- Vorpommern. (Stand 27.04.2010)
- Vernooij, Monika/ Lersch, Rainer: Einführung: Integration Behinderter in die
Schule – Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik.
In: Lersch, Rainer/ Vernooij, Monika A. (Hrsg.): Behinderte Kinder und
Jugendliche in der Schule – Herausforderungen an Schul- und
Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 1992, S. 9-20.
- Vernooij, Monika A.: Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und
Jugendlicher. Paderborn 2005.
- Vernooij, Monika A.: Neue Perspektiven schulischer Bildung für beeinträchtigte
Kinder.
In: Ellinger, Stephan/ Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogik in der
Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart 2005, S. 317- 332.
- Welling, Alfons: Beeinträchtigungen der Sprache.
In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik.
Bad Heilbrunn 2006, S. 111- 125.
- Wember, Franz B.: Bildung und Erziehung bei Behinderungen – Grundfragen
einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel.
In: Leonhardt, Annette/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der
Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim u.a.
2003, S. 12- 57.
- Werning, Prof. Dr. Rolf: Sonderpädagogische Diagnostik.
In: Werning, Prof. Dr. Rolf u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Hand- und
Lehrbücher der Pädagogik. München 2002, S. 319- 340.

Werning, Prof. Dr. Rolf u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München 2002.

Das Streitschlichterkonzept an Schulen und die Förderung sozialer Kompetenzen:

Braun, Günther u.a. (Hrsg.): Kinder lösen Konflikte selbst! Mediation in der Grundschule – Das Bensberger Mediationsmodell. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage Bergisch Gladbach 2005.

de Boer, Heike: Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess.

In: Rohlf, Carsten u.a. (Hrsg.): Kompetenz- Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008, S. 19- 33.

Faller, Kurt u.a. (Hrsg.): Konflikte selber lösen – Mediation für Schule und Jugendarbeit. Das Streitschlichterprogramm. Mülheim a. d. Ruhr 1996.

Fröhlich – Gildhoff, Klaus: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten. Stuttgart 2007.

Gampe, Harald: Zum schulrechtlichen Handlungsrahmen. Die Schule – ein Kooperations- und Konfliktbereich.

In: Neubauer, Walter u.a. (Hrsg.): Konflikte in der Schule – Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. Neuwied 1999, S. 74- 119.

Götzinger, Marina/ Kirsch, Dieter: Grundschul Kinder werden Streitschlichter. Ein Ausbildungsprogramm mit vielen Kopiervorlagen. Mülheim a. d. Ruhr 2004.

Hauk- Thorn, Diemut: Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung. Mainz 2002.

Heldt, Ursula: Konfliktvermittlung – Mediation in der Schule. Weiterbildungsmodell Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit. Göttingen 2000.

Jefferys- Duden, Karin: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen- Programm. Weinheim und Basel 2000.

Kanning, Uwe Peter: Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Kanning, Uwe Peter (Hrsg.): Zeitschrift für Psychologie – Themenheft Soziale Kompetenz. Göttingen Heft 4/ 2002, S. 154- 163.

Myschker, Norbert: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart 2005.

Neubauer, Walter u.a. (Hrsg.): Konflikte in der Schule – Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. Neuwied 1999.

Neubauer, Walter: Analyse interpersonaler Konflikte.

In: Neubauer, Walter u.a. (Hrsg.): Konflikte in der Schule – Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. Neuwied 1999, S. 4- 28.

Rohlfs, Carsten u.a.: Bildung, Kompetenz, Kompetenz- Bildung – eine Einführung in die Thematik.

In: Rohlfs, Carsten u.a. (Hrsg.): Kompetenz- Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008, S. 9- 17.

Simsa, Christiane: Mediation in Schulen – Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied 2001.

Stein, Roland: Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung.

In: Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 25- 39.

Wichterich, Heiner: Konflikte und deren Bewältigung als Entwicklungschance auf Schülerebene.

In: Neubauer, Walter u.a. (Hrsg.): Konflikte in der Schule – Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. Neuwied 1999, S. 175- 188.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Inhalte und Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Antje Ullmann

Neubrandenburg, 30.06.2010