

## **Psychotherapeutische Strukturen zur Unterstützung inklusiver Pädagogik**

Fred Ziebarth

Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2010) hat eine aktuelle pädagogische Auseinandersetzung um inklusive Pädagogik angeregt, die zur Zeit in allen Bundesländern geführt wird. Auf vielen Tagungen, bei Fortbildungen und in der Fachliteratur wird lebhaft und ausführlich über die verschiedenen Aspekte von Teilhabe und Barrierefreiheit, behindertenspezifisch-sonderpädagogische Förderformen und über veränderte Unterrichtskonzepte nachgedacht.

In diesem Beitrag möchte ich ausschließlich einer Fragestellung nachgehen, die sich mit den Belastungen für Pädagoginnen und Pädagogen und anderen Beteiligten in der Grundschule auseinandersetzt, die durch konflikthafte Beziehungsgeschehen entstehen. Dabei interessiert mich besonders eine Frage, die nach meiner Erfahrung den Praktikern sehr am Herzen liegt, in der öffentlichen Debatte aber oft ausgeblendet wird oder mindestens deutlich zu kurz kommt:

*Wie werden an inklusiven Schulen, die sich die Aufgabe gestellt haben, niemanden wegen seiner körperlichen oder seelischen Disposition auszusondern, diejenigen Schwierigkeiten und Konflikte gelöst oder gelindert, die herkömmlicherweise durch Selektion einzelner Schüler vermieden werden?*

### **Inklusion bedeutet Auseinandersetzung mit dem Wunsch nach Selektion**

Wir müssen uns innerhalb der Debatte um schulische Inklusion ganz bewusst mit den Hintergründen und Funktionen von Selektionsbedürfnissen auseinandersetzen. Sie sind normaler Bestandteil menschlicher Reaktionen, wenn es um den Wunsch nach Konfliktreduzierung in belasteten oder überfordernden Situationen geht. Eine ernsthafte Annäherung an den *Prozess der Akzeptanz menschlicher Vielfalt* ist nur möglich, wenn ohne Angst und Scham auf die vielfältigen Belastungen geschaut werden darf, die im schulischen Alltag vor dem Hintergrund eines komplizierten Beziehungsgeschehens entstehen, dessen Komplexität durch den Beschluss, niemanden von der Teilhabe auszuschließen, noch erhöht wird. Dieser unvoreingenommene Blick sollte nicht dazu dienen, diese Belastungen zu beklagen, sondern sie genauer zu verstehen, um sie mit kreativen Bewältigungsformen zu reduzieren oder sogar zu vermeiden. Viele Pädagoginnen und Pädagogen und damit meine ich zugleich alle Beteiligten multiprofessioneller, innerschulischer Zusammenarbeit erleben die aktuelle Inklusionsdebatte als „über sie hereinbrechend“ und angesichts der schon bestehenden Probleme als überfordernd. Ihre Erfahrung ist oft genug, dass die beruflichen Anforderungen an sie erhöht, notwendige Ressourcen aber unzureichend gewährt werden. Diese Erfahrungen führen zu Widerständen. Was aus meiner Sicht besondere Aufmerksamkeit erfordert, ist die Tendenz zu inneren Widerständen, also ablehnende Gegenpositionen, die nicht geäußert werden, aber trotzdem hochwirksam in die alltäglichen Handlungsentscheidungen einfließen. Sie entstehen u.a. dadurch, dass die Ziele der Konvention bzw. der Inklusionsidee aus menschlicher oder moralischer Sicht so unantastbar erscheinen, dass man es kaum wagt, sie öffentlich mit einem kritischen Blick zu betrachten. Wir sollten darauf aufpassen, dass diese inneren Widerstände nicht

zu einem Hemmnis bei der Entfaltung der Inklusionsidee werden, wie sie das schon in der Integrationsbewegung der siebziger und achtziger Jahre waren. Auch diese „Vorgängerbewegung“ der Inklusion war von teilweise starken Widerständen auf Seiten der Administration, der Politik, der Pädagogik und der Sonderpädagogik begleitet, die oft zu Spaltungen in verschiedene „Lager“ der Gegner und Befürworter führte. Dieser Spaltungsvorgang war äußerst hinderlich bei der Umsetzung des integrativen Alltags. Die unterschiedlich geringe bzw. schleppende Entwicklung dieses nunmehr 35jährigen Prozesses in den verschiedenen Bundesländern ist sicherlich ein Beleg dafür. Um mit Widerständen konstruktiv umzugehen und sie als Chance zum Wachstum zu nutzen, muss man die dahinter liegenden Motive verstehen und ernst nehmen, um die hemmenden Zusammenhänge im Sinne guter Lösungen zu begreifen. Sieht man konflikthafte Beziehungsgeschehen als eine wesentliche Belastung für Pädagoginnen und Pädagogen, wie auch für die beteiligten Schülerinnen und Schüler und deren Eltern an, dann muss auch genau in diesem Bereich über Entlastung und Unterstützung nachgedacht werden.

