

## Wissenschaftliche Arbeit | Masterarbeit

# Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen

---

## Eine wertschätzende Beziehung als zentrale Gelingensbedingung



<http://goo.gl/3k2Jtg>

Eingereicht von: Natalie Specker  
Begleitung: Dr. phil. Marianne Wagner Lenzin  
Abgabe am: 06.12.13

## Abstract

Im Rahmen des Masterstudiengangs *Sonderpädagogik* an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* wurde diese Arbeit zum Thema Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen verfasst. Sie beschäftigt sich anhand von Literaturrecherche mit dem Phänomen der Verhaltensstörungen, möglichen Ursachen und dem Umgang mit solchen Auffälligkeiten in der Schule. Dabei soll besonders die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind mit Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich betrachtet werden. Im Vordergrund steht dabei die These, dass eine wertschätzende Beziehung die Integration positiv unterstützt und sogar einen zentralen Gelingesfaktor darstellt. Die umfassende Beschäftigung mit aktueller und relevanter Literatur hat diese These weitgehend bestätigt. Mit Hilfe von qualitativer Sozialforschung sollte diese Hypothese danach "im Feld" überprüft werden. Anhand von Leitfadeninterviews wurde alsdann erforscht, ob auch die Fachpersonen für diese Frage, also Klassenlehrpersonen der Regelklasse, dieser Annahme zustimmen können. Die Auswertung der Daten erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse.

## Dank

Ich möchte mich herzlich bei allen Personen bedanken, welche mich während dem Prozess der Masterarbeit unterstützt haben.

Bedanken möchte ich mich bei den Interviewpartnern, welche mir durch die Beantwortung meiner Fragen einen interessanten und persönlichen Blick in ihr berufliches Arbeitsfeld gegeben haben.

Mein Dank gilt Marianne Wagner Lenzin, welche mich über die Zeit hinweg fachlich kompetent begleitet hat.

Fürs exakte und kritische Korrekturlesen möchte ich mich sehr herzlich bei Emerita Eggenberger bedanken.

Meinem Partner Reto möchte ich für die aufgebrachte Geduld und die nie endende Unterstützung danken.

Zuletzt gilt mein Dank meiner Familie, besonders meinen Eltern Ursula und Bruno, welche mir Verständnis entgegengebracht haben und mich schon mein Leben lang in all meinen Entscheidungen unterstützen und begleiten.

# Inhaltsverzeichnis

## Inhalt

1	Einleitung   Begründung der Themenwahl .....	7
1.1	Einleitung .....	7
1.2	Begründung der Themenwahl .....	8
1.3	Ziel der Arbeit.....	8
2	Fragestellung .....	9
3	Einführung ins Thema "Integration und Verhaltensauffälligkeit" .....	10
3.1	Verhaltensauffälligkeit im Verlaufe der Zeit .....	10
3.2	Zusammenfassung.....	12
3.3	Von Exklusion zu Integration .....	12
3.3.1	Exklusion.....	12
3.3.2	Separation.....	13
3.3.3	Integration .....	13
3.3.4	Inklusion.....	14
3.4	Heutiger Stand .....	14
3.5	Zusammenfassung   Relevanz für die Fragestellung .....	15
4	Warum verhalten sich manche Kinder und Jugendliche anders als die Anderen? .....	17
4.1	Verhaltensauffällig   Verhaltensgestört .....	17
4.2	Mögliche Ursachen   Erklärungsansätze .....	18
4.2.1	Individuumszentrierte Erklärungsansätze .....	18
4.2.2	Umweltzentrierte Erklärungsansätze .....	20
4.2.3	Systemischer Erklärungsansatz .....	21
4.2.4	Zusammenfassung   Notwendigkeit einer Beziehung .....	21
4.3	Zusammenfassung   Relevanz für die Fragestellung .....	23
5	Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in der Schule .....	24
5.1	Gründe für herausforderndes Verhalten in der Schule.....	24
5.1.1	Symbiotische Beziehungen .....	24
5.1.2	Soziale Strukturen.....	24
5.1.3	Ungeeigneter Unterricht .....	25
5.1.4	Soziale Kompetenzen .....	26
5.2	Die Rolle der Lehrperson.....	26
5.2.1	Vorbildfunktion .....	26
5.2.2	Machtverhältnis .....	26
5.2.3	Erwartungen.....	26

5.2.4	Humanistisches Menschenbild .....	27
5.3	Beziehung zwischen Lehrperson und Kind .....	28
5.3.1	Voraussetzungen .....	28
5.3.2	Eine besondere Beziehung .....	28
5.3.3	Vertrauen .....	29
5.3.4	Warum ist Vertrauen wichtig?.....	29
5.3.5	Beziehung statt Macht und Dominanz .....	29
5.3.6	Achtung und Respekt .....	30
5.3.7	Empathie.....	31
5.3.8	Interesse zeigen.....	31
5.3.9	Transparenz.....	31
5.3.10	Wertschätzende Beziehung   Definition .....	31
5.4	Werte und Normen .....	32
5.5	Beziehungsarten zwischen Lehrperson und Kind .....	33
5.6	Integrative Didaktik/Pädagogik/Erziehung .....	34
5.6.1	Gelingensbedingungen von schulischer Integration .....	34
5.6.2	Merkmale von integrativem Unterricht .....	34
5.6.3	Integrative Erziehung .....	35
5.7	Grenzen der Integration .....	36
5.8	Zusammenfassung   Relevanz für die Fragestellung .....	37
6	Zusammenfassung und Kategorienbildung.....	39
6.1	Zusammenfassung.....	39
6.2	Kategorien und Begründung.....	39
7	Forschungsmethodisches Vorgehen .....	41
7.1	Empirische Sozialforschung .....	41
7.2	Qualitative Forschung .....	41
7.3	Gütekriterien qualitativer Forschung.....	42
7.4	Forschungsdesign.....	42
7.5	Forschungsmethode Leitfadeninterview .....	42
7.5.1	Problemzentriertes Interview .....	43
7.6	Aufbereitung und Auswertung der Daten.....	43
7.7	Forschungsfeld.....	44
8	Datenerhebung .....	44
8.1	Sampling .....	44
8.2	Erarbeitung des Leitfadeninterviews.....	45
8.3	Pilotinterview .....	45

8.4	Durchführung Interviews .....	45
9	Auswertung der Befragungen .....	46
9.1	Aufarbeitung der Daten .....	46
9.2	Kategoriensystem   Kodieren der Interviews.....	47
9.3	Auswertung der Daten   Inhaltsanalyse .....	48
9.3.1	Auswertung KLP A .....	48
9.3.2	Auswertung KLP B .....	52
9.3.3	Auswertung KLP C .....	56
10	Ergebnisse   Erkenntnisse aus den Interviews.....	60
11	Ergebnisse Gesamtauswertung.....	62
11.1	Theoretische Erkenntnisse .....	62
11.2	Erkenntnisse aus den Interviews .....	64
12	Beantwortung der Fragestellung.....	66
12.1	Beantwortung der Fragestellung   Bezug zur Literatur.....	66
12.2	Mögliche Weiterarbeit.....	67
13	Empfehlungen für die pädagogische Beziehungsgestaltung.....	68
13.1	Hinweise aus der Fachliteratur .....	68
13.2	Erarbeitete Empfehlungen.....	68
14	Reflexion .....	70
14.1	Evaluation Forschungsmethode .....	70
14.2	Evaluation Arbeitsprozess .....	71
14.3	Evaluation Lernprozess .....	71
15	Literaturverzeichnis .....	72
16	Abbildungsverzeichnis.....	75
17	Tabellenverzeichnis.....	75

# 1 Einleitung | Begründung der Themenwahl

## 1.1 Einleitung

An einer Weltkonferenz der UNESCO im Juni 1994 wurde beschlossen, dass Bildung für alle Menschen zugänglich gemacht werden soll. Nach den vier Tagen in Spanien haben 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen vertraten, eine Erklärung verabschiedet - die Salamanca-Erklärung<sup>1</sup>. An dieser Weltkonferenz wurden grundlegende politische Änderungen für eine integrative Schule besprochen. Die daraus resultierenden Dokumente zielen darauf ab, eine Schule zu schaffen, welche Unterschiede schätzt, das Lernen aller unterstützt und auf individuelle Bedürfnisse eingeht (UNESCO 1994, S. 1). Deshalb wurde darin, unter anderem, Folgendes erklärt:

Wir glauben und erklären, dass jedes Kind grundsätzlich das Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten... dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten, .... Wir fordern..., dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten... [in die Schule einbezogen werden, Anm. d. V.]. (UNESCO 1994, S. 2)

Zu der Gruppe "Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen" gehören laut der Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen des Kantons Zürich<sup>2</sup> (2007) auch Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten. Auf diese Kinder und Jugendlichen soll in dieser Arbeit Bezug genommen werden. Es geht hierbei darum herauszufinden, wie die im Zitat gewünschte Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen gelingen kann und ihnen somit ein Lernen in einer Regelschule ermöglicht wird.

Die geschichtliche Entwicklung des Umgangs mit Kindern, die Erwachsene herausfordern, ist im Kapitel *Verhaltensauffälligkeit im Verlaufe der Zeit* aufgezeigt. Aktuelle gesetzliche Bestimmungen und Vorgaben sind im Kapitel *Heutiger Stand* zu finden. Um ein Verständnis für die Kinder und Jugendlichen zu bekommen, werden im Kapitel *Warum verhalten sich manche Kinder und Jugendliche anders als die anderen?* mögliche Ursachen und Begründungen unter die Lupe genommen und analysiert.

In dieser Arbeit steht die Hypothese im Zentrum, dass eine wertschätzende Beziehung ein zentrales Kriterium für eine gelingende Integration in eine Regelschule ist. Wie diese wertschätzende Beziehung aussehen soll und was beachtet werden muss, um eine Integration für alle Beteiligten angenehm zu gestalten, ist in Kapitel *Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in der Schule* nachzulesen.

In einem weiteren Teil der Arbeit werden die zur Überprüfung der Hypothese (*Eine wertschätzende Beziehung als zentrale Gelingensbedingung*) durchgeführten Interviews ausgewertet und analysiert. Schlussfolgerungen und mögliche Ideen für die Praxis werden im Kapitel *Empfehlungen für die pädagogische Beziehungsgestaltung* aufgeführt.

---

<sup>1</sup> UNESCO, 1994, Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. [http://www.unesco.ch/dokumentation/bildung.html?sword\\_list%5B0%5D=salamanca&sword\\_list%5B1%5D=erklärung](http://www.unesco.ch/dokumentation/bildung.html?sword_list%5B0%5D=salamanca&sword_list%5B1%5D=erklärung), zuletzt überprüft am 28.10.13.

<sup>2</sup> Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen vom 11. Juni 2007, [http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche\\_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.103](http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.103), zuletzt überprüft am 28.10.13.

## 1.2 Begründung der Themenwahl

Die Integration von einem Kind mit auffälligem Verhalten stellt eine Lehrperson vor vielerlei fachliche und persönliche Herausforderungen. Zum einen hat sie ca. 20 - 25 Kinder in einer Klasse, welche alle schulisch betreut werden müssen. Das heisst, die Lehrperson hat den Auftrag, allen Kindern relevante Inhalte beizubringen und alle Kinder zu erziehen.

Zum anderen sind die grössten Belastungen einer Lehrperson laut Ulich (2001) die fehlende Anerkennung und belastende bzw. angstbesetzte Beziehungen. Dabei ist zu beachten, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung zeitlich und qualitativ gesehen wohl im Vordergrund steht. Lehrpersonen bewerten demnach "die eigene Tätigkeit und ihre berufliche Zufriedenheit vor allem danach, ob ihre Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern positiv oder gestört sind (Combe 1981, S. 118), ob sie in der pädagogischen Arbeit mit ihnen Anerkennung und Erfolg erfahren (vgl. Ulich, 1996a, S. 213ff.)" (Ulich 2001, S. 76).

Die Beziehung ist auch für die Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung. Mehrere Autoren weisen darauf hin, dass das Wohlbefinden der Kinder einen grossen Einfluss auf den Erfolg ihres schulischen Lernens hat. Um dieses Wohlbefinden zu erlangen, ist auch hier die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind im Vordergrund. Denn laut Largo (2009) ist die Lehrperson für das Kind eine Bezugsperson und will "...von ihm als Person und nicht nur seiner Leistungen wegen angenommen werden." (Largo & Beglinger 2009, S. 197).

Doch wie gestaltet sich eine Beziehung mit einem Kind mit Verhaltensstörungen? Eine Beziehung, die wahrscheinlich oftmals von Tadel und Interventionen, von mangelhaften Schulleistungen und negativen Erfahrungen in der Schule geprägt ist und daher mehr belastet als andere Lehrer-Schüler-Beziehungen.

