

Kann Verantwortung die Antwort sein?

Die Frage nach dem Stellenwert der Verantwortungsübernahme im Kontext von Partizipation im schulischen Geschehen mit besonderer Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen mit Entwicklungsauffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich

Sabine Höflich¹

Zusammenfassung

Partizipation, ein in den Kinderrechten verankerter Wert, verspricht einen Beitrag zur Persönlichkeits- und Resilienzentwicklung, zum Erwerb von Mündigkeit und Kritikfähigkeit sowie zur Kompetenzerweiterung emotionaler, sozialer und fachlicher Fähigkeiten lernender Subjekte bzw. zur Bildung politischen Bewusstseins zu leisten. Möglichkeiten der aktiven Mitbeteiligung im Unterricht sowie Aspekte verantwortungsvoller Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, die im emotionalen und sozialen Bereich Begleitung durch Lehrpersonen im Teilnahmeprozess brauchen, werden im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung beleuchtet.

The importance of taking responsibility in the context of participation in school – focus on pupil with social-emotional issues

Abstract

Participation is a balancing act between outside control and autonomy. It leads to development of personality and resilience. It helps to improve responsibility, criticism and emotional, social, political and cognitive competences.

There are various possibilities of taking an active part in school where some pupils need social-emotional support to reach the aim of responsibility and engagement.

Schlüsselwörter:

Verantwortung
Partizipation
UN-Kinderrechtskonvention

Keywords:

responsibility
participation
Convention on the Rights of the Child

1 Einleitung

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes bzw. die UN-Kinderrechtskonvention regelt die Grundrechte von Kindern und trat am 5.9.1992 in Österreich formal in Kraft, nachdem es am 26.1.1990 unterzeichnet, am 26.6.1992 vom österreichischen Nationalrat genehmigt und am 6.8.1992 durch Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen ratifiziert wurde (BGBl. 1993/7). Der Nationalrat hob am 20.1.2011 die zentralen Bestimmungen des UN-Übereinkommens in den Verfassungsrang in Form des Bundesverfassungsgesetzes. Am 6.2.2011 trat das BVG Kinderrechte in Kraft. Die Förder-, Schutz- und Beteiligungsrechte jedes Kindes werden darin thematisiert, um im Sinne des Kindeswohls Gleichheit, Existenz und Wohlergehen sicherzustellen. Angemessene Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung der

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Kinder und Jugendlichen sind im Gesetzestext dezidiert angesprochen und somit Rechte aller Schülerinnen und Schüler. (BMFJ, 2017, o. S.)

Während die meisten von diesen in ihren Familien das Gefühl haben, mitbestimmen zu können, erleben sich viele in der Schule als fremdbestimmt. (Fatke/Schneider, 2005, S. 44; S. 59) Dabei ist das Gefühl der Selbstwirksamkeit ein bedeutsames Element, das eine grundlegende Basis legt, um soziale Kompetenz, aktives Problemlöseverhalten und effektives Stressmanagement zu erwerben und eine psychische Widerstandsfähigkeit auszubilden. (Fröhlich-Gildoff/Rönnau-Böse, 2006, S. 40-55)

Im Folgenden soll nun der Frage nach der Bedeutung von Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme für Kinder und Jugendliche sowie deren Bezugspersonen im schulischen und familiären Umfeld nachgegangen, Grenzen und manche Missverständnisse aufgezeigt, die Frage nach Möglichkeiten der Partizipation im Schulgeschehen aufgeworfen und Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten auf dem Weg zur Verantwortungsübernahme angedacht werden.

2 Bedeutung von Mitverantwortung

Familie als Rückzugsort, in der die Stimme des Kindes zählt, Bedürfnisse wahr- und ernstgenommen werden und ein freundlich-demokratisches Verhältnis herrscht sowie mindestens eine verlässliche, verantwortungsvolle und liebevoll agierende Bezugsperson Präsenz und Anteilnahme zeigt, ist der Ort, wo die Grundlage für eine positive Selbstwahrnehmung gelegt wird. Die Gleichwertigkeit der Stimme des Kindes, Rücksicht und Ernstgenommen-Werden von Wünschen spielen dabei eine bedeutsame Rolle. Im Erziehungsprozess gibt es auch die Aufgabe des verantwortungsvollen Erwachsenen, ungerechtfertigte Wünsche zu erkennen, diese zu besprechen und einer Realitätsprüfung zu unterziehen und gegebenenfalls auch zum Wohle und Schutze des Kindes abzuwehren. Wer begründete Entscheidungen treffen kann und dies auch tut, übernimmt Verantwortung. Ein Mensch, der dies tut und mit den Konsequenzen zurechtkommt, wird als berechenbar erlebt. (Oser, 2017, o. S.; Schirp, 2004, S. 1)