## **Schüler mit emotional-sozial erschwerten Entwicklungsbedingungen erzeugen Belastungen im System Schule**

Ich möchte an dieser Stelle praxisorientiert beschreiben, mit welchen Handlungsstrategien wir an der Fläming-Grundschule versuchen, sinnvoll mit der Thematik der Kinder, die häufig in zum Teil massive und aggressive Konflikte mit anderen Schülern und den Pädagogen verwickelt sind und teilweise zusätzlich Lernstörungen aufweisen, umzugehen. Um hier heilsam zu wirken, nutzen wir nicht nur pädagogisches und sonderpädagogisches Wissen, sondern haben darüber hinaus Strukturen geschaffen, die psychotherapeutischem Wissen entstammen und mit denen wir neben der individuellen Förderung der betreffenden Kinder auch systemisch verstehend und intervenierend vorgehen, uns also um die Belange aller Beteiligten eines belasteten Prozesses kümmern.

Unsere Schule, die wie alle Berliner Grundschulen von den meisten Kindern sechs Jahre lang besucht wird, widmet sich seit 1975 dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen (Projektgruppe 1988). Es wird grundsätzlich kein Kind wegen einer Besonderheit oder Behinderung ausgeschlossen. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler gerecht zu werden, wird der Unterricht möglichst binnendifferenziert und handlungsorientiert ausgerichtet und es wurden verschiedene pädagogische und sonderpädagogische Förderangebote (z.B.: Psychomotorik, basale Förderung, Theatergruppen, temporäre Lerngruppen, etc.) eingerichtet, die Schüler parallel zum Unterricht in Anspruch nehmen können (Ziebarth 2010). Die Probleme und Belastungen durch Schüler mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbeeinträchtigungen waren jedoch durch solche Maßnahmen nicht zufriedenstellend zu beeinflussen.

Nach der Modellversuchsphase wurde in den achtziger Jahren an den damaligen Berliner „Integrationsschulen“ aus den Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung heraus eine zusätzliche Stelle geschaffen: die „*fachlich-pädagogische Begleitung*“. Man hatte erkannt, dass Schulen, die ohne Aussonderung auskommen wollten, auf zusätzliche Unterstützung angewiesen waren, um den neuen Herausforderungen standhalten zu können. In der Aufgabenstellung der sonderpädagogischen Fachkräfte, die in diesen Stellen eingesetzt wurden und die selbst keinen eigenverantwortlichen Unterricht erteilen mussten, war vorgesehen, ihren Kollegen in den Grundschulen vor allem in zwei Punkten behilflich zu sein, die den Fragestellungen der heutigen Diskussion über Inklusion sehr ähnlich waren:

Sie sollten erstens sicherstellen, dass die sonderpädagogische Versorgung der unterschiedlich behinderten Kinder gewährleistet war. Es ging um die Frage: „Wie gelangt Sonderpädagogik aus der Sonderschule sinnvoll angepasst in die Grundschule?“

Zweitens ging es darum, den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern bei der Realisierung eines angemessen binnendifferenzierten Unterrichts forschend und experimentierend zur Seite zu stehen.

Für die Unterrichtsveränderungen wurden die alten reformpädagogischen Ideen (z.B. Freinet, Montessori, etc.) ebenso befragt, wie damals neuere Forschungsansätze zum offenen Unterricht (Ramsegger 1977). In Bezug auf die sonderpädagogischen Fragestellungen jedoch gab es allerdings keine Vorbilder im deutschsprachigen Raum. Wir mussten unsere Praxis selbst entwickeln und unsere eigenen Lernprozesse gestalten, um diese Fragen mehr oder weniger zufriedenstellend zu beantworten und Lösungen zu finden. Wir mussten lernen, wie wir für Kinder mit Sehbehinderungen den Unterricht eher optisch als akustisch ausgestalteten und wie man mit Beleuchtung und Vergrößerungen des Unterrichtsmaterials umgeht. Wir experimentierten mit unterrichtlichen Begebenheiten bei der Arbeit mit Kindern mit Hörbeeinträchtigungen und einige Kolleginnen erlernten die Gebärdensprache. Wir lernten, Kinder zu wickeln, zu füttern und ihnen nötige Medikamente zu verabreichen. Wir lernten, Kinder beim Sterben zu begleiten und den Tod als notwendiges Thema der Pädagogik einer Großstadtgrundschule zu verstehen. Aber schon bei diesen Auseinandersetzungen wurde oft genug deutlich, dass pädagogisches Wissen, auch bereichert um sonderpädagogische Kompetenzen keine ausreichenden Antworten auf dringende Alltagsfragen liefern konnte. Vieles berührte persönliche Bereiche der verschiedenen Beteiligten. So gelang beispielsweise eine fruchtbare Bewältigung der Thematik sterbender Kinder nur durch sehr tiefgehende persönliche Reflexionen der jeweils eigenen Vorstellungen vom Tod und seinen Zusammenhängen. Auch betreffen manche körperlich-pflegerischen Verrichtungen an schwer behinderten Kindern andere Lernvorgänge als bloßes Erlernen von Handgriffen. Der Umgang mit Speichelfluß oder Bronchialschleim beispielsweise kann bei verschiedenen Menschen höchst unterschiedliche Bewältigungs- oder Abwehrprozesse auslösen.