## 1.3 Ziel der Arbeit

Im Rahmen meiner Masterthese befasse ich mich mit dem Thema "Beziehung zwischen Klassenlehrperson und Kindern mit Verhaltensstörungen". Hauptsächlich geht es darum, durch das Studium der aktuellen und relevanten Literatur herauszufinden, inwieweit eine wertschätzende Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind mit herausforderndem Verhalten die Zusammenarbeit und somit die Integration fördert. Drei Interviews mit Klassenlehrpersonen dienen dem Vergleich mit der Praxis und liefern allenfalls neue Ansätze und Gedanken.

Der Einfachheit halber wird im weiteren Verlauf der Arbeit auf die männliche und weibliche Form verzichtet. Die jeweils gewählte Form soll stellvertretend für beide Geschlechter gelten.



## 2 Fragestellung

Die Thematik der Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen eröffnet ein grosses Gebiet. Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fokus auf der Beziehung zwischen der Klassenlehrperson und dem zu integrierenden Kind sein. Die Hauptfrage bezieht sich deshalb auf diese Thematik.

Hauptfrage:

Inwieweit fördert eine wertschätzende Beziehung zwischen der Klassenlehrperson und dem Kind mit emotional-sozialen Verhaltensstörungen die Integration in eine Regelklasse?

Mit dieser Frage hängen viele Themenbereiche, wie zum Beispiel Vertrauen, Integration, Gelingensbedingungen, Haltung der Lehrperson, Grenzen der Integration und so weiter, zusammen. Daraus wiederum ergeben sich folgende Hypothesen zur Thematik:

### **Hypothese 1:**

Für eine Lehrperson ist es wichtig, den geschichtlichen Verlauf und den heutigen Stand zur Thematik zu kennen.

Begründung: Der frühere isolierende Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen hat nicht zur gewünschten Besserung bzw. Normalisierung geführt und wurde deshalb Schritt für Schritt durch die Integration in die Gesellschaft ersetzt. Die aktuellen Gesetze, Verordnungen und Massnahmen von Bund und Kanton Zürich verlangen eine Integration in die Regelschule. Kapitel 3 befasst sich mit den genannten Kernpunkten.

### **Hypothese 2:**

Eine Lehrperson sollte mögliche Ursachen von Verhaltensstörungen, allgemein und auf die Schule bezogen, kennen.

Begründung: Das Wissen über mögliche Erklärungsansätze von Verhaltensstörungen ermöglicht es der Lehrperson, das Kind weniger als "Störefried" zu empfinden, sondern einen verständnisvollen Umgang mit dem Schüler / der Schülerin aufzubauen, um so gemeinsame Wege für einen wertschätzenden Umgang miteinander zu finden. Inhalte zu diesem Thema werden in Kapitel 4 behandelt.

### **Hypothese 3:**

Eine wertschätzende Beziehung braucht Vertrauen, Respekt, Empathie und Zeit.

Begründung: Für eine wertschätzende Beziehung braucht es vor allem Vertrauen. Das heisst, die Lehrperson muss dem Kind vertrauen und das Kind der Lehrperson. Um das Vertrauen aufbauen zu können, muss die Lehrperson Interesse am Kind zeigen und nicht nur am Schüler und dessen Leistungen. Zudem sollte die Lehrperson empathisch sein und sich Zeit nehmen für das Kind und seine Bedürfnisse. Mehr zu diesen Gedanken wird Kapitel 5 aufgezeigt.

## 3 Einführung ins Thema "Integration und Verhaltensauffälligkeit"

### 3.1 Verhaltensauffälligkeit im Verlaufe der Zeit

Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor den älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten sollte. Die jungen Leute stehen nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern, schwadronieren in der Gesellschaft, verschlingen bei Tisch die Süßspeisen, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer. (Sokrates, griechischer Philosoph, 469 v.Chr. - 399 v.Chr.<sup>3</sup>)

Kinder und Jugendliche mit unerwünschtem und störendem Verhalten gibt es und hat es in allen Zeiten und Kulturen gegeben. Die Reaktionen der Umwelt sind seit jeher von den gesellschaftlichen Verhältnissen abhängig. Damit sind besonders die kulturellen, religiös-ethischen und die ökonomischen Bedingungen gemeint (vgl. Myschker 2009, S. 15).

Die Geschichte der Kinder und Jugendlichen, deren Verhaltensweisen nicht der Norm entsprechen, ist geprägt von "Separieren, Isolieren, Disziplinieren und Normalisieren" (Myschker 2009, S. 15). So wurde bereits in den ersten Anstalten für Kinder mit erzieherischen Schwierigkeiten mit Isolation und harter Zucht gearbeitet. Ziel der Massnahmen war es, die Kinder zu befähigen, sich möglichst normal zu verhalten, "also situativen und übergreifenden Erfordernissen der Gemeinschaft zu genügen und so zu werden wie die anderen." (ebd.).

Schon früh nahmen sich über Jahrhunderte christliche Ordensleute in Klöstern und Hospitälern verwaorloster Kinder an. Sie handelten aus der Verpflichtung zur "Nächstenliebe heraus und um der Kinder wie der eigenen Seligkeit willen." (ebd.).

Im *Mittelalter* galten Kinder und Jugendliche, welche sich nicht normgerecht verhielten, als böse. Ihre Boshaftigkeit wurde ihnen mit harten Körperstrafen ausgetrieben. Auch die "Mönch-Pädagogen" (Myschker 2009, S. 16) waren von der Verderbtheit der Kinder überzeugt und sahen den "Körper als Sitz des Bösen" (ebd., S. 17). Aufgrund der ökonomischen Verhältnisse im 15. Jahrhundert (Kapitalismus, neue Machtzentren entstanden durch die Entwicklung von Wirtschaft und Handel), stieg die Zahl der hilfsbedürftigen Kinder.

Aufgrund dieser Entwicklung wurden Mitte des 16. Jahrhunderts einerseits viele Waisenhäuser gegründet und andererseits die Gesetze gegen Armut und Bettel verschärft. So konnten auch Kinder an den Galgen gebracht werden (vgl. Myschker 2009, S. 17). Im Jahr 1595 wurde dann in Amsterdam das erste Zuchthaus eröffnet. Mit harter Arbeit, strenger Zucht, Seelsorge und Unterricht wurden die Jugendlichen nach dem Vorbild von Calvin, einem Reformator, erzogen (vgl. Myschker 2009, S. 19). Erstaunlich fortschrittlich für diese Zeit waren daneben die Arbeitsprämien, die gemeinsame Arbeit, die Einzelzellen für die Nacht und Spiel bzw. Sport nach der Arbeit. Dieses Erziehungs- und Besserungskonzept wurde weitherum bekannt und kopiert.

Im 17. Jahrhundert, nach dem dreissigjährigen Krieg (1618-1648), wurden diese Zuchthäuser zur Ausbeutung von Jugendlichen als Arbeitskräfte missbraucht und der Förder- und Erziehungsgedanke rutschte in den Hintergrund. Die Zuchthäuser, welche als Vorläufer des

---

<sup>3</sup> Zitiert nach [http://www.gutzitiert.de/zitat\\_autor\\_sokrates\\_thema\\_jugend\\_zitat\\_11962.html](http://www.gutzitiert.de/zitat_autor_sokrates_thema_jugend_zitat_11962.html), zuletzt überprüft am 10.11.13.

Jugendstrafvollzugs angesehen werden können, wurden zu "Hochschulen des Verbrechens" (ebd., S. 19).

Im Zeitalter der Aufklärung (17./18. Jh.) konnte kindliches Fehlverhalten nicht mehr unter dem Aspekt der "einseitigen Schuldzuweisung" (Myschker 2009, S. 25) angesehen werden. So beschrieb Pestalozzi<sup>4</sup> seinen Versuch, arme Kinder öffentlich zu erziehen und ihnen einen Bildungs- und Wohnplatz zu geben. Er erklärt darin, wie er bei den verwilderten Bettelkindern ein Gemeinschaftsgefühl wie bei Geschwistern hervorrufen wollte.

Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Tun nahe-zulegen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu sichern, dann ihnen viele Fertigkeiten an-zugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können. (Pestalozzi 1798/99)

Zum ersten Mal wurden auch Umwelteinflüsse und Mängel in der Bedürfnisbefriedigung als mögliche Ursachen für die "Verwilderung" angesehen. Durch liebevolle Zuwendung, Pflege und planvolle Erziehung sollten die Kinder begleitet werden (vgl. Myschker 2009, S 25).

Zeitgleich sorgte ein Junge, bekannt als der "Wilde von Aveyron", in ganz Europa für grosses Interesse. Er wurde in Frankreich von Jägern entdeckt. Auf allen Vieren gehend und sich auch sonst wie ein Tier benehmend wurde er im Wald eingefangen. Er wurde dem Arzt Jean Itard übergeben, welcher mit seiner verständnis- und fantasievollen Art versuchte, dem Jungen menschliches Verhalten beizubringen. "Mit seinen einfallsreichen und differenzierten Methoden..." trug er laut Myschker (2009, S. 26) fundiert zur Heilpädagogik bei.

Im 19. Jahrhundert wurde in Deutschland die erste kinderpsychiatrische Einrichtung von einem Nervenarzt gegründet. Kurz darauf wurde die Strafunmündigkeit für Kinder bis zum 12. Lebensjahr und die bedingte Strafmündigkeit für Jugendliche bis 17 Jahre beschlossen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten die Schweiz und Deutschland die ersten Kleinklassen, und der Beruf der Heilpädagogik entstand (vgl. Wolfisberg 2011). In der Schweiz wurden diese Einrichtungen Beobachtungsklassen genannt. Sie dienten den "Separierungs- und Isolierungstendenzen" (Myschker 2009, S. 21) und sollten die "normalen" Kinder und Jugendlichen vor den "Schwererziehbaren" schützen. Gleichzeitig war aber das Ziel dieser Kleinklassen, die auffälligen Kinder zu normalisieren, um sie wieder in die Regelklassen zu entlassen. Diese Kleinklassen waren also als "Durchgangseinrichtungen" gedacht, wobei die Kinder ca. zwei bis vier Jahre dort verbringen sollten (Myschker 2009, S. 22). Sie sollten also ein Teil der Regelschule bleiben.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden dann die "medizinischen Disziplinen" gefördert und die heilpädagogischen Massnahmen als "marxistische Gefühlsduselei" abgelehnt (Myschker 2009, S. 22). Somit wurden die medizinischen Massnahmen hoch bewertet und der Pädagoge bzw. der Heilpädagoge wurde in den Hintergrund gedrängt. Bis heute ist der Arzt der Verantwortliche, wenn es um die Verschreibung von Medikamenten geht.

Auch aufgrund des Krieges wurden öffentliche Sonderklassen gebildet, um die kriegsgeschädigten Kinder, welche den Unterricht störten, zu beschulen. Immer mehr änderte sich das Klientel im Verlaufe der Zeit.

---

<sup>4</sup> Pestalozzi (1799), Stanser Brief, <http://www.heinrich-pestalozzi.de/index.php?id=97>, zuletzt geprüft am 15.10.13.

Die Sonderklassen begannen ein Selbstverständnis als notwendige Einrichtung zur speziellen Förderung besonders schwieriger Schüler und zur notwendigen Entlastung der Regelschule zu entwickeln, und die Regelschulen nahmen die Entlastung zunächst dankbar an und forderten sie später geradezu. (Myschker 2009, S. 23)

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden aufgrund der 68er Bewegung systemische Ansätze thematisiert. Das heisst, nicht mehr die Person stand mit ihren Defiziten im Zentrum, sondern die Gesellschaft und das "Behindert machen" wird thematisiert (Wolfisberg 2011, S. 3). Daraus entstehen "vier Paradigmen oder Denk - und Handlungsansätze" (Wolfisberg 2011, S. 4), auf welche heute noch Bezug genommen wird: Personenzentriertes, Interaktionistisches, Systemisches und Gesellschaftstheoretisches Paradigma.

Im 21. Jahrhundert wurden dann Interkantonale Vereinbarungen über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik beschlossen. Mehr dazu ist in Kapitel 3.4 zu lesen.

## 3.2 Zusammenfassung

Der radikale Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern über einige Jahrhunderte hinweg wurde durch die "Verdorbenheit des Fleisches" begründet. Durch Schläge wollte man den Kindern und Jugendlichen "helfen" und ihnen das Böse austreiben. Im Mittelalter nahmen sich oftmals christliche Ordensleute der Kinder an, dies hauptsächlich aus dem Gefühl der Verpflichtung heraus. Im 16. Jahrhundert wurden dann erste Anstalten speziell für verwahrloste und wilde Jugendliche und Kinder eröffnet. Schon früh tauchten gute Ideen auf. Bereits im 17. Jahrhundert wurde die Bedeutung der liebevollen Zuwendung und des engen pädagogischen Bezuges erkannt. Hauptsächlich Pestalozzi hat sich den verwilderten Kindern zugewandt und erstmals nicht religiös, sondern nach humanistischen Vorstellungen erzogen.