Während der Großteil der Schülerschaft – 74,6 % von mehr als 14.000 deutschen Kindern und Jugendlichen, die an einer Jugendpartizipationsstudie teilgenommen haben – seine Möglichkeit zur Mitbestimmung in der Familie als stark bzw. sehr stark empfindet, wird die Partizipationsmöglichkeit in der Schule trotz Schulpartnerschaft und Vereinbarungskultur weit weniger wahrgenommen. 14,5 % der Befragten meinen viel bzw. sehr viel Anteil an der gesamten partizipativen Mitbestimmung zu haben, wobei zu beachten ist, dass schulische Strukturen, die von der Pausengestaltung, Wandertagen, Unterricht bis zur Prüfungssituation reichen, ein unterschiedliches Maß an Mit- und Selbstbestimmungspotential aufweisen. (Fatke/Schneider, 2005, S. 36)

Dies wirft daher die Frage auf, ob die Prinzipien der gemeinsamen Gestaltung des schulischen Miteinanders als selbstverständlich betrachtet werden, nicht als wichtiges Instrument zur Mitgestaltung eingesetzt oder nicht als solche wahrgenommen werden. Dabei ist die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler sehr bedeutsam, denn sie sollen so früh wie möglich in unterschiedlichen Handlungsfeldern erleben, dass sie mitbestimmen und mitgestalten können. Demokratische Strukturen zu erleben ist ausschlaggebend, und je wirksamer das aktive Mitarbeiten und auch das Kritisieren, Hinterfragen und vielleicht auch Verunmöglichen von Entwicklungen, die nicht befürwortet werden und Widerstand hervorrufen, wahrgenommen werden, umso größer wird die Bereitschaft sich zu engagieren, mitzuarbeiten, einander zu unterstützen und sich kreativ an Problemlösungsprozessen zu beteiligen, im weiteren Lebensverlauf sein. Persönlicher Nutzen und Erfolg sind dabei die größten Motivatoren. Nicht nur aus sozialer und demokratiepolitischer Sicht ist Engagement förderlich, auch auf die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit wirkt sich Teilhabe positiv aus, da Menschen, die sich als aktive Gestalter/innen des Lebens sehen, ein besseres Kohärenzgefühl entwickeln. (Fatke/Schneider, 2005, S. 103 f.; Reicher, 2017, o. S.)

3 Grenzen und Missverständnisse

Mitverantwortung und Förderung der Selbstverantwortung des Kindes bedeutet keineswegs, die völlige Verantwortung an das Kind abzugeben. Entzieht sich die Bezugsperson der Erziehungsverantwortung, führt dies zu unsicherer Bindung, und Bindungsstörungen können resultieren, da fehlende Orientierung und mangelnde Stabilität eine verunsichernde, unzuverlässige Atmosphäre schaffen, in der sich die Kinder weder

geborgen und anerkannt noch selbstbestimmt oder zugehörig fühlen. Erwachsene sind primär für die Beziehungsgestaltung und -qualität sowie die Klarheit und Transparenz der Regeln des zwischenmenschlichen Zusammenlebens verantwortlich. Es ist bedeutsam, dass sie auch in Konfliktsituationen Präsenz zeigen, da nur in der Auseinandersetzung mit kontroversiellen Ansichten Selbstbehauptung, Diskursfähigkeit und Problemlöseverhalten gelernt werden können. Dies gilt gleichsam für den familiären wie den schulischen und außerschulischen Bereich.