Aber nicht nur in diesen besonders schwierigen und für eine allgemeine Schule bis dahin untypischen Themenfeldern waren die Pädagoginnen und Pädagogen viel mehr in ihren persönlichen Haltungen und Einstellungen gefordert, als in den Bereichen, die zu ihren allgemeinen Ausbildungsstandards gehörten. Es gab alltägliche Belastungen und Schwierigkeiten, in denen sich keine pädagogische Routine einstellte. Das waren vor allem die Konflikte mit Schülern und (seltener) Schülerinnen, die sich nicht an die üblichen schulischen und sozialen Regeln hielten, die über Gebühr dominant, aggressiv und grenzüberschreitend waren oder die das Lernen verweigerten, obwohl sie ihm gewachsen schienen. Hier taugten auch die neueren Unterrichtskonzepte wenig. Was macht beispielsweise eine junge Grundschullehrerin, wenn sie einen Jungen (nennen wir ihn „W“) in ihrer ersten Klasse hat, der sich im Unterricht noch leidlich anpasst, in der Hofpause aber die Mädchen jagt, sie schlägt und an die Genitalien fasst? Wie erlebt sie es, wenn sie deshalb nach jeder Pause mit aufgeregten Kindern retrospektive Konfliktgespräche führen muss, die aber trotz dahergesagter „Tschuldigung“ bei „W“ keine nachhaltigen Wirkungen zeigen. Wie bewertet sie die elterliche Kompetenz, wenn der Junge im Erzählkreis mit mühsamer Sprache berichtet, dass es am Wochenende wieder „Scheiße“ war und er seine Schwester verhasst hat, weil die genervt hat, als sie zusammen den ganzen Tag in der Küche sein mussten und er nicht an seine X-Box durfte, die im Wohnzimmer am Fernseher angeschlossen ist? Das müssen sie immer, wenn Papi die Irmelie mitbringt. Dann haben „die nämlich Sex

im Wohnzimmer“ und dann darf da höchstens die Mama rein, um dem Papa Bier zu bringen. Wie reagiert diese Lehrerin, wenn sie wegen „W's“ Übergriffe auf die Mädchen zwei bis dreimal in der Woche Anrufe von erbosten Eltern der Mitschülerinnen erhält, die ihr sehr zornig sagen, dass „dieser Bengel“ schleunigst aus der Klasse zu verschwinden hätte? Dass so etwas ja nicht ginge und ob sie ihren Laden denn nicht im Griff hätte? Was fühlt sie, wenn ihr diese Sätze bis zum Morgen durch den Kopf gehen und sie kaum Schlaf findet? Und außerdem, so denkt sie, würde es ihr wirklich besser gehen, wenn „W“ nicht in der Klasse wäre. Auch von den Kindern will niemand neben ihm sitzen, wo er doch so stark nach kaltem Zigarettenrauch riecht und manchmal auch nach Urin.

Auf diese schwierige Situation mit verbesserter Unterrichtsvorbereitung zu reagieren, ist wenig hilfreich. Hier benötigt man Konzepte, die auf mehreren Ebenen Veränderung bewirken können und die alle Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Anteilen in den Blick nehmen.

Selbstverständlich ist es möglich, in solchen Fällen externe Beratungseinrichtungen wie den Schulpsychologischen Dienst einzuschalten. In der Erfahrung aber reagieren diese Einrichtungen zeitverzögert und auf Grund ihrer oft knappen Ressourcen nicht immer so entlastend wie gewünscht. Oft werden individuumzentrierte Lösungsversuche wie außerschulische Therapien vorgeschlagen, deren Beantragung umständlich und langwierig ist. Die zusätzlich vorgeschlagenen externen Erziehungsberatungsstellen werden von vielen Eltern auch nach dringendster Empfehlung nicht aufgesucht. Nicht selten werden Medikamente eingesetzt, um die Kinder anzupassen. Hilflosigkeit ist das vorherrschende Gefühl in derart belasteten Zusammenhängen.