Durch geschichtliche Ereignisse, besonders die beiden Weltkriege, wurden diese Fortschritte unterbrochen und die Betreuung der Verwahrlosten zurückgeworfen. Wie bereits im Mittelalter wurden unter dem Regime der Nationalsozialisten junge Menschen mit auffallendem Verhalten verfolgt und isoliert.

## 3.3 Von Exklusion zu Integration

Die durch Separation, Exklusion und Isolation geprägte Geschichte im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen entwickelte sich seit der Weltkonferenz der UNESCO und der daraus entstandenen Salamanca-Erklärung in die Richtung der schulischen Integration aller Menschen.

### 3.3.1 Exklusion

Der Begriff Exklusion leitet sich vom lateinischen *excludere* ab und bedeutet "ausschliessen". Ausgeschlossen werden in diesem Zusammenhang Menschen. Laut Lienhard meint Exklusion "die Vorenthaltung des Rechts auf Bildung für bestimmte Personengruppen" (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 14). In der Bundesverfassung wird die Exklusion durch zwei Artikel untersagt: Zum einen ist in Artikel 8 das Gleichheitsrecht verankert. Dieses besagt, dass niemand diskriminiert werden darf, "...namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung." (BV, 2013). Zusätzlich ist in Artikel 19 der Anspruch auf Grundschulunterricht gewährleistet (ebd.).

### 3.3.2 Separation

Mit separativer Beschulung sind oftmals Sonderschulen bzw. Sonderklassen gemeint. Es bedeutet, dass die Förderung ausserhalb der Regelschule stattfindet.

### 3.3.3 Integration

Im Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005) ist unter den Sonderpädagogischen Massnahmen die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geregelt. In Paragraph 33 steht, dass die Kinder wenn möglich "...in der Regelklasse unterrichtet" werden (VSG, 2005). Lienhard (2011) schildert die Integration ähnlich. Er meint, dass unter der Integration der bewusste "Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in die Regelschule" (S. 15) gemeint ist. Durch sonderpädagogische Massnahmen wird es diesen Kindern ermöglicht, dem Unterricht in einer Regelklasse zu folgen.

Spricht man von Integration, können zwei Arten gemeint sein, welche den Schweregrad der Beeinträchtigung unterscheiden. Zum einen gibt es niederschwellige Fälle. Hier spricht man laut Lienhard-Tuggener auch von der "kleinen Integration" (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 13). Zum anderen gibt es die hochschwelligeren Fälle, welche auch als "grosse Integration" (ebd.) betitelt werden. Der Unterschied wird nur aus formellen Gründen gemacht. So hat ein hochschwelliger Fall mehr sonderpädagogische Förderung bzw. Ressourcen zur Verfügung als ein niederschwelliger Fall. Da aber die Grenzen nicht eindeutig sind und je nach Schule anders gezogen werden, schlägt Lienhard vor, auf diese Kategorisierung zu verzichten. Ein weiterer Grund sind die Gemeinsamkeiten in den wesentlichen Punkten. So ist bezüglich Zusammenarbeit und Förderplanung die gleiche Vorgehensweise gefragt (vgl. Lienhard-Tuggener et al. 2011).

Kritik an der Integration liefert Hinz. Er meint, dass ein Kind mit sonderpädagogischen Massnahmen auch durch die Integration primär "das Kind mit den Problemen, das "andere" Kind, das funktionsgeminderte Kind..." (Hinz 2007, S. 12) bleibt. Des weiteren kritisiert er die implizite "Zwei-Gruppen-Theorie" (ebd.), welche eine Klasse in "nicht behinderte" und "behinderte" Kinder aufteilt. Die "Schäferhundpädagogik" (Feuser, zitiert nach Hinz 2007), in welcher die Sonderpädagogin als Aufpasserin und Dolmetscherin für das Kind mit besonderen Bedürfnissen fungiert, ist ein weiterer Kritikpunkt an der Einzelintegration.

Auch Sander sieht in der Integration Verbesserungsmöglichkeiten. Er meint, dass die sonderpädagogische Unterstützung zu eng an das Kind gebunden sei. Seiner Meinung nach sollte der Unterricht verändert bzw. angepasst werden (vgl. Sander 2004).

Trotz der Kritik an der Integration ist der Aufwand der Schulen, Eltern und Fachpersonen, welche sich für eine integrative Schule einsetzen, nicht zu unterschätzen und soll deshalb auch respektvoll gewürdigt werden (vgl. Lienhard-Tuggener et al. 2011).

Die Weiterentwicklung von Integration ist die Inklusion, welche eine Einstellung, eine Zielvorstellung, eine Vision darstellt.

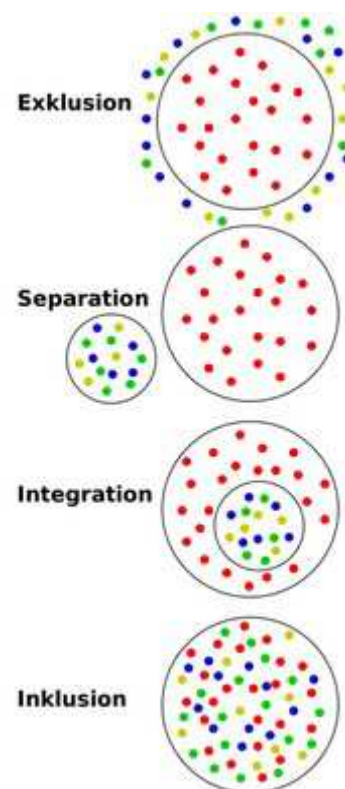


Abbildung 1 Exklusion, Separation, Integration, Inklusion

### 3.3.4 Inklusion

Die Begriffe Integration und Inklusion sind nicht ganz trennscharf. Viele Autoren sehen die Inklusion als eine visionäre Weiterentwicklung der Integration (vgl. Hinz 2007; Lienhard-Tuggener et al. 2011, Sander 2004).

Mit einer inklusiven Schule ist eine Schule gemeint, die für alle entwickelt wird. Sie nimmt sämtliche Kinder mit Beeinträchtigungen auf. Der Unterricht ist so konzipiert, dass alle daran teilhaben können. Zusätzlich wird die Unterschiedlichkeit nicht mehr als Störfaktor betrachtet, sondern als "Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit." (Sander 2004, S. 242)

Laut Hinz ist ein Gedanke der Inklusion, dass jeder Mensch den Anspruch darauf hat, "als Bürger mit entsprechenden Rechten anerkannt und als wertvoller Teil der Gemeinschaft willkommen geheissen zu werden." (Hinz 2007, S. 13)

## 3.4 Heutiger Stand

Richtungsweisend für die heutige Integrationspolitik ist die Salamanca Erklärung, welche an der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" 1994 angenommen wurde. Das Hauptziel der 92 Regierungen, darunter auch die Schweiz, war es, einen Aktionsrahmen für Politik und Praxis zu gestalten und somit "Bildung für Alle" (UNESCO 1994, S. 2) zu ermöglichen. Die Teilnehmer glaubten und erklärten, "...dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen..." (ebd.) Gleichzeitig forderten sie die Regierungen auf, auf Gesetzesebene "...integrative Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in der Regelschule aufzunehmen..." (ebd.).

In der Bundesverfassung<sup>5</sup> von 1999 wird dann in Artikel 62 Absatz 2 festgelegt, dass die Kantone für einen ausreichende Grundschulunterricht zuständig sind, welcher allen Kindern offen steht. Zusätzlich müssen die Kantone für eine "...ausreichende Sonderschulung aller behinderter Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr..." (BV, 1999) sorgen.

Im Jahr 2004 wurde die Verantwortung für die Sonderschulung den Kantonen übergeben. Im Volksschulgesetz<sup>6</sup> vom 7. Februar 2005 wurde dann im § 33 Absatz 1 festgehalten, dass sonderpädagogische Massnahmen den Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zustehen. Zusätzlich wird vermerkt, dass diese Kinder wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet werden.

Im Juli 2007 wird dann durch den Regierungsrat des Kantons Zürich die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen aufgrund des neuen Volksschulgesetzes vom 7. Februar 2005 beschlossen. Diese sieht Folgendes vor:

§ 2.1: Schülerinnen und Schüler haben ein besonderes pädagogisches Bedürfnis, wenn ihre schulische Förderung in der Regelklasse nicht allein erbracht werden kann.

---

<sup>5</sup> Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html>, zuletzt überprüft am 28.10.13.

<sup>6</sup> Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005, [http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche\\_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.100](http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.100), zuletzt überprüft am 28.10.13.

2: Besondere pädagogische Bedürfnisse entstehen vor allem auf Grund ausgeprägter Begabung, von Leistungsschwäche, des Erlernens von Deutsch als Zweitsprache, auffälligen Verhaltensweisen oder von Behinderungen.

§ 3 Inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler mit einem besonderen pädagogischen Bedürfnis in der Regelklasse unterrichtet werden kann, beurteilt sich nach den konkreten Umständen. (VSM 2007, S. 1)

Etwas konkreter drückt sich die EDK in ihrem Sonderpädagogik-Konkordat<sup>7</sup> vom 25. Oktober 2007 aus:

Art. 2: Die Bildung im Bereich der Sonderpädagogik basiert auf folgenden Grundsätzen:

- a. die Sonderpädagogik ist Teil des öffentlichen Bildungsauftrages;
- b. integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation; ... (EDK 2007, S. 1f)

Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden aufgrund der oben erwähnten Gesetze, Verordnungen, Vereinbarungen und Erklärungen integrativ beschult. Darin sind sich alle einig. Aber aufgrund der Tatsache, dass die (Sonder-) Schulung Sache der Kantone ist, muss beachtet werden, dass wir in der Schweiz mit 26 Kantonen auch 26 verschiedene Schulwesen haben. Ob da die Chancengleichheit gewährleistet ist, sei dahingestellt.

Da nun der gesetzliche Stand der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geklärt ist, soll nun ein bedeutender Anteil dieser Kinder betrachtet werden; nämlich die Kinder mit herausforderndem Verhalten.

### 3.5 Zusammenfassung | Relevanz für die Fragestellung

Lange wurden sonderpädagogische Massnahmen und Einrichtungen vor der breiten Öffentlichkeit verborgen. Kinder, welche heute einen sonderpädagogischen Status haben würden, kamen früher in der Schule "halt eben nicht so recht mit" (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 21). In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts gab man sich damit nicht mehr zufrieden. Grund dafür war die verfeinerte Diagnostik. Man wollte die Zusammenhänge und Ursachen herausfinden und entsprechende Förderangebote zur Verfügung stellen (ebd.). Die Folge waren unzählige Förderangebote für alle möglichen "Probleme".

Die Folgen einer solchen Entwicklung liegen auf der Hand: Das Gesamtangebot wird verzettelt und immer unübersichtlicher, die Schnittstellen sind kaum mehr zu überblicken, die Kosten erhöhen sich unaufhaltsam und in kaum kontrollierbarer Weise. Separation und Segregation nehmen tendenziell zu. (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 22)

Die Heterogenität in den Klassen blieb aber bestehen und so wurden zunehmend auch Angebote für geringere Beeinträchtigungen geschaffen. Die Bandbreite der "Normalität" wurde immer schmaler. Diese Angebote schaffen eine äussere Differenzierung, die an finanzielle und fachliche Ressourcen gebunden ist (vgl. (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 24). Diese sind aber weit weg von der Regelschule in Sondereinrichtungen, was zu einer Schwächung der Regelschule führt.

<sup>7</sup> EDK, Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober.13, <http://www.edk.ch/dyn/12917.php>, zuletzt überprüft am 28.10.13.

Neben diesen finanziellen und fachlichen Tatsachen wurde immer mehr die Integration der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen verlangt. Dies führte dazu, dass die Integration nicht mehr als Ausnahme angeschaut wurde, sondern als Grundsatz. Für betroffene Kinder ist die Integration längerfristig (meist) vorteilhafter: Durch die Teilhabe am Regelklassenunterricht wird wohl die Befindlichkeit als geringer eingeschätzt als im "Schonraum" einer Sonderschule. Doch die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit ist realistischer. Dies kommt den Schülerinnen und Schülern zu gute, sobald die Konfrontation mit der Frage nach der nachschulischen Ausbildung auftaucht.

#### Relevanz für die Fragestellung

Um ein Kind mit Verhaltensstörungen integriert zu schulen, brauchen die beteiligten Personen ein Grundwissen über Begriffe wie Separation und Integration. Da die Klassenlehrperson die Hauptverantwortung trägt und die meiste Zeit mit dem Kind verbringt, ist es besonders wichtig, dass sie die zentralsten Begriffe und Vorgaben kennt.