Die scheinbar einfachere Lösung, die Entscheidungsmacht mit dem Argument der Förderung der Selbstverantwortung bedingungslos dem Kind zu übertragen, kann unterschiedliche Beweggründe haben. Dies kann ein Ausdruck der Verunsicherung oder der gefühlten Machtlosigkeit einer Bezugsperson, die in einer schnelllebigen Zeit durch Wertepluralismus und unzählige konkurrierende Erziehungs- und Wertesysteme überfordert ist, sein. Ein weiteres Argument, das manche Erwachsene, die in ihrem eigenen Leben wenig Selbstbestimmung erleben und unzufrieden sind, vorbringen, lautet, dass es die Kinder besser als sie selbst haben sollten und diese daher tun und haben können, was sie wollen. Winterhoff spricht von einer Beziehungsstörung, wenn Eltern ein symbiotisches Verhalten zeigen und ihr Kind als einen Teil ihrer selbst betrachten. Aus dieser Position heraus können sie nichts vom Kind fordern und agieren nachgiebig. Manche glauben durch Gewährenlassen und sofortige Bedürfnisbefriedigung glückliche und zufriedene Menschen heranzuziehen. (Winterhoff, 2013; 2015) Im sozialen Raum, den Bildungsinstitutionen darstellen, kann nicht jedem individuellen Bedürfnis sofort nachgegangen werden. Dies führt zu Spannungen und Enttäuschungen, auch wenn die Lehrkraft versucht, die Wünsche und Bedürfnisse von Eltern und Kindern zu verstehen und ihnen in einem gewissen Rahmen nachzukommen. Hier bedarf es Einfühlungsvermögen, aber auch Argumentation des durchdachten, Halt gebenden pädagogischen Konzepts, das möglicherweise im Widerspruch zu manchen häuslichen Erziehungsauffassungen steht. Noch schwieriger wird die Situation, wenn auch die Lehrperson eine ähnliche Auffassung teilt und mit unterschiedlichen Ansprüchen von Eltern und Kindern überfordert wird, was zur Verunsicherung aller beiträgt.

Manchen Erziehungsberechtigten fehlt eine durchgängige Erziehungskonzeption, die den Kindern Struktur gibt und gleichzeitig Freiheiten zugesteht, da sie selbst dies nicht erlebt haben und sich kein reflektiertes Wertekonzept zurechtlegen und dies konsequent verfolgen können. (Winterhoff, 2013; 2015) Dem Kind wird damit kein Dienst erwiesen, da Selbstverantwortung immer im Kontext mit Persönlichkeitsmerkmalen und Entwicklungsalter steht und Verantwortungsübernahme mit der Bereitschaft und dem Zutrauen der Bezugsperson einhergeht, welche an die Eigenständigkeit und den eigenen Willen des Kindes glaubt, zu Eigeninitiative ermuntert und Selbständigkeit fördert. (Steinkellner/Ofner, o. J., o. S.) Es bedarf eines Dialogs zwischen Bezugsperson und Kind bzw. Jugendlichen und einer Haltung des Zutrauens, der Beachtung der Interessen und der Berücksichtigung des Entwicklungsstandes, um sinnstiftende Möglichkeiten der Teilnahme zu eröffnen. Hierbei geht dabei nicht um Entmachtung der Betreuungspersonen, deren Einstellung die Qualität der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, sondern um Bestärkung und Ermächtigung der Kinder und Jugendlichen, um Empowerment. (Kühn, 2013, S. 149)

Der jungen Generation gesellschaftliche Probleme unter dem Deckmantel der Mitbestimmung und Verantwortungsübergabe weiterzugeben ohne bestehende Strukturen kritisch zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und zu verändern, ist unzulässig. Nur im Dialog der Generationen, in einer reflexiven Annäherung an Problemstellungen und aus einer verantwortungsvollen Haltung heraus kann der Weg zur Selbstbestimmung eingeschlagen werden. (Reicher, 2017, o. S.)

4 Möglichkeiten der Partizipation im Schulgeschehen

Partizipation in der Schule spielt sich im Spannungsfeld von Engagement sowie Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler und dem Zutrauen der Pädagoginnen und Pädagogen an das Gegenüber, an das ein Teil von Verantwortung übertragen wird, ohne das pädagogische Verhältnis aufzugeben, ab.

Um Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Mitbestimmung ermöglichen zu können, bedarf es einer bestimmten Grundhaltung. Vorleben und Vorbildwirkung von Verantwortungsbewusstsein, das Schenken von Vertrauen in die Handlungsfähigkeit des Kindes und des Jugendlichen sowie die Ermöglichung von Verantwortungsübernahme zeichnen diese aus.