Um dieser Hilflosigkeit zu begegnen, haben sich - wie erwähnt - im Laufe der Zeit einige Kolleginnen und Kollegen über ihre fachliche pädagogische und sonderpädagogische Kompetenz hinaus durch Zusatzqualifikationen psychotherapeutisch aus- und fortgebildet. Hier fanden wir Antworten, um die wir in der Pädagogik und in der Sonderpädagogik vergeblich gerungen haben. Als Anfang der neunziger Jahre an den Berliner Integrationsschulen die Stellen der fachlich-pädagogischen Begleitung abgeschafft wurden, beschlossen wir schulintern einen neuen Weg zu gehen. Statt als Sonderpädagoge für die damals übliche Doppelbesetzung in Klassen mit emotional-sozial beeinträchtigten und lernauffälligen Kindern zur Verfügung zu stehen, blieb ich aus dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen ausgekoppelt und statt dessen für die vielfältigen Aufgaben der Konfliktbewältigung zuständig.

Das Aufgabengebiet, das sich daraus entwickelte, will ich im Folgenden stichpunktartig veranschaulichen. Vier Arbeitsfelder, die zum festen Bestandteil *unserer innerschulischen Konfliktbearbeitung* wurden, möchte ich besonders herausheben:

- Die Supervision und Beratung der Lehrerinnen und Lehrer und der Erzieherinnen und Erzieher.
- Die begleitende Elternarbeit von Kindern aus belasteten Lebenslagen.
- Die frühzeitige und vorbeugende Kleingruppenarbeit mit Kindern, die emotionale und soziale Probleme aufweisen und schließlich
- die Einzel- oder Kleingruppenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, die große Lern- und Verhaltensauffälligkeiten zeigen und somit von Behinderung bedroht sind.

## **Supervision**

In der supervisorischen Arbeit geht es für die Pädagoginnen und Pädagogen um

- die Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, insbesondere um das Kennenlernen des Prozesses der Projektion abgelehnter Anteile,
- um Auftrags- und Rollenklärung und

- um die Kompetenz zur bewussten Identifikation mit den Beteiligten eines Konfliktes. Gleichzeitig geht es um
- die Reflexion und Verminderung von eigenen Bewertungs- bzw. Abwertungstendenzen und um
- die Reduzierung von (Schuld-)Zuschreibungen, Interpretationen und Verallgemeinerungen im Kontakt mit Schülern, Eltern und Kollegen.

Dabei stehen vier Anwendungsbereiche im Mittelpunkt:

- Der Umgang mit seelisch belasteten Schülern, die im schulischen Alltag Verhaltensauffälligkeiten zeigen und damit erheblichen Problemdruck in den Lerngruppen und bei den Pädagogen erzeugen. Hier wird Fallarbeit und Förderdiagnostik vorgenommen. Individuelle psychische Belastungen und systemische Verstrickungen werden in Bezug auf unterrichtliches Handeln lösungsorientiert reflektiert: Was braucht das Kind und was kann man tun?
- Die Kooperations- und Beziehungsprobleme, die innerhalb der multiprofessionellen Teams entstehen können und die möglichst bereits im Frühstadium bearbeitet werden sollten, um konfliktreiche Arbeitsstörungen zu reduzieren oder zu vermeiden.
- Die Bearbeitung individueller Anliegen einzelner Kolleginnen und Kollegen, die die berufliche Arbeit berühren. Auch gesundheitliche oder private Probleme können zu erheblichen Belastungen im beruflichen Alltag führen und sind durch professionelle Unterstützung entlastend zu beeinflussen.
- Die Bearbeitung bzw. Vermeidung der Konflikte, die in der Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Eltern entstehen können. Es werden beispielsweise als schwierig antizipierte Elterngespräche in Form von Rollenübungen oder Systemaufstellungen (Franke-Gricksch, 2002) vorbereitet.\*

## Elternberatung

Hierzu gehört das Angebot an die Eltern, jederzeit innerhalb der Schule Beratung zu allen „Fragen rund um das Kind“ zu erhalten. Dazu gehören alle Fragen zu besonderen Eigenheiten, Problemlagen oder Behinderungen und den daraus resultierenden Förderbesonderheiten des Kindes oder Fragen zur Kooperation mit den Pädagogen. Selbstverständlich sind auch akute Schwierigkeiten, die sich aus belastenden Veränderungen in der Familie (Krankheit, Tod, Trennung, etc.) ergeben können ebenso wichtige Themen, wie die Erörterung von Möglichkeiten, außerschulische Hilfen zu erhalten. Diese Form der Elternarbeit wird von den Eltern stark genutzt. Für allgemeinere Formen der Erhöhung von Erziehungskompetenz werden regelmäßig Elternkurse nach dem Ansatz des Kinderschutzbundes: „Starke Eltern – Starke Kinder“ organisiert. Auch für dieses Angebot besteht bei den Eltern eine sehr hohe Akzeptanz (Ziebarth 2010).