Um den Sinn der Integration zu verstehen, ist es relevant, den geschichtlichen Verlauf zum Umgang mit herausforderndem Verhalten zu kennen. Denn aus der Literatur geht hervor, dass der isolierende Umgang mit gestörtem Verhalten weder den Kindern noch der Gesellschaft weiterhilft und die Problematik kaum gelöst werden kann.

Durch eine positive Einstellung gegenüber der Integration und vor allem gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen wird die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen angenehmer und somit einfacher. Dies wiederum begünstigt eine Integration (vgl. Kapitel 5.6.1).



## 4 Warum verhalten sich manche Kinder und Jugendliche anders als die Anderen?

### 4.1 Verhaltensauffällig | Verhaltensgestört

Spricht man von Kindern und Jugendlichen, welche erwachsene Bezugspersonen vor erzieherische Herausforderungen stellen, werden hauptsächlich die zwei Begriffe "Verhaltensauffällig" und "Verhaltensgestört" verwendet. Myschker (2009, S. 45) betont, dass gegenwärtig diese zwei Oberbegriffe, "die als Synonyme zu verstehen sind", am häufigsten Verwendung finden. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff *Verhaltensauffälligkeit* weiter verbreitet ist, da er als werteneutral gilt. Für den wissenschaftlichen Gebrauch jedoch sei dieser Begriff nicht geeignet, da er zu "allgemein, mehrdeutig, wenig prägnant und unscharf" sei (ebd.). Im Gegensatz dazu beinhaltet die Bezeichnung *Verhaltensstörung* auch die Störungen, welche sich nicht im Verhalten des Kindes zeigen, wie zum Beispiel "resignative, ängstlich - gehemmte oder regressive Erscheinungsformen" (ebd.). Dies führt dazu, dass der Begriff *Verhaltensgestört* im wissenschaftlichen Bereich am geläufigsten ist.

Allgemein ist zu beachten, dass die Bezeichnung von Kindern mit auffälligem Verhalten nicht als Wertung der Person gebraucht werden soll. Der Begriff ist vielmehr als "zusammenfassende Kennzeichnung von Problemlagen, die sich in Verhaltensweisen ausdrücken können" (Hillenbrand 2008, S. 29) zu verstehen. Die Benennung *Erziehungsschwierigkeit* würde dieser Forderung nachkommen, da der Inhalt dieses Ausdruckes rein pädagogischer Natur ist. Durchgesetzt hat sich der Begriff trotzdem nicht. Dadurch, dass das sonderpädagogische Arbeitsgebiet auch mit anderen Wissenschaften im Austausch steht, musste für die gemeinsame Kommunikation eine Bezeichnung gefunden werden. Dies wiederum ist im Terminus *verhaltensgestört* gegeben. Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf der Arbeit von Kindern mit einer Verhaltensstörung gesprochen.

In der aktuellen Literatur lassen sich verschiedene Definitionen von "Verhaltensstörung" finden. Myschker (2009) beschreibt auffälliges Verhalten folgendermassen:

Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann. (Myschker 2009, S. 49)

Diese Definition beinhaltet laut Hillenbrand (2008, S. 31) folgende fünf Ebenen: das Phänomen, die Verursachung, die Klassifikation, die Konsequenzen und die Forderung nach Hilfe. Sie ist daher sehr gründlich und umfassend.

Eine weitere Definition von Verhaltensstörung, liefert Barth (2012b): „Als Störung des sozialen Verhaltens gilt unter menschlichen Lebewesen jede Artikulationsform, die implizite oder explizite Verhaltenserwartungen verletzt.“ (Barth 2012b, S. 4).

Hier wird nicht davon ausgegangen, dass die Ursache der Auffälligkeit beim Kind oder Jugendlichen liegt. Vielmehr wird die Auffälligkeit durch die Nichteinhaltung gesellschaftlicher Normen "hergestellt". Auf die verschiedenen Erklärungsansätze und mögliche Ursachen von Verhaltensstörungen wird im nächsten Kapitel 4.2 genauer eingegangen.

## 4.2 Mögliche Ursachen | Erklärungsansätze

Bevor über Ursachen und Erklärungen diskutiert wird, soll festgelegt werden, dass die Ursache von Verhaltensauffälligkeit häufig in der Wahrnehmung des Umfeldes liegt. Klein und Krey meinen ziemlich pragmatisch, dass der Schüler schwierig ist, den "wir als schwierig empfinden" (1999, S. 3).

Theorien über mögliche Ursachen und Erklärungsansätze zum Thema Verhaltensstörung gibt es viele. Im Folgenden sollen die verschiedenen Erklärungsansätze in zwei Hauptkategorien eingeteilt werden: linear-kausal und vernetzt. Zum einen gibt es die personenzentrierte Sichtweise, welche das Individuum als Ursache ins Zentrum rückt. Andererseits wird in der sozialpsychologischen und gesellschaftskritischen Sichtweise die Umwelt mit einbezogen. Diese beiden Entstehungsansätze sind linear-kausal aufgebaut. Das heisst, sie gehen davon aus, dass eine bestimmte Ursache eine bestimmte Wirkung hervorruft (vgl. Vernooij 2000). Dabei gibt es einen weiteren Ansatz, welcher ein ganzes Ökosystem in seiner ganzen Komplexität als gestört erachtet. Dies ist der systemische Ansatz.

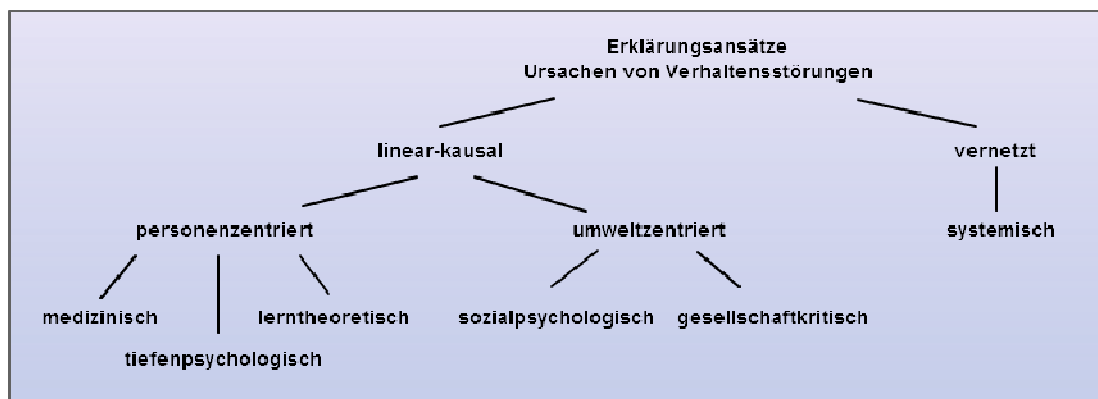


Abbildung 2 Erklärungsansätze

### 4.2.1 Individuumszentrierte Erklärungsansätze

#### 4.2.1.1 Medizinische Sicht

Werden Verhaltensstörungen im Zusammenhang mit Medizin angeschaut, sind damit Bedingungen "organischer oder physischer" (Hillenbrand 2008, S. 68) Natur gemeint. In diesem Fall wird von "pathogenen" Verhaltensstörungen (vgl. Lempp, 1970; Speck, 1979; Benkmann, 1989 zitiert nach Vernooij 2000, S. 35) gesprochen, welche medizinisch betreut werden müssen.

#### 4.2.1.2 Tiefenpsychologische Sicht

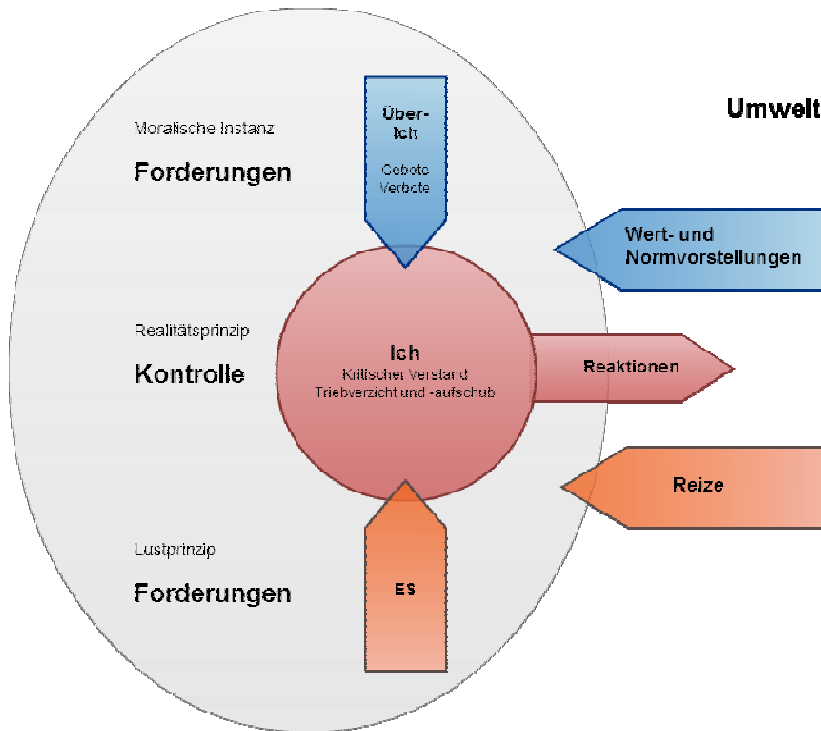
„Schwerwiegende, langanhaltende und übergreifende Auffälligkeiten und Störungen des Erlebens und Verhaltens sind aus psychoanalytischer Sicht keine einfache Folge inadäquater Lernprozesse und sozialer Unerfahrenheit, sondern der Ausdruck einer ungelösten inneren Problematik, die sich in der Beziehung zu anderen Menschen einstellt.“ (Ahrbeck 2000, S. 139f)

Eine Veränderung des Verhaltens kann deshalb nicht durch "einfaches Umlernen" hervorgerufen werden (Ahrbeck 2000, S. 140). Vielmehr braucht das Kind Verständnis für seine Erlebniswelt und Konflikthaftigkeit. Durch neue Beziehungserfahrungen kann dieses Gefühl von Verständnis erreicht werden (vgl. Ahrbeck 2000; Kapitel 5.3).

Aus der Tiefenpsychologie ist auch die Strukturentheorie von Freud von zentraler Bedeutung. Diese Theorie beschreibt die Beziehungen und Konflikte zwischen den drei Instanzen Ich, Es und Über-Ich.

Das Über-Ich hat also die Kontrollaufgabe, das Es verführt bzw. möchte die (unbewussten) Triebe, Wünsche und Begierden gerne in der Realität umgesetzt sehen. Das Ich hat nun die

Aufgabe, die Ansprüche des Über-Ichs und des Es auszubalancieren und zu steuern (vgl. Ahrbeck 2000; Myschker 2009).



Verhaltensstörungen entstehen demnach aufgrund von unbewussten Trieben und einer Überhand des Es. Wobei zu überlegen ist, ob bei manchen Verhaltensstörungen nicht das Über-Ich zu schwach ist und somit die Kontrollfunktion nicht genügend wahrnehmen kann.

Abbildung 3 Instanzenmodell nach Freud

#### 4.2.1.3 Lerntheoretische Sicht

Aus der lerntheoretischen Sicht entstehen Verhaltensstörungen aufgrund falscher Konditionierungs- und Modellierungsprozesse (vgl. Vernooij 2000). So findet zum Beispiel durch die klassische Konditionierung Emotionslernen statt.

Ein bestimmter Reiz (Tadel) löst bei einem Menschen eine Reaktion (Furchtreaktion) aus, wohingegen ein neutraler Reiz (Lehrer) keine Furcht auslöst. Erlebt das Kind nun, dass der Lehrer oft tadelt, wird aus dem neutralen Reiz ein konditionierter Reiz. Das heißt, dass das Kind von nun an beim Anblick des Lehrers an Tadel denkt und somit Furchtreaktionen zeigt (vgl. Mietzel 2003).

Die operante Konditionierung funktioniert

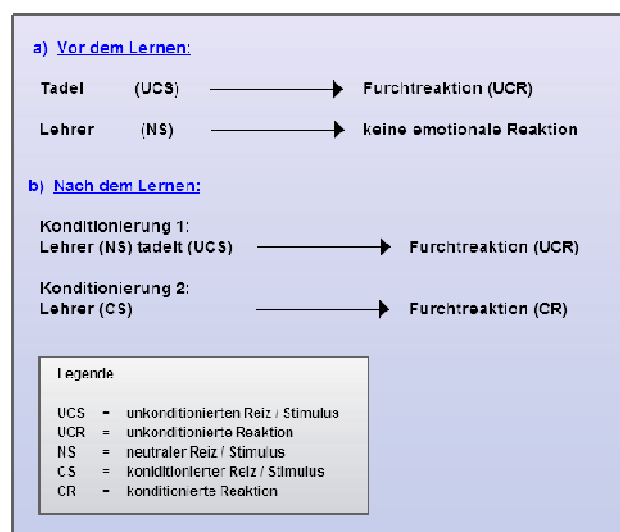


Abbildung 4 Klassische Konditionierung nach Mietzel

ähnlich: Durch eine positive Reaktion auf ein erwünschtes Verhalten wird davon ausgegangen, dass die Verhaltensweise wiederholt wird (vgl. Hillenbrand 2008; Mietzel 2003).