Ist in einem haltgebenden Rahmen eine Struktur für Kommunikation geschaffen, die Vernetzung und Kooperation schätzt und fördert, dient dies der Förderung von Mitbestimmung und Mitgestaltung sowie der Selbstbestimmung. Bedeutsame Faktoren sind dabei, dass echtes Interesse darin besteht, dass alle Beteiligten im Prozess ihre Wünsche und Bedürfnisse zur Sprache bringen, dass nahe an der Lebenswelt der Kinder und

Jugendlichen operiert bzw. an aktuellen Themen gearbeitet und somit ein Gegenwarts- und Lebensbezug hergestellt werden kann. Effekte können sich im fachlichen und methodischen sowie im emotionalen und sozialen Handlungsbereich zeigen. Eine Ermöglichung des Ausschöpfens des Lernpotentials wird durch partizipationsfördernde Lernarrangements gefördert. Die Beteiligung an Angelegenheiten des sozialen Zusammenlebens betrifft jede/n einzelne/n, fordert Reflexions- und Argumentationskompetenz und soll die Eskalation von Konflikten vermeiden bzw. vermindern. (Eikel, 2006, S. 32; Roth, 2011, S. 255; Schirp, 2004, S. 5 f.)

4.1 Beteiligung im Klassenzimmer

Im Klassenzimmer trägt die Lehrperson die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung und die ordnungs- und orientierungsbildenden Vorgaben, die sich mit Freiheiten einerseits und Grenzen sowie sozialen Vereinbarungen andererseits auseinandersetzen. Das bedeutet aber nicht, dass diese Regeln vorgeben soll, sondern dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Elternschaft beteiligt sind und an der Ausgestaltung, Diskussion und Verbesserung aktiv mitarbeiten. Demokratie wird gelernt, wenn diese konkret wird, wenn Vorleben mit Nachdenken, Diskutieren und Argumentieren einhergeht. Belehrungen über die Bedeutsamkeit des sozialen und demokratischen Umgangs erreichen das Gegenteil des gewünschten Effektes, wenn diese nicht durch gelebte schulische Praxis und mitgestaltbare Formen des Unterrichts bestätigt werden.

Demokratie wird auch gelernt, wenn individuelles Lernen ermöglicht wird. Lernformen wie Freiarbeit, Projekte, projektorientiertes sowie forschendes und entdeckendes Lernen fordern auf, dass Lernende in den Planungs- und Durchführungsprozess von Unterricht eingebunden werden, dass sich Schülerinnen und Schüler Expertenwissen aneignen und als bedeutsame Gestalter/innen von Unterricht fungieren. Organisieren und realisieren Kinder und Jugendliche selbst Unterstützersysteme und Peerlearning-Systeme, findet kooperatives Lernen statt. Geben individuell gestaltete Lernportfolios Auskunft über Prozesse und kreative Produktfindung, weist dies auf Gestaltungsfreiheiten hin. Gibt es Platz für Selbstverwirklichung, werden Mitwirkungsmöglichkeiten zuerkannt und bewusst gemacht, gibt es Zeit und Freiräume sowie die Möglichkeit des Ausprobierens, kann Verantwortungsübernahme gefördert und der Glaube an die Selbstwirksamkeit erhöht werden. Die Bedeutung von Zwischenevaluationen, einer positiven Fehler- und Feedbackkultur und einer Reflexion samt Aufwerfens von Ideen zur Weiterarbeit, Weiterentwicklung und Generierung neuer bzw. differenzierterer Fragestellungen, Vorgangsweisen und Arten der Präsentation darf hierbei nicht unterschätzt werden.

Beispiele für gelebte Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme, die im Pflichtschulsystem etabliert sind, sind beispielsweise Schülersprechstage, die analog zu Elternsprechtagen eine Reflexion von Selbst- und Fremdeinschätzung, eine Erhebung des Ist-Standes samt Abgleich mit Zielen sowie konkrete Vereinbarungen sowie individuelle Anliegen zum Thema machen, sowie KEL-Gespräche, Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken und ihre Leistungen präsentieren und gemeinsam Vereinbarungen, welche künftigen Schwerpunkte gesetzt werden sollen, treffen.

Auch der ursprünglich aus der Freinet-Pädagogik stammende Klassenrat, bei welchem in wöchentlichen Sitzungen meist die vergangene Woche reflektiert, soziale und lernbedeutsame Momente besprochen und über aktuelle Fragen beraten wird, ist eine gängige partizipationsfördernde Form. Themen, welche von den Schülerinnen und Schülern stammen, wie die Gestaltung und Organisation des Lernens und Zusammenlebens in der Klasse, werden aufgegriffen und diskutiert. Aktuelle Probleme und Konflikte, gemeinsame Planungen und Aktivitäten werden hier thematisiert. Die Rolle des Moderators bzw. der Moderatorin kann und soll den Kindern übertragen und zugetraut werden. (Eikel 2006, S. 21-35; Kricke 2017, S. 140-142; Oser, 2017, o. S.; Reicher, 2017, o. S.; Schirp, 2004, S. 6-17)