## Einzel- und Kleingruppenförderung

Diese Arbeit ist für Kinder vorgesehen, die Auffälligkeiten im sozialen Kontakt zeigen. Für viele Kinder beginnt diese Förderung bereits in den ersten Schulwochen. Drei bis vier Kinder kommen einmal in der Woche während der Unterrichtszeit zusammen, um gemeinsam zu spielen. Ein Spiel kommt nur zustande, wenn sich alle auf dasselbe Spiel einigen können, was erforderlich macht, mit anderen seine Bedürfnisse so lange

---

\* Grundlegende Aspekte supervisorischer Arbeit in integrativen Schulen habe ich an anderer Stelle beschrieben (Ziebarth, 2002)

abzustimmen, bis ein tragfähiger Kompromiss zustande kommt. Es müssen gemeinsam vereinbarte soziale Regeln eingehalten werden, denn es führt zu Spielunterbrechungen, wenn jemand abwertende oder kränkende Bemerkungen über sich oder einen anderen macht oder wenn beim Rangeln und Toben Grenzen nicht akzeptiert werden. Auch an geringfügige Grenzüberschreitungen schließt sich eine kleine Besprechung an. Für viele Kinder sind klärende Gespräche völlig ungewohnt. Fast alle können anfangs kaum zwei Minuten zuhören und Stellung beziehen. In dieser Gruppe lernen die Kinder bereits im Vorfeld eines Konfliktes eigene und fremde Verletzungen wahrzunehmen und ihre Bedeutung als Auslöser später folgender handgreiflicher Auseinandersetzungen zu verstehen. Sie lernen, ihre selektive Wahrnehmung aufzugeben, nach der sie stets das Opfer in Streitereien sind und merken allmählich, wie sie selbst zum Entstehen eines Konfliktes beitragen. Durch die Verbesserung der Selbstwahrnehmung, das Ansprechen und Aushandeln eigener Bedürfnisse und das Verständnis der aus diesen Bedürfnissen resultierenden eigenen Handlungsimpulse können sie lernen, Abgrenzungen zu respektieren und eigene Grenzen deutlicher zu artikulieren (Ziebarth 2004).

In die Einzelarbeit kommen eher ältere Schülerinnen und Schüler, sehr oft auf eigenen Wunsch. Die Gestaltung der Einzelstunden ist sehr unterschiedlich und hängt von den Problemen und Themen der Kinder ab, die sich meistens um die Verbesserung der Verhaltensweisen und Leistungsmöglichkeiten im Unterricht drehen. Manchmal sind diese Schüler in irgendeiner Form in Ausgrenzungsdynamiken ihrer Gruppen verstrickt und leiden darunter. In der Regel sind das Kinder, die schon in der frühfördernden Kleingruppenarbeit waren, Vertrauen in diese therapeutische Arbeit entwickelt haben und nun auf einem anderen Niveau noch einmal etwas für sich klären oder lernen wollen. Manche von ihnen kommen aber auch mit Wochenprotokollen, die von ihren Lehrern ausgefüllt werden und aus denen die spezielle Thematik (störendes Verhalten, Aggressionen, Lernverweigerungen, etc.) hervorgeht, in denen aber auch die positiven Entwicklungsprozesse festgehalten werden. Dies dient nicht nur den Kindern, die damit einen Gesprächsraum in einer ruhigen Atmosphäre finden, die nicht vom aktuellen Konflikt geprägt ist. Auch für die Pädagoginnen und Pädagogen stellt das eine Entlastung dar, weil sie viele Ermahnungen und von Ärger geprägte Hinweise einfach im Unterricht sein lassen und stattdessen per Kürzel in das Wochenprotokoll abgeben können.

## **Besonders konfliktträchtige Beziehungsdynamiken**

Innerhalb dieser vier Arbeitsfelder (Supervision, Elternarbeit, Einzel- und Gruppenarbeit mit Schülern) fallen besonders drei immer wiederkehrende schwierige Beziehungsdynamiken auf, die ich im Folgenden etwas näher beleuchten möchte:

- der „Wirbelsturm“ im Umgang mit psychisch belasteten Kindern.
- Ausgrenzung bzw. „Mobbing“ und
- der Wunsch von Pädagoginnen und Pädagogen ins Schicksal der Kinder einzugreifen.

### **Der „Wirbelsturm“**

Es gibt Schüler, die durch ihre Verhaltensweisen innerhalb einer Gruppe eine Dynamik erzeugen, die dazu führt, dass sie von vielen oder allen Teilnehmern der Gruppe abgelehnt werden. Dies kann sehr facettenreich durch viele verschiedene Verhaltensmuster erzeugt werden. Innerhalb der Supervision gehen wir davon aus, dass es sich um die Übertragung einer biografischen Situation des Kindes handelt. Möglicherweise hat „W“ bewusst oder unbewusst die Erfahrung gemacht, dass