Die dritte lerntheoretische Sicht ist das Modelllernen. Hierbei eignet sich ein Mensch Verhaltensweisen von einem anderen Menschen an, welcher aus seiner Sicht beliebt ist und der lernenden Person gefällt. Solche Vorbilder können zum Beispiel Eltern und Geschwister, aber auch Lehrer, Schauspieler und so weiter sein (vgl. Myschker 2009).

## 4.2.2 Umweltzentrierte Erklärungsansätze

### 4.2.2.1 Sozialpsychologische Sicht

Die sozialpsychologische Sicht geht davon aus, dass einer Verhaltensstörung ein langer Prozess der Zuschreibung und somit Stigmatisierung vorausgegangen ist. Konkret heisst das, dass einem Kind eine negative Eigenschaft zugeschrieben wird - es wird etikettiert. Wird dieses Etikett nun öffentlich (zum Beispiel in der Schulklasse), entsteht eine Stigmatisierung. "Über einen länger dauernden Prozess der Auseinandersetzung mit dieser Typisierung akzeptiert das betroffene Kind schliesslich das Etikett und übernimmt es in sein Selbstverständnis." (Hillenbrand 2008, S. 73).

Durch die Reduktion der Persönlichkeit auf ein bestimmtes (auffälliges) Merkmal, werden zahlreiche (positive) Eigenschaften untergraben. Dies kann zur sogenannten "Schmalspur - Identität" führen. Die Wahrnehmung ist also auf nur ein Merkmal fokussiert. Diese Aufmerksamkeit auf ein (meist negativ konnotiertes) Merkmal veranlasst den Stigmatisierten dazu, seine Persönlichkeit auf diese Eigenschaft zu reduzieren, was wiederum den Aufbau von Selbstbewusstsein erschwert oder verunmöglicht. (Barth 2012b, S. 15).

Aus dieser Sicht sind Verhaltensstörungen nicht objektive Erscheinungen, sondern Bezeichnungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext zustande kommen.

### 4.2.2.2 Gesellschaftskritische Sicht

Verhaltensstörungen werden hier als Produkt von Gesellschaftsverhältnissen angeschaut. Soziale Benachteiligung, Machtverhältnisse, Armut, Chancenungleichheit, unsichere Familienverhältnisse und so weiter können demnach Ursachen von Verhaltensschwierigkeiten sein, da die Kinder dadurch in ihrer "Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung" (Hillenbrand 2008, S. 74) benachteiligt werden. Aus dieser allgemeinen sozialen Benachteiligung können Verhaltensweisen resultieren, welche "von gesellschaftskonformen Instanzen als abweichend und in der Regel unerwünscht bewertet werden" (Vernooij 2000, S. 36).

Durch die Exklusion von verhaltensauffälligen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen versucht eine Gruppe oder Gesellschaft, mit sich selbst klar zu kommen. Die latenten Probleme (soziale Spannungen oder Konflikte) der jeweiligen Gruppe oder Gesellschaft werden bei einzelnen Mitgliedern deponiert. Diese wiederum weisen durch ihr Verhalten auf Spannungen und/oder Konflikte hin.

Soll nun durch die integrative Heilpädagogik der Exklusionsprozess zurückgehen, muss bei der Analyse von Verhaltensstörungen konsequent der Zusammenhang zwischen individueller Erscheinung und sozialer Ursache hergestellt werden. (Barth 2012b, S. 2)

In den bisherigen Erklärungsansätzen wird davon ausgegangen, dass die möglichen Ursachen zusammen mit intra - und extraindividuellen Gegebenheiten eine Reaktion beim Kind hervorrufen. Diese Reaktion zeigt sich dann meist in abweichendem Verhalten (vgl. Vernooij 2000).

### 4.2.3 Systemischer Erklärungsansatz

„Eine Verhaltensstörung stellt aus dieser Sicht nicht ein Charakteristikum eines Individuums dar, sondern ein Merkmal eines komplex vernetzten, gestörten Ökosystems.“ (Vernooij 2000, S. 36).

Das heisst, dass hier nicht mehr das Kind mit seinen individuellen Fehlfunktionen des Organismus oder des Verhaltens angesehen wird. Das Kind wird als Teil eines Systems angeschaut - es steht demnach nicht mehr im Zentrum. Es wird vielmehr als "Symptomträger" eines gestörten Systems angeschaut (Vernooij 2000, S. 36). Von hoher Bedeutung ist also die Kenntnis über die verschiedenen Systeme, in welchen sich ein Kind bewegt. Besonders das Familiensystem ist ein wichtiger Aspekt der Problemanalyse (vgl. Vernooij 2000).

### 4.2.4 Zusammenfassung | Notwendigkeit einer Beziehung

In der folgenden Tabelle werden die eben ausführlicher beschriebenen Erklärungsansätze zusammengefasst und, mit den zentralen Stichwörtern versehen, nochmals aufgelistet. Zusätzlich wird jeweils kurz auf die Notwendigkeit bzw. Wichtigkeit einer guten Beziehung eingegangen.

**Tabelle 1** Zusammenfassung | Wichtigkeit einer Beziehung

Sichtweise / Theorie	Stichwörter bez. Ursachen	Notwendigkeit der Beziehung
Medizinisch	<i>Organische / Physische Ursache</i>	Bei Verhaltensstörungen ist früh der Frage nachzugehen, ob die Ursache medizinisch sein könnte. Dabei hat die Lehrperson neben den Eltern und den Ärzten eine Beobachtungsfunktion, welche voraussetzt, dass sie sich für das Kind interessiert.
Tiefenpsychologisch	<i>Strukturtheorie</i>	Die Beziehung ist im tiefenpsychologischen Ansatz von zentraler Bedeutung. Da der Verhaltensstörung aus dieser Sichtweise eine ungelöste innere Problematik zugrunde liegt, ist laut Ahrbeck (2000) echtes Verständnis zentral. Zusätzlich sind neue Beziehungserfahrungen für eine Veränderung des Verhaltens sehr bedeutend (vgl. Ahrbeck 2000).
Lerntheoretisch	<i>Modelllernen Klassische / operationale Konditionierung</i>	Im Klassenzimmer bieten sich laut Mietzel (2003) viele Möglichkeiten, Verbindungen zwischen verschiedenen Ereignissen und emotionalen Reaktionen entstehen zu lassen. Diese können positiv wie auch negativ sein. Der Lehrer sollte sich stets darum bemühen, den Kindern mit den Reizen im Schulzimmer positive Gefühle zu vermitteln. Dabei muss sich der Lehrer bewusst sein, dass auch er ein Teil dieser Reize ist. Zusätzlich ist es wichtig, dass Schüler ihre Misserfolge auf externe Faktoren beziehen und nicht auf ihre Person. Dies wiederum gelingt ihnen dann gut, wenn sie vom Lehrer eine allgemeine Wertschätzung erfahren (vgl. Mietzel 2003).
Sozialpsychologisch	<i>Etikettierung Stigmatisierung</i>	Die Etikettierung geschieht durch das Zuschreiben von negativen Eigenschaften. Diese sind immer subjektiv. Denn nicht in jedem Kontext ist ein Verhalten störend. Für den Erzieher gilt es nun, durch Kontakte und soziale Lernprozesse die Etikettierung bzw. Stigmatisierung zu mindern oder ganz zu vermeiden (vgl. Hillenbrand 2008). Die Aufgabe des Lehrers kann es nun sein, durch integrativen Unterricht und Offenheit eine Eigenschaft nicht negativ erscheinen zu lassen.
Gesellschaftskri-	<i>Chancen-</i>	Da eine Lehrperson nicht eine ganze Gesellschaft ändern kann, hilft es dem betroffenen Kind, wenn es in der Schule Hilfe zur Emanzipa-

tisch	<i>ungleichheit Soziale Benachteiligung</i>	tion erhält. Dies kann durch die Qualifizierung der eigenen Interessen und die kritische Auseinandersetzung über die aktuellen Verhältnisse der Gesellschaft geschehen (vgl. Hillenbrand 2008). Um die nötige Unterstützung geben zu können, muss die Lehrperson sich auf das Kind einlassen und Interesse zeigen. Dies wiederum können Merkmale einer guten Beziehung sein.
Systemisch	<i>Kind als Teil eines gestörten Systems</i>	Um in dieser Sichtweise schwieriges Verhalten zu analysieren, muss die Rolle des Kindes in den zentralen Systemen evaluiert werden. Für die Lehrperson ist einerseits das System Schule und andererseits das System Familie wichtig. Es gilt nun herauszufinden, aufgrund welcher Störungen in diesen Systemen das Kind ein auffälliges Verhalten zeigt.

Der systemische Ansatz wird in Kapitel *Gründe für herausforderndes Verhalten in der Schule* in Bezug auf das System Schule und Familie genauer betrachtet.

### 4.3 Zusammenfassung | Relevanz für die Fragestellung

Mögliche Ursachen für auffälliges Verhalten gibt es viele. Meist kann eine Verhaltensstörung jedoch nicht auf eine Ursache zurückgeführt werden, sondern ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren führt dazu. Durch dieses Zusammenspiel von verschiedenen ungünstigen Faktoren kann sich dann eine Störung im emotionalen Erleben und sozialen Verhalten entwickeln (vgl. Datler & Winingen 2010, S. 9).

Diese Störungen haben sich häufig in einem längeren lebensgeschichtlichen Prozess entwickelt und sind entscheidend durch die bisherigen Beziehungserfahrungen geprägt. Sie führen dazu, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen mit sich selbst nicht zu Recht kommen, mit der Umwelt grosse Probleme haben und die Umwelt mit ihnen. (Datler & Winingen 2010, S. 9)

Kennt die Lehrperson mögliche Ursachen, kann sie anhand von denen angemessene Präventions- und Interventionsmöglichkeiten erarbeiten und planen, welche wiederum das Kind unterstützen können, sein Verhalten zu verändern.

#### Relevanz für die Fragestellung:

Kennt eine Lehrperson mögliche Ursachen von Verhaltensstörungen, ermöglicht das das Verstehen des Kindes und von dessen Verhalten. Dabei ist die Unterscheidung der systemischen und linear-kausalen Entstehungsmöglichkeiten zu beachten (vgl. Kapitel 4.2). Bei beiden Kategorien spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle und trägt wesentlich dazu bei, wie gut die Integration verläuft (vgl. Kapitel. 4.2.4, 5.2). Sowohl die personenzentrierten wie auch die systemischen und interaktionistischen Ansätze sind in Bezug auf das Thema der Arbeit relevant:

#### *Personenzentriert:*

Wenn eine Lehrperson die psychischen Vorgänge in einem Kind kennt, kann sie besser auf diese reagieren und somit auch besser mit dem Kind umgehen (vgl. Datler & Winingen 2010, S. 230). Um wiederum diese Vorgänge kennen zu lernen, braucht die Lehrperson eine gute Beziehung zum entsprechenden Kind.

#### *Systemisch:*

Auffälliges Verhalten zeigt oft an, dass im Ökosystem des Kindes einiges falsch läuft oder falsch gelaufen ist. Zu diesem Ökosystem gehören das nähere Umfeld (Familie) und die Schule. Zusätzlich spielen die Werte und Normen einer Gesellschaft eine grosse Rolle.

#### *Interaktionistisch:*

In der Lehrperson-Schüler-Interaktion ist die Lehrperson mächtiger und deshalb für die Qualität der Beziehung bzw. der Interaktion verantwortlich (vgl. 5.2.1, 5.2.2).

In allen drei Ansätzen spielt die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind mit herausforderndem Verhalten eine grosse Rolle.

## 5 Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in der Schule

Dieses Kapitel stützt sich einerseits auf die systemische Sichtweise und andererseits, zu einem weit grösseren Anteil, auf personenzentrierte Ansätze. Aus meiner Sicht sind beide Ansätze sehr wichtig. Zum einen darf auffälliges Verhalten nicht einem Menschen zugeschrieben werden, sondern muss als Produkt eines nicht funktionierenden Systems angeschaut werden. Zum anderen ist das Thema "Beziehung" aber sehr personenzentriert, da alle Menschen unterschiedliche Erfahrungen diesbezüglich haben, die wiederum eine neue Beziehung stark beeinflussen können.