4.2 Beteiligung am Schulleben

Partizipation und soziale Interaktion sind bedeutsam für das Wohlfühlen in der Schule und für das Gefühl der Zusammengehörigkeit im System Schulklasse sowie in der ganzen Schule. Wenn Mitbestimmung, soziale Interaktion und Kommunikation, Kooperation und soziales Engagement bewusst im Fokus stehen, lässt sich dies am Agieren von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und aller am Schulleben Beteiligter beobachten. Die Ausübung der Rolle von demokratisch bestimmten Klassen- und Schulsprecherinnen und Schulsprechern sowie der Umgang mit den von ihnen vorgebrachten Anliegen zeigen die an der Schule gelebte Haltung. Sind Diskurs und Wertereflexion, Interkulturalität und soziale Empathie im Schulprogramm verankert

und im Schulalltag mitgedacht, gelebt und bewusst zur Sprache gebracht, geht dies im besten Fall mit permanenten Entwicklungsprozessen von Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten sowie von Institutionen im Sinne der Schulqualitätsverbesserung einher. (Oser, 2017, o. S.; Schirp, 2004, S. 4)

Werden eine Schulleiterin oder ein Schulleiter und die Lehrerschaft als natürliche Autoritäten anerkannt und vertreten sie die in der Schule verbindlichen und begründeten Regeln aus Überzeugung, so werden diese Regeln mit hoher Wahrscheinlichkeit von den Schülerinnen und Schülern befolgt. Aber auch wenn Transparenz der Erwartungen, argumentative Begründung von Regeln sowie konsequentes Hinschauen und Reagieren bei Verstößen oft zielführend ist, kommt es im menschlichen Zusammenleben zu Konflikten. Hier liegt es in der Verantwortung aller am Schulgeschehen Beteiligten, sich auf den Prozess des Begründens, Entschuldigens und Entwickelns von Einsicht in das Verhalten sowie auf die Begleitung in Krisen einzulassen, Zeit zu investieren und die Freiheit zu geben das Verhalten zu ändern. Passiert dies auf Augenhöhe und ist es verständlich, welche Normen gelten, welches Verhalten erwartet wird und dass Konflikte, Widerspruch und Probleme nicht mit Beziehungsabbruch einhergehen, sondern dass Wiedergutmachung ein gelebtes Prinzip ist, kann dies zu einer verinnerlichten Haltung führen. Die persönliche Betroffenheit durch das Aufgreifen und Bearbeiten realer Konfliktsituationen wirkt nachhaltiger auf die Persönlichkeitsentwicklung als Dilemmageschichten und Rollenspiele zu konstruierten Situationen. Diese haben aber durchaus ihre Berechtigung, um Verhaltensweisen einzuüben, Diskussionen zu initiieren und ein Erwerben sowie Reflektieren von Werten zu ermöglichen. Das Erproben von Verhaltens- und Handlungsstrategien sowie das Üben von Perspektivenwechsel gelingen in einer weniger emotionalen Situation besser.

Gelten Normen und Werte nicht nur innerhalb der Klasse, sondern werden diese in der gesamten Schule gelebt, arbeiten Peers und Streitschlichter/innen klassenübergreifend und gibt es eine gemeinsame Schulkultur, gemeinsame Feste und Feiern und ein gelebtes Interesse an der Schulgemeinschaft, wirkt dies viel tiefgreifender und kann besser als allgemeine Regel des sozialen Miteinanders verinnerlicht werden, als wenn dies nur innerhalb einer Klasse praktiziert wird.

Dies gilt ebenso für die Bedeutung von leistungsförderlichen Elementen im Schulleben und der des vernetzenden Wissens. Ein schulumfangsreiches, gelebtes und deutlich kommuniziertes gemeinsames Verständnis dafür, was Sinn und Wert von Anstrengung und Arbeit sein kann und dass jede/r einzelne etwas zum Gelingen beitragen kann, soll zu Leistungen motivieren und die Wertschätzung sämtlicher Arten von möglichen Zugängen zu Bildung eröffnen. (Eikel, 2006, S. 33; Oser, 2017, o. J.; Schirp, 2004, S. 6-15; Steinkellner/Ofner, o. J., o. S.)