entweder er mindestens von einem Elternteil ambivalent erlebt wurde bzw. unerwünscht war oder dass die Beziehung der Eltern deutlich von Ablehnung geprägt war oder ist. Diese Situation stellt er durch sein Agieren in jeder Gruppe erneut her. Der Sinn dieser Verhaltenssymptomatik besteht für ihn darin, endlich gesehen und gewollt zu werden, mit dem fatalen gegenteiligen Ergebnis. In der Regel benutzen solche Kinder die Streit- und Konfliktmuster, die sie aus der Familie kennen. Sie stellen damit im schulischen Kontext eine gereizte, ablehnende Energie her, die bei den Erwachsenen von Gefühlen der Hilflosigkeit und (berechtigter) Angst vor Versagen geprägt ist. Diese als äußerst unangenehm erlebten Gefühle werden häufig von den oft sehr zahlreichen Beteiligten (Eltern, Pädagogen, Ärzten, Therapeuten, Sozialarbeitern, etc.) dadurch abgespalten, dass sie als Vorwürfe, Ärger und Inkompetenzzuweisungen auf die jeweils anderen projiziert werden. Das Kind versorgt die Erwachsenen dabei (meist unbewusst) mit den entsprechenden Informationen über die „Fehler“ der anderen und entfacht den Sturm der Abwertungen im Erwachsenenkreis immer wieder. Je stärker dieser Sturm tobt, also je mehr sich die verschiedenen Erwachsenen gegenseitig ablehnen, beschimpfen oder abwerten, um so mehr hat das Kind im Zentrum Ruhe, sich mit seinen Symptomen auszubreiten. Die Verhaltensauffälligkeiten nehmen durch diesen Teufelskreis ständig zu, obwohl die Suche des Kindes nach Heilung strebt. Diese Dynamik, die übrigens auffällig häufig bei den Kindern festzustellen ist, die innerhalb kinderärztlicher bzw. kinderpsychiatrischer Behandlung die Diagnose „AD(H)S“ erhalten, kann nur durch eine bewusst herbeigeführte reflektierte Haltung unterbrochen werden, die zu Anerkennung und respektvollem Umgang der Erwachsenen untereinander führen muss.

Am Beispiel des kleinen „W“ bedeutete dies konkret, dass wir uns über einen Zeitraum mehrerer Wochen regelmäßig zu Einzel- und Teamsupervisionssitzungen trafen, um zu den verschiedenen Aspekten der krisenhaft erlebten Alltagssituation austauschten und ein Gesamtkonzept zur Bewältigung der Probleme entwickelten. In der Supervision identifizierten sich die Teamkollegen mit den verschiedenen Personen des Szenarios: Sie taten das mit „W“ aber auch mit seiner Mutter, dem Vater, der Schwester, mit Irmelie und auch mit den erbosten abendlichen Anrufern aus dem Kreis der Eltern der attackierten Mädchen. Durch die Technik der Rollenübernahme kamen die Kollegen von den Vorwürfen und Zuschreibungen weg und konnten besser die wahrscheinlichen Motive, Gefühle und Bedürfnisse der Betroffenen nachvollziehen. Dieses Vorgehen erhöht den Respekt für die anderen Betroffenen und schärft den Blick für Lösungen. Bei „W“ waren es stichpunktartig folgende Maßnahmen, die wir besprachen und durchführten:

- Die abendlichen Telefongespräche wurden in Hinblick auf Annahme und Abgrenzung in Variationen eingeübt. Hier war der größte Druck für die Lehrerin.
- Die Eltern von „W“ wurden zu Gesprächen mit dem Team eingeladen. Diese Gespräche wurden genau geplant und im Hinblick auf schulrelevante, pädagogische Fragen strukturiert. Für weitergehende Gespräche, die die häusliche Situation betrafen, wurden die Eltern an mich verwiesen. Zunächst kam nur die Mutter, nach mehreren Gesprächen vereinzelt auch der Vater. Es wurde eine neue Regelung für die X-Box gefunden.
- „W“ verbrachte in den nächsten Wochen die Hofpause in meinem Raum. Er begann anschließend zu üben, einzelne Hofpausen ohne Konflikt zu bewältigen.
- „W“ kam außerdem in eine Spielgruppe, in die auch zwei Mädchen gingen.

Bei „W“ beruhigte sich die Situation zunehmend. Nach einem halben Jahr gab es die anfangs aggressiven Übergriffe gegen andere Kinder nicht mehr.

### **Ausgrenzung bzw. „Mobbing“**

In anderen Fällen führen ähnliche Dynamiken jedoch zu fortschreitenden Ablehnungen, die teilweise von den Pädagogen unbemerkt zu mehr oder weniger massiven Ausgrenzungen führen können. Mobbing ist ein potentielles Problem vieler Gruppen. Es tritt in inklusiven Systemen u.U. besonders deutlich auf, weil das Wesen inklusiver Institutionen die uneingeschränkte Teilhabe ist und Wegschicken damit als „Problemlöser“ ausscheidet. Der institutionelle Verzicht darauf verlagert die Selektionswünsche im Zusammenhang mit belastetem Beziehungsgeschehen nach innen auf die Gruppenebene. Oft verlagern sich die Wünsche nach Aussonderung wie in „W's“ Fall auch noch auf die Ebene der Eltern.