### 5.1 Gründe für herausforderndes Verhalten in der Schule

Bei der Lektüre des Buches *Umgang mit schwierigen Schülern* von Klein und Krey (1999) fällt auf, dass die beiden Autoren die Ursachen von herausforderndem Verhalten in der Schule hauptsächlich auf soziale Prozesse zurückführen. Nicht das Kind wird als Problem angeschaut, sondern das ganze System um das Kind (vgl. Kapitel 4.2.3 Systemischer Erklärungsansatz). Dazu gehören in dieser Betrachtungsweise einerseits die Eltern und andererseits die Lehrperson und Mitschülerinnen bzw. Mitschüler.

Zu den allgemein formulierten Ursachen, wie sie im Kapitel 4.2 beschrieben wurden, gibt es "schulspezifischere" Gründe, welche hier aufgezeigt werden sollen.

#### 5.1.1 Symbiotische Beziehungen

Glasser, ein amerikanischer Psychotherapeut, hat drei seelische Grundbedürfnisse formuliert, welche jeder Mensch befriedigen will:

- "die Beziehung zu mindestens einem anderen Menschen, der für uns sorgt und für den ich Sorge trage,
- das Bedürfnis nach Selbstachtung und Wertschätzung durch andere,
- das Bedürfnis, geliebt zu werden und zu lieben." (Glasser, zitiert nach Klein & Krey 1999, S. 7).

Die Kinder lernen durch eine "gesunde Symbiose mit ihren elterlichen Bezugspersonen", welche über Jahre hinweg für "Liebe, Zuwendung, Schutz und Sicherheit" sorgen, nach und nach selbst diese drei Grundbedürfnisse zu befriedigen (Klein & Krey 1999, S. 7).

Schülerinnen und Schüler mit einer Verhaltensstörung haben demnach, aufgrund einer fehlgeleiteten Beziehung zu den Eltern, nicht gelernt, diese Bedürfnisse auf "angemessene Weise" (ebd.) zu befriedigen. Da sie aber nicht auf diese Grundbedürfnisse verzichten können, suchen sie einen oft "...unvollkommenen Ersatz in Form negativer Zuwendung." (Klein & Krey 1999, S. 8). Demnach ziehen die Kinder - oder die Menschen allgemein - negative Aufmerksamkeit dem Fehlen von Aufmerksamkeit vor. Lehrpersonen sind in diesem Prozess "Übertragungsobjekte" (Freud, zitiert nach Klein & Krey 1999, S. 13), das heisst, die Kinder bringen Verhaltensweisen mit, welche sie in Interaktionen mit ihren Eltern gelernt haben (vgl. Klein & Krey 1999).

#### 5.1.2 Soziale Strukturen

Im Gegensatz zur oben beschriebenen Ursache durch fehlgeleitete symbiotische Beziehungen, geht es in diesem Abschnitt um die sozialen Strukturen einer Schule. Dazu gehören



verschiedene Akteure, wie zum Beispiel ein Lehrer X oder eine Schülerin Z. Das heisst, ein Schulhaus oder eine Klasse besteht aus einzelnen Akteuren. Die soziale Struktur zeigt sich in den Kontakten bzw. Interaktionen dieser Akteure. Dabei gilt es zu beachten, dass nicht alle Akteure dieselbe Position haben. Die Ordnung (auch Rangordnung) wird durch zwei Faktoren bestimmt: Prestige und Macht (Barth 2012a).

Prestige:

- Persönliches Prestige: Charisma einer Person
- (zugeschriebenes) soziales Prestige: Alter, Geschlecht, Herkunft, physische Stärke,...
- (erworbenes) soziales Prestige: Bildung

Macht:

- Im gesellschaftlichen Kontext: Einkommen, Vermögen, allg: Lebenschancen
- Im pädagogischen Kontext: Bildungschancen, allg: durch Bildung vermittelte Lebenschancen.

Das Ziel von jedem Individuum ist es natürlich, einen möglichst hohen Rangplatz in einer Gruppe zu besetzen. In einer Schulklasse können sich die Kinder in der informellen und der formellen Ordnung behaupten. Dabei werden die formellen Ordnungen anhand des schulischen Könnens gemacht. Die untergeordneten (informellen) sozialen Ordnungen (zum Beispiel auf dem Fussballplatz) jedoch nicht (Barth 2012a).

Gewalt unter Kindern und Jugendlichen kann durch das fehlende Gefühl von Macht hervorgerufen werden. Wichtig ist es deshalb, soziale Orte zur Verfügung zu stellen, an welchen nicht der Schulerfolg den Rang eines Kindes bestimmt (informelle Ordnung). Um dies zu erreichen, muss die Lehrperson das Kind und dessen Stärken gut kennen.

### 5.1.3 Ungeeigneter Unterricht

Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht schwierig verhalten, ist das oft auf Langeweile oder Überforderung zurückzuführen (vgl. Klein & Krey 1999). Klein und Krey halten manche Formen von herausforderndem Verhalten "...für angemessene und psychisch verständliche Reaktionen auf Verfahren und Inhalte eines Unterrichts, der am Leben und den Interessen der Schüler vorbeigeht." (Klein & Krey 1999, S. 27). In Kapitel 5.6.2 wird auf die Wichtigkeit von interessanten und lebensnahen Inhalten genauer eingegangen.

Durch den ständigen Kampf der drei Instanzen (vgl. Kapitel 4.2.1.2) ist also weder ständiger Frontalunterricht noch offener Projektunterricht geeignet. Im ersten Fall (Frontalunterricht) wird gegen die Energie des Es angekämpft, wobei im zweiten Fall (offener Unterricht) das Es durch zu wenig Struktur dazu verführt wird, aus den Lernvorgängen auszusteigen und den Unterricht zu stören. Eine gute Abwechslung zwischen diesen Formen und die Strukturierung von offenem Unterricht sind also unumgänglich.

Mit zu viel Freiheit, Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsoffenheit sind viele Kinder überfordert und reagieren mit "Tumult" (Klein & Krey 1999, S. 28). So zeigen die Kinder durch ihr Verhalten, dass sie die Unübersichtlichkeit und fehlende Struktur nicht selbst organisieren können und auf Hilfe angewiesen sind.

Um diesem "Tumult" entgegenzuwirken, muss die Lehrperson das Kind gut kennen und von Beginn an auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes eingehen und diese in der Vorbereitung des Unterrichtes einplanen.

### 5.1.4 Soziale Kompetenzen

Vielen Schülern mit Verhaltensstörungen fehlen soziale Kompetenzen. Dies hängt wesentlich mit ihren Vorerfahrungen zusammen. Aber auch von der Lehrperson und ob diese ihre didaktischen Verfahren, fachlichen Anforderungen, Sozialformen und ihr eigenes Verhalten angemessen auf diese Schüler bezieht (vgl. Kapitel 5.2.2, 5.6.1, 5.6.2).

Zu den sozialen Kompetenzen gehören laut Stanford (1991; zitiert nach Klein & Krey 1999, S. 5) die Folgenden:

- "einander zuhören können,
- andere als anders wahrnehmen und sich dabei tolerant zeigen, d.h. sich selbst und andere akzeptieren können,
- in wesentlichen Fragen direkt, offen und angemessen kommunizieren können,
- anderen helfen und selbst Hilfe annehmen können,
- sich für die Gruppenentwicklung und
- für Lernvorgänge verantwortlich fühlen können,
- sich an abgesprochene Regeln halten, Grenzen anerkennen und respektieren können,
- sich frustrierbar zeigen und ausdauernd verhalten können,
- Konflikte direkt und gewaltfrei lösen können."

## 5.2 Die Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson spielt in der Schule für alle Schülerinnen und Schüler die Hauptrolle. Dessen sollte sich jeder Lehrer und jede Lehrerin bewusst sein. Die fachlichen und sozialen Kompetenzen sind daher von zentraler Bedeutung. In diesem Kapitel soll vor allem über die Interaktion diskutiert und dazu zentrale Begriffe beschrieben werden.

### 5.2.1 Vorbildfunktion

Die Lehrperson hat aufgrund ihrer Position eine Vorbildfunktion. Das heisst, sie sollte sich so verhalten, wie sie es auch von ihren Schülerinnen und Schülern erwartet. Dazu gehören auch die beschriebenen sozialen Kompetenzen. Verhält sich eine Lehrperson sozial kompetent, wird sie es auch eher von ihrer Klasse erwarten können. Wie in Kapitel 5.2.3 beschrieben, kommt nämlich das Verhalten der Lehrperson von den Schülern zurück.

### 5.2.2 Machtverhältnis

Die Beziehung zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und ihren Lehrpersonen ist asymmetrisch, das heisst sie unterliegt Machtstrukturen. Dabei ist die Lehrperson der dominante Interaktionspartner und somit für die Qualität der Beziehung verantwortlich (vgl. Wagner Lenzin 2011).

### 5.2.3 Erwartungen

Überall im Leben erleben wir Erwartungen: Von Mitmenschen an uns und unsere eigenen Erwartungen an die Mitmenschen. Im Schulalltag ist es nicht anders. Wenn eine Lehrperson das Schulzimmer betritt, erwartet sie, beachtet und ernst genommen zu werden. Zusätzlich hat die Lehrperson Erwartungen an die Schülerinnen, "...die vom Zweck der Schule und ihren Verhaltensnormen geprägt sind." (Ulich 2001, S. 88). Aufgrund dieser Erwartungen nehmen die Lehrer ihre Schüler dann auch wahr. Diese Wahrnehmung bezieht sich aber laut

Ulich vor allem "...auf Leistung und normgerechtes Verhalten..." (2001, S. 88). Dabei werden die Erwartungen des Lehrers erfüllt oder eben nicht. Entsprechend dieser Erfüllung (oder Nicht-Erfüllung) der Erwartung fällt die emotionale Reaktion des Lehrers aus.

Doch wie werden diese Erwartungen aufgebaut? Zu Beginn des Schuljahres macht sich eine Lehrperson ein Bild von jedem Schüler und formuliert so indirekt unterschiedliche Erwartungen bezüglich Leistungspotenzial und Persönlichkeitsmerkmalen. Anhand der verschiedenen Erwartungen beginnt er bald, die Schüler unterschiedlich zu behandeln. Dabei gilt es zu beachten: Was die Lehrperson dem Schüler entgegenbringt, bekommt sie zurück: Die Freundlichkeit des Lehrers wird zu Freundlichkeit des Schülers führen (vgl. Ulich 2001).

Die Erwartungen des Lehrers haben also Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. Des weiteren können sich die Erwartungen des Lehrers selbst bestätigen: "Der Lehrer verhält sich gemäss seinen Erwartungen gegenüber dem Schüler, der darauf mit einem Verhalten reagiert, das den Erwartungen entspricht." (Ulich 2001, S. 91). Dabei wird auch von der sich selbst erfüllenden Prophezeiung gesprochen (self-fulfilling prophecy).

Die Erwartungen einer Lehrperson werden durch ihre Einstellung / ihre Haltung gestaltet. Ein positives Menschenbild wird demnach die Erwartungen gegenüber Schülern auf eine gute Weise beeinflussen.

#### 5.2.4 Humanistisches Menschenbild

In ihrem Buch *Umgang mit schwierigen Schülern* beschreiben Klein und Krey ihre "Menschenbildaxiome" (1999, S. 3f, nach Stewart/Joines 1990, Glasser 1972), welche sich aus der humanistischen Psychologie ableiten lassen.

- "Die Menschen sind in Ordnung.
- Jeder hat die Fähigkeit zum Denken.
- Menschliches Verhalten ist zu einem grossen Teil entscheidungsorientiert."

**Die Menschen sind in Ordnung.** Das Wesen eines Menschen ist grundsätzlich in Ordnung. Er wird "in seinem Wert und seiner Würde" (Klein & Krey 1999, S. 3) akzeptiert. Auf der Grundlage von Akzeptanz und Wertschätzung wird sich ein Mensch eher zum Positiven wenden.

**Jeder hat die Fähigkeit zum Denken.** "Auch schwierige Schülerinnen und Schüler können darüber nachdenken, was sie mit ihrem Leben anfangen und wie sie ihre Zukunft gestalten wollen." (Klein & Krey 1999, S. 4). Letztendlich sind sie für ihren schulischen Erfolg verantwortlich und müssen mit den Folgen leben. Jetzt geht es darum, durch die richtige Unterstützung des Umfeldes dieses "Nachdenken" und Bewusstsein anzuregen und zu stärken.