4.3 Kooperation mit dem Umfeld

Schulisches Tun durch projektorientierte Formen in der Stadt bzw. in der Gemeinde, wie beispielsweise Park- und Spielplatzgestaltung, in den Alltag zu integrieren, kann das Gefühl der echten Beteiligung und der Selbstwirksamkeit vermitteln.

Den Austausch zwischen Schulen, die demokratie- und werteorientierte Pädagogik fördern, zu forcieren, hilft, die initiierten Projekte am Leben zu erhalten, sich gegenseitig anzuspornen, als Ideengeber/in und critical friend zu agieren.

Die Arbeit mit außerschulischen critical friends, die Einbeziehung von außerschulischen Positionen, Personen und Perspektiven sowie das Lernen vor Ort, außerhalb des Schulgebäudes, sind weitere und die schulische Lebenswelt erweiternde Möglichkeiten des Aufbaus Demokratie fördernder Strukturen. Im Idealfall dienen sie dem Aufbau von Prozessen, in denen eigene und andere Verhaltensweisen, Werte, Entscheidungen und Problemlösungen reflektiert werden. Die Auswahl von Kooperationspartnern/Kooperationspartnerinnen kann sich hierbei vom Einladen von Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Berufsgruppen sowie Besuchen in sozialen Einrichtungen wie Kindergärten und Pensionistenheimen über Exkursionen in Betriebe bis zur Zusammenarbeit mit Jugendorganisationen und offene Kinder- und Jugendarbeit erstrecken. Welche Empfindungen die Kinder und Jugendlichen bei diesen vielfältigen Erfahrungen haben, wie sie diese Kontakte aufnehmen und in ihr Lebenskonzept integrieren, wird individuell unterschiedlich sein. In ihrer Emotion ernstgenommen zu werden, zu reflektieren und im Dialog zu bleiben, um passende Wege des Umgangs mit dem Erlebten zu finden, ist dabei pädagogische Zielsetzung. (Oser, 2017, o. S., Reicher, 2017, o. S.; Schirp, 2004, S. 4-6)

5 Unterstützungsmöglichkeiten auf dem Weg zur Verantwortungsübernahme für Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im sozial-emotionalen Bereich

Kinder und Jugendliche brauchen Menschen, die mit ihnen in Beziehung treten. Diese sollen Begeisterung, Verbundenheit, Vertrauen und Sicherheit ausstrahlen und dem Gegenüber Beachtung, Interesse, Wertschätzung und auch Führung bieten. Um Entwicklung zu unterstützen, bedarf es des Wissens darüber, auf welcher Ebene der Entwicklung sie gerade sind und welche Unterstützungsangebote gerade sinnvoll und anwendbar sind. (Feuser, 2013, S. 82)

Kinder können die Bedingungen, Konsequenzen ihrer Handlungen und Wünsche nicht in voller Tragweite einschätzen, da sie noch stark gegenwartsbezogen denken und spontaner als Erwachsene agieren. Hierbei gilt es zu beachten, dass das Entwicklungsalter nicht zwingend bzw. nicht in jeder Situation dem tatsächlichen Lebensalter entspricht. In Krisenzeiten kommt es vor, dass auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe gedacht und gehandelt wird. Unterschiedliche Persönlichkeiten brauchen ein verschieden stark strukturiertes Umfeld, um selbstbestimmt agieren zu können, und die psychische Struktur des Menschen bestimmt, wie die Umwelt wahrgenommen wird. (Noske, 2014, S. 12-14; Roth, 2011, S. 61)