Mobbingdynamiken mit pädagogischen Gesprächen positiv zu beeinflussen, gelingt kaum. Das liegt daran, dass das normale Verständnis dieser Dynamik bei den meisten Pädagoginnen und Pädagogen eher eine juristisch-moralische Betrachtung ist. Es geht davon aus, dass es Täter und Opfer gibt, die mit folgenden Eigenschaften assoziiert werden:

<u>Täter</u>	<u>Opfer</u>
Stark	Schwach
Mehrere	Einzelne
Schuld	Unschuld

Dieses Betrachtungs- und Bewertungskonzept ist im pädagogischen Raum untauglich, da es zu undifferenziert ist und der eigentlichen Komplexität nicht gerecht wird.

Geeigneter scheint ein systemisches Interpretationskonzept, das davon ausgeht, dass es: „*Beteiligte in einem System der Angst*“ sind, wenn in einer Gruppe Ausgrenzungen geschehen.

Die Beteiligten sind:

1. Die scheinbar *Ahnungslosen*, die (auch vor sich selbst) nichts mitbekommen (dürfen) damit sie sich nicht verhalten (müssen).
2. Die *Gaffer* und heimlichen Applaudierer, die Angst haben, dass sie selbst attackiert werden, vor allem, wenn sie helfend eingreifen.
3. Die, die durch *Abwertungen, Beschämung, Übergriffe, Demütigungen und Vorwürfe aktiv sind*.
4. *Diejenigen, die das Ziel der Abwertungen sind*. Sie leiden, erscheinen moralisch integer. Ihre Anteile sind am kompliziertesten zu erfassen, Sie werden von den Pädagoginnen und Pädagogen in der Regel öffentlich beschützt und teilweise unterschwellig auch abgelehnt, was zur Verfestigung und Verschlimmerung der Gruppensymptomatik beiträgt.

Die Quelle der *Ängste aller Beteiligten* liegt im negativen Selbstbild der verschiedenen Rollennehmer, besonders der „Täter“ mit den abgespaltenen eigentlichen Anteilen, die den diskriminierenden Handlungen zu Grunde liegen: *Selbstabwertungen, Scham, erlebte Übergriffe, Demütigungen und Selbstvorwürfe*.

Diese Persönlichkeitsanteile müssen gesehen und bearbeitet werden. Dabei geht es um Verbesserung der Wahrnehmung und der Selbstwahrnehmung und letztlich um Vergebung und Selbstvergebung (Tipping, 2008). Erst in einem solchen Verständnis der Gruppendynamik als einem System der Angst kann hilfreich und lindernd gewirkt werden.

Ich habe dazu ein eigenes Aufstellungsszenario entworfen, in dem die verschiedenen Rollen von den Kindern abwechselnd übernommen und innerhalb des Settings erlebt und kommuniziert werden können. Damit wird der gesamten Gruppe ermöglicht, jede Position als angstvoll und schuldbeladen zu erleben, was die beeindruckende Erfahrung ermöglicht, dass besonders die vermeintlich starken „Täter“ große Ängste und Schuldgefühle haben. Erst diese Betroffenheit ermöglicht Verhaltensänderung. Dieses Aufstellungsszenario führe ich meist sehr zeitnah im Anschluss auf einem Elternabend



der beteiligten Klasse durch. Die Eltern erhalten dabei ebenso wie zuvor ihre Kinder den Auftrag, sich den verschiedenen Rollen zuzuordnen, sich darin einzufühlen, Rollen mehrfach zu tauschen und somit das gesamte „Mobbingszenario“ am eigenen Leib spürend zu erfahren. Anschließend wird diese persönliche Erfahrung der Eltern noch durch einen Theorieteil ergänzt, der ihnen die Sehnsucht nach Annahme auf Seiten ihrer Kinder verdeutlichen soll und die elterlichen Erziehungseinflussmöglichkeiten reflektiert.