**Menschliches Verhalten ist zu einem grossen Teil entscheidungsorientiert.** Hier wird davon ausgegangen, dass sich auch hinter schwierigem Verhalten von Schülern ein Sinn versteckt. Ob die Entscheidungen unbewusst oder bewusst getroffen werden, macht keinen Unterschied. Das Kind verhält sich so, weil es sich dadurch etwas erhofft, das es sonst nicht bekommt. Das macht auch mit dem Hintergrund der in Kapitel *Symbiotische Beziehungen* beschriebenen Suche nach Aufmerksamkeit Sinn. Demnach ist dem Kind jede Form von Aufmerksamkeit recht - negative oder positive. Das Zitat von Wagner Lenzin "Der Mensch verhält sich so, wie es für ihn im Kontext Sinn macht. Die Aufgabe ist es nun, den Kontext, in welchem das Verhalten stattfindet, kennen zu lernen." (Wagner Lenzin 2012, S. 6) gewinnt durch dieses Axiom zusätzlich an Bedeutung.

Um den Sinn des Verhaltens herauszufinden, braucht es Engagement und Interesse der Lehrperson und eine gute Beziehung zum betreffenden Kind. Doch was gehört eigentlich zu einer guten Beziehung?

### 5.3 Beziehung zwischen Lehrperson und Kind

Bevor auf die zentralen Begriffe zum Thema "gute Beziehung" eingegangen wird, soll eine wichtige Voraussetzung aufgezeigt werden. Beide Interaktionspartner, die Lehrperson und der Schüler, bringen positive und negative Bindungserfahrungen mit. Diese beeinflussen die Beziehung.

#### 5.3.1 Voraussetzungen

Für eine gelingende Beziehung braucht es interaktive Kompetenzen, welche die Lehrperson haben sollte und das Kind mit der Zeit erlernt. Dies sind laut Wagner Lenzin (Wagner Lenzin 2011, S. 10, nach Krappmann, Parsons, Mead n.d.) Folgende:

• Empathie	(Was geht in meinem Gegenüber vor?)
• Perspektivenübernahme	(Wie fühlt sich mein Gegenüber?)
• Antizipation	(Wie wird mein Gegenüber reagieren?)
• Ambiguitätstoleranz	(Aushalten von Widersprüchen)
• Flexibles Verhaltensrepertoire	(Wie kann/soll ich mich verhalten?)

Es geht also hauptsächlich darum, das Gegenüber wahrzunehmen, zu interpretieren und eigene Widersprüche und Verhaltensweisen zu steuern und auszuhalten. Mit diesen Eigenschaften wird eine Beziehung zwischen Schüler und Lehrperson ermöglicht.

#### 5.3.2 Eine besondere Beziehung

Die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer ist durch drei Aspekte anders als andere Beziehungen. Zum einen fehlt die Freiwilligkeit. Weder die Lehrperson noch der Schüler / die Schülerin kann bei nicht vorhandenen Sympathien den Kontakt verweigern. Sie haben also eine "Zwangsgemeinschaft" (Schweer & Padberg 2002, S. 20). Zum zweiten ist die Beziehung zeitlich begrenzt. Um Vertrauen aufbauen zu können, ist aber Zeit nötig. Und zum dritten gibt das organisatorische Umfeld gewisse Rahmenbedingungen vor, welche weder die Lehrperson noch der Schüler beeinflussen kann.

Zudem ist zu beachten, dass ein Machtgefälle besteht. Die Lehrperson ist dem Schüler klar überlegen und bestimmt somit weitgehend die Qualität der Beziehung (vgl. Kapitel 5.2.2). Sie ist daher auch dafür verantwortlich, dass unter diesen besonderen Umständen der Aufbau von Vertrauen möglich wird.

Allgemein ist auch hier zu beachten, dass unterschiedliche Vorerfahrungen die Interaktion stark beeinflussen können. So gibt es Kinder, die durch ihre Erfahrungen gelernt haben, dass sie dem Lehrer nicht vertrauen können. Oder positiv formuliert: „Wer wiederholt die Erfahrung macht, mit vertrauensvollem Verhalten positive Konsequenzen zu erlangen (sei es, dass diese Erfahrungen direkt gemacht oder stellvertretend bei anderen erlebt werden), bildet die Erwartung aus, auch in Zukunft durch vertrauensvolles Handeln Erfolg zu haben.“ (Schweer & Padberg 2002, S. 18).

### 5.3.3 Vertrauen

Heutzutage wird von der Schule nicht nur die reine Wissensvermittlung erwartet, sondern auch das Vermitteln von Basiskompetenzen. So ist es eine Aufgabe der Schule, die Kinder zu "...eigenverantwortlichen, aktiven, mündigen Bürgern..." zu machen, welche in der Lage sind, "... Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen und diese aktiv [zu, Anm. d. V.] gestalten." (Schweer & Padberg 2002, S. 3).

Um die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, ist laut Schweer und Padberg eine stabile und vertrauensvolle Beziehung zwischen Schüler und Lehrer unabdingbar, "...damit die Schule ihre Aufgabe erfüllen kann." (ebd.).

Um eine Beziehung überhaupt aufbauen zu können, muss eine der Personen (im Schulalltag die Lehrperson) einen "Vertrauensvorschuss" (Schweer & Padberg 2002, S. 13) gewähren. Das heisst, sie geht ein gewisses Risiko ein, indem sie sich dem Kind gegenüber vertrauensvoll verhält, obwohl dieses ein solches Verhalten noch nicht gezeigt hat (vgl. Schweer & Padberg 2002). Gleichzeitig wird dann davon ausgegangen, dass sich das Kind durch diese Handlung auch vertrauensvoll zeigt. Um also eine Vertrauensbeziehung zu ermöglichen, ist eine Reihe von positiven Interaktionserfahrungen nötig. Um diese Erfahrungen zu sammeln und somit die Beziehung stabil zu machen, ist wiederum Zeit nötig.

In Bezug auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ist Folgendes zu beachten: „Die Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen zu relevanten Bezugspersonen aufzubauen, steht im Zusammenhang mit dem eigenen Selbstvertrauen und mit dem Nichtauftreten von abweichendem Verhalten.“ (Schweer & Padberg 2002, S. 60).

Will heissen, dass Kinder mit hohen Vertrauenswerten beliebter sind und somit gute Kontakte zu den anderen Kindern haben, was wiederum ihr Selbstvertrauen stärkt. Durch ein gutes Selbstvertrauen kann anderen mehr vertraut werden. Kinder mit einem normabweichenden Verhalten können somit in einen Teufelskreis geraten und da nur schwer wieder rausfinden (Schweer & Padberg 2002).

### 5.3.4 Warum ist Vertrauen wichtig?

„Alles Reden ist sinnlos, wenn das Vertrauen fehlt.“  
(Kafka, zitiert nach Schweer 2008, S. 547)

Die Grundlage für Erziehung ist die Beziehung. Um wiederum eine Beziehung aufbauen zu können, ist das Vertrauen sehr wichtig (vgl. Kapitel 5.3.3). Und neben den positiven Effekten auf die Motivation (Schweer & Padberg 2002) hat das Vertrauen auch einen Einfluss auf das Verhalten. Wenn Schüler ihrem Lehrer vertrauen, holen sie sich bei Problemen Hilfe, was bei sozialen Problemen wichtig fürs Klassenklima sein kann.

Vertrauen ist also "...ein wesentliches Merkmal für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung..." (Schweer 2008, S. 547). Vertrauen gibt den Schülern auch Sicherheit. Das Verhalten der Lehrperson wird durch eine gute Beziehung vorhersehbar.

### 5.3.5 Beziehung statt Macht und Dominanz

Oftmals bringt das herausfordernde Verhalten von Kindern und Jugendlichen die erwachsenen Bezugspersonen an ihre Grenzen, was wiederum die zwischenmenschliche Beziehung gefährdet. Erzieher und Eltern reagieren dann auf extremes Verhalten laut Omer und Schlippe (2010) häufig auf zwei Arten: Sie versuchen entweder ihre Autorität durch (verbale / körperliche) Gewalt durchzusetzen oder sie geben nach. Die Beziehung reduziert sich dadurch

immer mehr auf die Komponenten Macht und Dominanz. Es geht in solch problematischen Interaktionen dann vielfach darum, zu gewinnen. Das Konzept "Gewaltloser Widerstand" der beiden Autoren Omer und Schlippe sieht vor, aus "... dem Kampf um Siegen und Besiegtwerden auszusteigen und stattdessen die Verbindung zum Kind wiederherzustellen..." (Omer & Schlippe 2010, S. 231).

Der Gewaltlose Widerstand hat folgende Prinzipien (Omer & Schlippe 2010, S. 231):

- "Hartnäckigkeit und Standhaftigkeit auch gegenüber nachdrücklich oder erpresserisch gestellten Forderungen des Kindes.
- Die Bereitschaft, alles zu tun, um schädlichen Handlungen des Kindes vorzubeugen.
- Die Bereitschaft, auf körperliche oder verbale Gewalt absolut zu verzichten, das heisst weder zu schlagen noch zu drohen, zu beschimpfen, zu beleidigen oder zu beschuldigen.
- Die Bereitschaft und Entschiedenheit, eine Lösung zu finden, in der das Kind sich weder gedemütigt noch besiegt fühlt.
- Die Bereitschaft, bei körperlichen Auseinandersetzungen sich nur zu verteidigen, das heisst Schläge abzuwehren und nicht zurückzuschlagen."

Ziel dabei ist es, die Präsenz zu stärken und dadurch eine Beziehung zum Kind aufzubauen. Diese Präsenz ist sehr wichtig, weil die Erwachsenen dadurch zeigen, dass sie Interesse am Kind und dessen Wohlbefinden haben, sich aber gleichzeitig nicht dominieren lassen wollen. Die Grundhaltung von "Achtung und Respekt" sind dabei die Grundlage (vgl. Omer & Schlippe 2010).

### 5.3.6 Achtung und Respekt

"Das grösste Gift für eine Lehrer-Schüler-Beziehung ist Macht gepaart mit Gleichgültigkeit."  
(Lohmann 2003, S. 103)

Das Zauberwort ist laut Lohmann *Respekt*. Der Lehrer sollte in dieser Beziehung als Vorbild fungieren (vgl. Kapitel 5.2.1) und den Kindern Respekt und Achtung entgegenbringen. Respekt wiederum bekommt der, der

- "Interesse an den Schülern zeigt, sie als Menschen respektiert,
- seine Führungsrolle annimmt, ohne die Schüler wie Untergebene zu behandeln,
- ihnen persönliche Wertschätzung signalisiert,
- ihnen freundlich und humorvoll begegnet,
- verlässlich und konsequent ist,
- Gerechtigkeit anstrebt und niemanden bevorzugt,
- Sach- und Vermittlungskompetenz hat." (Lohmann 2003, S. 103)

Schaut man diese Auflistung an, fällt auf, dass sechs von sieben Faktoren die Beziehungsebene ansprechen. Nur der letzte Punkt erwähnt die "fachliche" Kompetenz der Lehrperson. Um also den Respekt einer Klasse zu bekommen, ist die Beziehungsebene, das Zwischenmenschliche, das Wichtigste.

Ist nun diese Beziehung nicht vorhanden, kann sich ein Teufelskreis entwickeln: Denn "je schwächer eine Lehrer-Kind-Beziehung ist, desto mehr versucht der Lehrer, das Kind mit Disziplinarmaßnahmen zu kontrollieren, was dieses wiederum als Ablehnung erlebt und darauf negativ reagiert." (Largo & Beglinger 2009, S. 206).

### 5.3.7 Empathie

Die Lehrperson versucht, die innere Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen zu ergründen und ihre Gedanken, Gefühle und Motive wahrzunehmen, ohne zu bewerten (vgl. Tausch 2008, S. 163). Ein "sensitives Hinhören" und ein "aktives Bemühen" (ebd., Kapitel 5.3.8) können es der Lehrperson ermöglichen herauszufinden, welche Bedeutung die Äusserungen und Verhaltensweisen des Kindes haben, wie sich das Kind dabei fühlt und wie es die Umwelt und sich selbst sieht. Dies ist ein "sensibles vorurteilsfreies, nicht-wertendes und genaues Hören der seelischen Welt des anderen." (ebd.). Die Lehrperson lernt so das Kind genauer kennen und äussert ihr Verständnis in einer angemessenen Situation. Der Schüler merkt so, dass die Lehrperson verstanden hat und äussert sich gegebenenfalls mehr über seine Erlebniswelt.

### 5.3.8 Interesse zeigen

Durch persönliche Fragen an die Kinder zeigt eine Lehrperson Interesse. Für den Beziehungsaufbau ist dieses Interesse sehr wichtig, weil die Lehrperson dadurch dem Kind zeigt, dass es nicht nur als Schüler wahrgenommen wird, welcher Leistungserwartungen erfüllen muss, sondern auch als Individuum. Dadurch zeigt sie auch Anteilnahme am Leben des Kindes.