Manche sehr ängstliche Persönlichkeiten und jene, die von Geburt an in einem wenig Halt gebenden Umfeld aufwachsen bzw. Verhaltensweisen zeigen, die ins Autismusspektrum fallen, oder manche, die die Kriterien des Aufmerksamkeitsdefizit(hyperaktivitäts)syndroms erfüllen, brauchen mehr äußere Struktur als andere, die sich selbstbestimmt und intrinsisch motiviert erfolgreich in Freiräumen orientieren und ihr Ziel verfolgen und sich durch starke Reglementierung von außen beengt sowie eingeschränkt fühlen und Widerstände entwickeln können. Jene Kinder und Jugendliche, die sich auf einem niedrigen Strukturniveau befinden, brauchen Stabilität, die wiederholt Eingeübtes und Automatisches ist und zeigen Widerstand aufgrund von Überforderung. Neues und Veränderung bereiten ihnen Angst, weshalb die Lehrperson bei Veränderungsprozessen unterstützend, anleitend, positiv verstärkend und begleitend zur Seite steht. Unsicheres Zeitgefühl, häufige Verletzungen, wenig Glaube an die Selbstwirksamkeit und wenig Eigeninitiative sowie eine eingeschränkte Handlungsplanung machen die Präsenz der Lehrperson zu Beginn des Prozesses notwendig, um viel Strukturierung und Orientierung zu bieten und Zeit aufzuwenden und an Gefühlen und Ressourcenfindung zu arbeiten. Die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen ist dabei annehmend, unterstützend, verständnisvoll, wohlwollend haltend und verlässlich, damit auf dieser Ebene Beziehung aufgebaut werden kann und das Gefühl aufgebaut wird, es stünde immer jemand schützend hinter dem Kind bzw. dem Jugendlichen. Wichtig sind Kontinuität im schulischen Alltag, das Setzen von Kontaktangeboten und persönliche Betreuung sowie die Thematisierung von Stärken in der Klasse. Auch klare zeitliche und inhaltliche Grenzsetzungen, Hilfe bei der Entwicklung alternativer Lösungsstrategien sowie strukturierte, nicht überfordernde Arbeitsaufträge erleichtern die Bewältigung des Schulalltags. Lebensnaher Unterricht mit schrittweisem Herantasten an Realitätsanforderungen bei gleichzeitiger Förderung der Selbstständigkeit motiviert dazu, sich auf Aufträge einzulassen. Zeitnahes Feedback und Bestärkung sind dabei von Relevanz. (Fischer/Urban, 2014, S. 208-212; Noske, 2014, S. 47)

Schülerinnen und Schüler, deren seelische Reifungsprozesse im ersten oder zweiten Lebensjahr gestört wurden oder die in Folge schwerer Traumata auf dieses Entwicklungsniveau regredieren, agieren auf mittlerem Strukturniveau. Sie haben Schwierigkeiten im differenzierten Wahrnehmen von Gefühlen, schwanken zwischen Größenphantasien und Minderwertigkeitsgefühlen samt eingeschränkter Selbstwirksamkeit, mangelndem Kontinuitätsgefühl und realistischen Zukunftsvorstellungen. Es fällt ihnen schwer ein angemessenes Nähe-Distanz-Gefühl zu entwickeln und ihre Stimmungen wechseln rasch. Da sich Normen und Werte sowie Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen oft verändern, ist der Aufbau eines stabilen Wertesystems und einer verinnerlichten Haltung bezüglich Regeln und Vereinbarungen schwierig. Eingeschränkte oder fehlende Perspektivenübernahme, unzureichende Lösungsstrategien bei Interessenskonflikten, Fehlen von Schuldgefühlen und mangelnde Vorstellung der Möglichkeit von Wiedergutmachung erschweren die Einsetzbarkeit von Mediatoren/Mediatorinnen und Streitschlichtern/Streitschlichterinnen. Die Lehrperson hat die Rolle als regressionsbegrenzendes, strukturierendes und verlässliches Gegenüber, das aktiv, wohlwollend, haltend und neutral agiert und an Bewältigungsmechanismen und Wiedergutmachungsstrategien, die der Empathieförderung dienen und möglichst nicht zu „Pseudoaktionen“ werden sollen, arbeitet und auf wertschätzenden Umgang mit den Klassenkameraden/Klassenkameradinnen achtet. Im Unterrichtsgeschehen können diese Schülerinnen und Schüler ein Mitspracherecht über den Lernstoff erhalten, wobei auf konsequente Einhaltung von Vereinbarungen geachtet werden soll. Bei Entscheidungen unterstützend zur Seite

zu stehen, an Lernaufträge zu erinnern, Leistungsbereitschaft einzufordern, Inszenierungen zu beenden und in Krisensituationen Hilfe anzubieten verlangt viel Einsatz seitens der Lehrperson, die auch mit Rückschritten und Provokationen konfrontiert wird.