### **Der Wunsch von Pädagoginnen und Pädagogen ins Schicksal der Kinder einzugreifen**

Dies ist ein immer wiederkehrendes Motiv, das ebenfalls deutlicher Reflexion bedarf. Dieser (oft nicht bewusst wahrgenommene) Wunsch, dass es den belasteten Kindern besser gehen möge, ist zwar verständlich, im Alltag professioneller Erzieher jedoch hinderlich oder sogar schädlich. Er führt zu indirekter Abwertung der Eltern („Wenn sie es nur so gut machen würden, wie ich (es ihnen sage)“) und bringt die Kinder in Loyalitätskonflikte. Sie müssen ihre Eltern lieben, egal was diese tun und wertet man die Eltern ab, so werden die Kinder sich ebenfalls abgewertet fühlen. Dadurch sinkt der erzieherische Einfluss des professionellen Helfers zwangsläufig. Dass diese Vorgänge unbewusst verlaufen, ändert an ihrer Wirksamkeit nichts. Eine respektvolle Haltung gegenüber einer andersartigen Lebensführung gelingt durch Rollen- und Aufgabenklärung. Mit Sicherheit hat „W’s“ Lehrerin andere Sozialisationserfahrungen und auch andere Beziehungsvorstellungen als „W’s“ Eltern. Das färbte ihre Bewertung der Erziehungskompetenzen und der Eheführung dieser Eltern stark negativ. Dennoch gelang es ihr im Verlauf der Supervision eine Einstellung zu erreichen, die deutlicher ihre Funktion und Aufgaben als Lehrerin im Fokus hatte, und ihre Einflusswünsche auf andere Bereiche reduzierte. Dies ist nicht immer scharf abzugrenzen, weil auch Schule einen Erziehungsauftrag hat, der durchaus auch gewisse Kontrollfunktionen gegenüber familiären Geschehnissen hat. Professionell handelnde Helfer zeichnen sich dadurch aus, diesen Grat selbstreflektorisch immer wieder neu auszuloten.

### **Was braucht eine „inklusive Pädagogik“ der Zukunft?**

Die inklusive Schule der Zukunft erfordert eine neue Standortbestimmung von der Grundschulpädagogik und der bisher noch separaten Sonderpädagogik. Das Wesen inklusiver Institutionen ist der möglichst weitgehende Verzicht auf Aussonderung ihrer Mitglieder. Wenn aber Schule darauf verzichtet, die notwendigerweise entstehenden Beziehungsprobleme nicht durch Wegschicken der vermeintlichen Problemträger in spezielle Einrichtungen zu verschieben, dann muss dafür gesorgt werden, dass diese Probleme ohne überfordernde Belastungen zu bewältigen sind. Geschieht dies nicht, wird also nicht ausreichend für eine adäquate Konfliktbewältigung gesorgt, richten sich die auftretenden Selektionswünsche nach innen. Die nächst nahe liegende Konsequenz eines überforderten Individuums, dem man die Möglichkeit zum „Wegschicken des Problems“ nimmt, ist, dass es selber weggehen möchte. Dafür gibt es von der inneren und äußeren Kündigung über das „Ausbrennen“ bis zu Krankheiten und Frühpensionierung viele Möglichkeiten, die alle nicht im Interesse unserer Bildungseinrichtungen sein können. Um die typischen und dauerhaften Problem- und Konfliktfelder einer nicht aussondernden Schule zu bewältigen, muss die zukünftige Fachdisziplin inklusiver Schulen eine Einheit der heutigen Einzeldisziplinen: *Pädagogik* als allgemeines Wissen über Bildung und Erziehung, *Sonderpädagogik* als Wissen über spezifische Fördernotwendigkeiten und spezielle körperlich-medizinische Handlungsbedarfe innerhalb von Schule und

*Psychotherapie* als Wissen zur Linderung und Lösung schwieriger Beziehungsdynamiken sein.

Diese übergeordnete Fachdisziplin muss den Kern einer künftigen pädagogischen Berufsausbildung darstellen und als selbstverständlicher Teil von Beratung und Unterstützung in den pädagogischen Alltag Eingang finden.

## **Literatur:**

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bonn 2010

Franke-Gricksch, M.: Du gehörst zu uns! Heidelberg 2002

Projektgruppe Integrationsversuch, (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Weinheim und Basel 1988

Ramsegger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. München 1977

Tipping, C. C.: Ich vergebe, Bielefeld 2004

Ziebarth, F.: Supervision und ihre Bedeutung im Praxisfeld einer Integrationsschule. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel, 6.Aufl. 2002, 433-447

Ziebarth, F.: Wie Schulen sinnvoll mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten können. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U/Sack, L. (Hrsg.): Länger miteinander und voneinander lernen. Frankfurt 2003, 223-229

Ziebarth, F.: Mit Symptomen in Beziehung – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. In: Preuss-Lausitz, U (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel 2004, 101-112

Ziebarth, F.: Gelingensbedingungen für eine inklusive Pädagogik.

In: Verband Sonderpädagogik e.V. Landesverband Berlin, Sonderpädagogik in Berlin, 2/2010, 5-9

Fred Ziebarth

Lehrer an Sonderschulen,

Kinder- u. Jugendlichenpsychotherapeut

Mellener Str 57, 12307 Berlin

Dieser Aufsatz ist erschienen in der Zeitschrift:

„Gemeinsam leben“ Zeitschrift für Inklusion, 19.Jg., H.2, April 2011, S.67-75