Unterrichten sie Kinder und Jugendliche, die auf diesem „Borderline-Niveau“ agieren, ist es wichtig, dass die Pädagoginnen und Pädagogen Kontakt zu allen im Betreuungsprozess Beteiligten halten, um Spaltung zu vermeiden. Auf Abgrenzung und professionelle Distanz und auf Selbstfürsorge zu achten, ist für die Handlungsfähigkeit sowie die Gesundheit der Lehrperson relevant. (Fischer/Urban, 2014, S. 208-212; Noske, 2014, S. 47, S. 78, S. 103)

Kinder und Jugendliche auf einem höheren Strukturniveau, die beispielsweise durch sozialen Rückzug, neurotische Antriebsminderung, Ängste oder Zwangssymptome auffallen, haben ein einigermaßen stabiles Selbstbild und brauchen eine Bezugsperson, die sie als selbständige Personen anspricht und begleitet, taktvoll konfrontativ fragt, warum sie etwas tun bzw. nicht tun, was sie möchten und nicht wollen. Reflexion und Verantwortungsübergabe sind durchaus möglich und dem Entwicklungsprozess dienlich. Erfolgreiche Krisenbewältigung kann Bewältigungsprozesse anstoßen, wobei Schuldgefühle oft ein großes Thema sind. Wiedergutmachungen können die Person entlasten. Im schulischen Alltag Mut zu machen, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu äußern sowie alternative Handlungsmuster aufzuzeigen und Entscheidungen zu überlassen, stärkt die Schülerinnen und Schüler. Mitsprache- und Entscheidungsrechte bei Lernstoff und Umfang von Hausübungen einzuräumen, Kommunikation mit anderen zu fördern, Autonomie zu unterstützen und herausfordernde Aufgaben zuzutrauen, ist für Schülerinnen und Schüler mit neurotischen Symptomen bedeutsam und auch für Kinder und Jugendliche mit ungestörter Entwicklung und gesunder Struktur, welche sich durch Flexibilität und Kreativität auszeichnet, passend. (Fischer/Urban, 2014, S. 208-212; Noske 2014, S. 14, S. 92)

6 Schluss

Investiert man Zeit und gibt man Raum, lässt man mitverantwortete Selbstbestimmung zu und begleitet gelingende Lern- und Inklusionsprozesse, kann Teilhabe ihren Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und Demokratieerziehung leisten. Um Verantwortung übernehmen zu können, bedarf es eines stabilen psychischen Fundaments und eines Umfeldes, in dem man sich sicher, getragen und bedingungslos angenommen fühlt, ganz gleich, welches Verhalten man zeigt bzw. welche Leistungen erbracht werden, und des Glaubens an die Selbstwirksamkeit seines Tuns. Jenen, die dieses bisher nicht erlebt haben, kann Schule die Möglichkeit eines sicheren Ortes zum Probehandeln bieten, an dem Lehrpersonen hilfreiche Begleiter/innen und Unterstützer/innen auf dem Weg zur Ermöglichung von Teilhabe, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme sein können.

Literatur

- BMFJ. Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.). *Kinderrechte in Österreich*. Abrufbar unter <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> [3.10.2017].
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin. Abrufbar unter http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/partizipationsfoerderung/01_Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf [3.10.2017].
- Fatke, R./Schneider, H. (2005). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Abrufbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Partizipation_von_Kindern_und_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf [3.10.2017].
- Feuser, G. (2003). Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser, J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282-293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, S./Urban K. (2014). Heilstättenklasse. In J. Noske (Hrsg.), *Seelische Strukturen. Versuch einer Abstimmung innerer und äußerer Wirklichkeiten in der jugendpsychiatrischen Behandlung* (S. 208-212). Wien: Krammer.
- Fröhlich-Gildoff, K./Rönnau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München, Basel: Reinhardt.
- Kricke, M. (2017). *Inklusive Universitätsschule*. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 140-142). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Oser, F. (2017). Wenn Kinder stören, streiten, quälen. Kinderrechte im Lichte erzieherischer Konflikte. 66. Internationale pädagogische Werktagung. Vortrag. [Mitschrift der Verfasserin] Salzburg, 14.7.2017.
- Reicher, H. (2017). Mitbestimmung und Mitgestalten – Pädagogische Potentiale von Partizipation. 66. Internationale pädagogische Werktagung. Vortrag. [Mitschrift der Verfasserin] Salzburg, 13.7.2017.
- Roth, G. (2011). Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schirp, H. (2004). Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzeptionelle und organisatorische Ansätze zu Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. Berlin. Abrufbar unter <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Schirp.pdf> [3.10.2017].
- Steinkellner H./Ofner S. (o. J.). Neue Autorität macht Schule. Abrufbar unter <http://www.neueautoritaet.at> [27.7.2017].
- Winterhoff, M. (2008). Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder die Abschaffung der Kindheit. München: Goldmann.
- Winterhoff, M. (2015). Mythos Überforderung. Was wir gewinnen, wenn wir uns erwachsen verhalten. München: Gütersloher.