Dazu kann auch das "einfühlsame Verstehen" (Rogers 1981, S. 68) beziehungsweise das aktive Zuhören gehören. Er meint, dass dies ein wichtiger Aspekt zu einem "wachstumsfördernden Klima" ist. Durch aktives, sensibles Zuhören kann dieses Verstehen erreicht werden. Besonders für Kinder mit auffälligem Verhalten ist dies sehr wichtig, denn

Wenn Menschen einfühlsam gehört werden, wird es ihnen möglich, ihren inneren Erlebnisstrom deutlicher wahrzunehmen. Und wenn ein Mensch sich selbst versteht und schätzt, dann wird sein Selbst kongruenter mit seinen Erfahrungen. (Rogers 1981, S. 68)

Für Lehrer-Schüler-Beziehungen kann das Folgendes heissen: Wenn eine Lehrperson dem Schüler einfühlsam zuhört, kann dieser seine Gefühle besser wahrnehmen. Dies wiederum bedeutet, dass der Schüler sich selbst besser kennenlernt und somit seine Handlungen zu verstehen lernt.

### 5.3.9 Transparenz

Transparenz gibt Sicherheit. Die Lehrperson sollte sich in der Beziehung transparent verhalten, damit das Kind sehen kann, was sie (die Lehrperson) in der Beziehung ist. Dadurch wirkt die Lehrperson auch echt und unverfälscht. Denn je mehr die Lehrperson sich selbst ist, "das heisst, kein professionelles Gehabe und keine persönliche Fassade zur Schau trägt, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich der Klient [oder das Kind, Anm. d. Verf.] äussern und auf konstruktive Weise wachsen wird." (Rogers 1981, S. 67). Die Äusserungen, die eine Lehrperson macht, sollten also echt, beziehungsweise ehrlich sein, das heisst, dass sie mit ihrem Befinden und den Gedanken übereinstimmen müssen.

### 5.3.10 Wertschätzende Beziehung | Definition

Erfahrende Praktiker berichten, dass Unterricht mit verhaltensauffälligen Schülern erfolgreich stattfindet, wenn die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern ein für beide Seiten zufriedenstellendes Ausmass an gegenseitiger persönlicher Akzeptanz und Vertrauen erreicht. (Hartke 2008, S. 807).

Soll so eine Beziehung aufgebaut werden, sind laut Aronson (1994, zitiert nach Hartke 2008, S. 807) verschiedene Faktoren zu beachten. Zum einen müssen die persönlichen Bedürfnisse nach Sicherheit, Dazugehörigkeit, Anerkennung und Wissen befriedigt sein. Zudem ist es wichtig, Annahme und Freude bei persönlichen Begegnungen zu zeigen. Auch gemeinsame erfreuliche Erlebnisse helfen eine Beziehung zu gestalten. Positive Rückmeldungen auf Anstrengungen, die der andere für die Beziehung aufgebracht hat, wirken sich positiv auf die Beziehung aus. Auch die kompetente Reaktion (fair, empathisch, konstruktiv) auf zwischenmenschliche Konflikte unterstützt die Beziehung. Falls Kritik geübt werden muss, sollte diese angemessen sein. Bei der Wahrnehmung von z.B. Zuwendung sollte die Lehrperson äquivalente Antworten geben.

In dieser Arbeit wird davon gesprochen, dass eine wertschätzende Beziehung zwischen der Klassenlehrperson und dem Kind mit Verhaltensstörungen von zentraler Bedeutung für eine Integration ist. Doch was heisst eigentlich Wertschätzung?

Wertschätzung ist laut Rogers "bedingungslose, positive Zuwendung" (1981, S. 67). Die Lehrperson sollte also eine positive und akzeptierende Haltung gegenüber dem Kind haben, egal, wie es gerade ist. Diese Wertschätzung sollte nicht an Bedingungen geknüpft sein.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen lassen sich meiner Meinung nach folgende Aussagen zusammenfassen:

- Damit ein Kind lernen kann, muss es sich wohlfühlen. Dieses Wohlbefinden ist vor allem durch eine wertschätzende Beziehung zur Lehrperson bedingt.
- Durch das Vertrauen zwischen einer Lehrperson und dem Kind kann eine Verhaltensänderung hervorgerufen werden.
- Die Lehrperson fungiert als Vorbild. Wertschätzung gegenüber den Kindern wirkt sich somit auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülern aus. Aber auch auf die Beziehung zwischen den Schülern.
- Eine wertschätzende Beziehung ist die Grundlage für die Arbeit mit Kindern, weil damit eine positive Haltung gegenüber den Menschen ausgedrückt wird.
- Durch die Beziehung wird Erziehung erst möglich.

Eine klare Definition von Wertschätzung lässt sich in der Literatur nicht finden. Das könnte aufgrund der verschiedenen Vorstellungen, Erfahrungen und Erwartungen der an der Beziehung beteiligten Personen so sein. Trotzdem oder gerade deshalb soll hier eine eigene Definition von einer wertschätzenden Beziehung versucht werden:

Eine wertschätzende Beziehung ist nicht an Bedingungen geknüpft, obwohl sich die Beteiligten immer wieder verändern werden. Sie ist geprägt von Vertrauen, Respekt und positiver Zuwendung. Zudem beruht sie auf konstruktiver Ehrlichkeit und Empathie.

## 5.4 Werte und Normen

Werte und Normen sind vom jeweiligen Umfeld abhängig und kulturell sehr unterschiedlich. Sie sind implizite und/oder explizite Regeln, welche das Zusammenleben ermöglichen und angenehm machen sollen. Für Verhaltensauffälligkeiten gilt folgender Grundsatz: "Je enger die normativen Grenzen, desto mehr "Anderswertigkeit" wird "produziert".“ (Wagner Lenzin 2012, S. 6).

Sind die Erwartungen der Gesellschaft bezüglich "normalem Verhalten" also sehr klar definiert, fallen Menschen, die sich nicht wie gewünscht verhalten umso schneller und intensiver



auf. Die Lehrperson sollte sich dessen bewusst sein und kritisch bleiben. Die Werte und Normen können nämlich kaum bestimmen, wer als verhaltensauffällig gilt. Dazu ist diese Frage nach der Definition zu komplex.

## 5.5 Beziehungsarten zwischen Lehrperson und Kind

Gelungene oder weniger gelungene Bindungserfahrungen prägen die Beziehung zwischen der Lehrperson und Schülern. Dabei bestimmt die Lehrperson die Qualität der Bindung, da sie der dominanter Interaktionspartner ist. In der Schule sind laut Wagner Lenzin (2011) fünf verschiedene Beziehungsarten zwischen der Lehrperson und dem Kind bekannt: Sichere Bindung, vermeidende Bindung, ambivalente Bindung, desorganisierte Bindung, bindungsgestörte Bindung.

**Sichere Bindung:** Die Bindung ist beruhigt und muss daher nicht ständig überprüft werden. Dies ermöglicht es dem Kind, das Lernthema in den Vordergrund zu stellen. Der Schüler fragt nach Unterstützung bei Lernaufgaben und bei emotionalen Problemen. Dabei ist die Lehrperson ein "sicherer emotionaler Hafen" (Wagner Lenzin 2011).

**Vermeidende Bindung:** Die Beziehung ist (vor allem vom Schüler ausgehend) distanziert, da die Lehrperson eher Angst auslöst. Der Schüler fragt daher auch nicht nach Unterstützung, was der Lehrer wiederum als "der will ja nicht" deutet. Hier stehen ausschliesslich die zu lernenden Inhalte im Vordergrund.

**Ambivalente Bindung:** In dieser Bindungsart ist die ganze Energie auf die Interaktion gerichtet. Der Schüler fragt dabei ständig nach Unterstützung, das heisst, die Bindung ist überaktiviert. Die Abhängigkeit des Schülers steht dabei im Vordergrund, das Lernthema hingegen im Hintergrund.

**Desorganisierte Bindung:** Die Bindung ist aktiviert, aber unberechenbar. Der Schüler sucht die Nähe, um die Beziehung dann unvorhersehbar wieder zu unterbrechen. Das Verhalten des Schülers ist für die Lehrperson nicht berechenbar. Für sie ist es deshalb schwierig, herauszufinden, wann der Schüler was braucht.

**Bindungsgestörte Bindung:** Auch hier ist das Verhalten des Schülers für die Lehrperson nicht vorhersehbar. Die Bindungssuche ist durch grosse Angst seitens des Schülers schwierig. Durch die Angst entwickelt der Schüler Symptome, wie zum Beispiel Aggression, psychosomatische Beschwerden oder Selbstregulationsprobleme (vgl. Wagner Lenzin 2011).

Was kann nun die Lehrperson für die Gestaltung der Interaktion im Unterricht tun? Laut Wagner Lenzin (2011, S. 18) gibt es bei der gestörten Interaktion Konsequenzen auf den folgenden drei Ebenen: **Beziehung, Struktur und Prozess.**

**Beziehungsorientierung:** Dem unberechenbaren Schülerverhalten muss ein klares und berechenbares Lehrerverhalten gegenüberstehen. Beziehungsangebote sollten immer wieder stattfinden und so Erfahrungen von Sicherheit und Geborgenheit ermöglichen. Dabei ist Zuwendung und Empathie sehr wichtig. Der Schüler testet dabei den Lehrer: "Akzeptierst du mich auch, wenn ich mich so 'doof' verhalte?". Zusätzlich sind klare (Verhaltens-) Regeln zentral, welche durch Metakommunikation reflektiert werden können.

**Strukturorientierung:** Dem Kind sollte Struktur durch Rituale und Regeln gegeben werden. Ziele fürs Verhalten und den Inhalt können dem Kind zusätzlich helfen. Durch die Übernahme von Rollen (für die Gemeinschaft, Ämtli) kann zusätzlich Struktur gegeben werden.

**Prozessorientierung:** Klare und flexible Grenzen unterstützen das Kind in der Beziehungsfindung. Es weiss dadurch, "woran es ist". Im Unterricht ist darauf zu achten, dass Interaktionen im Voraus geplant werden, auf situative Veränderungen reagiert wird und allfällige Schwierigkeiten im Voraus beachtet werden und eventuell umgeplant wird.

Daneben hat natürlich der eigentliche Unterricht eine grosse Bedeutung - auch für die Beziehungsgestaltung.

## 5.6 Integrative Didaktik/Pädagogik/Erziehung

Im folgenden Kapitel wird über den integrativen Unterricht geschrieben und der Zusammenhang zwischen einer Lehrperson-Kind-Beziehung und dem geeigneten Unterricht aufgezeigt.

### 5.6.1 Gelingensbedingungen von schulischer Integration

Um eine integrative Schule zu gestalten, sind laut Lienhard-Tuggener (2011, S. 145) die folgenden vier "Zutaten" sehr wichtig.

- "Integrative Haltung
- Unterricht und Förderung
- Zusammenarbeit
- Steuerung und Qualitätsentwicklung"

Für diese Arbeit sind vor allem zwei Merkmale von grosser Bedeutung. Einerseits die integrative Haltung und andererseits der Unterricht und die Förderung. Auf diese beiden Punkte soll näher eingegangen werden.

**Integrative Haltung.** Die integrative Haltung ist nicht eine persönliche Einstellung jeder Lehrperson. Vielmehr soll es die Haltung eines ganzen Schulhausteams sein, welche sich auch in der Art zeigt, wie mit Verschiedenheit umgegangen wird oder wie neue Kinder, Mitarbeiter willkommen geheissen werden oder die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit in den Schulalltag einbezogen werden (vgl. Lienhard-Tuggener et al. 2011). Eine integrative Haltung bedeutet demnach auch, dass der "gegenseitige Respekt, die Solidarität und der wertschätzende Umgang miteinander" (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 146) gefördert werden. Offenheit und der Austausch über diese Haltung ist im Team unerlässlich. Die Schule als Ganzes sollte die Haltung haben, dass Integration der Normalfall ist und die Kinder nicht gewisse Kriterien bezüglich Leistungen oder Verhaltensweisen erreichen müssen, um willkommen zu sein. Das wäre dann die Haltung "Integration ja, aber...." (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 146).

Auf den integrativen Unterricht wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

### 5.6.2 Merkmale von integrativem Unterricht

Lienhard-Tuggener et al (2011, S. 64–81) beschreiben in ihrem Buch *Rezeptbuch schulische Integration* zehn wichtige Prinzipien für integrativen Unterricht:

1. Lebenswelten der Lernenden einbeziehen
2. Inhalte variantenreich anbieten
3. Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Schwierigkeiten anbieten
4. Beim Vorwissen und den Erfahrungen der Lernenden ansetzen
5. Lernende mit einer Lernumgebung herausfordern
6. Lernende nutzen ihr Wissen

7. Zeit nehmen für vollständige Lernprozesse
8. Fertigkeiten und Wissen immer wieder repetieren
9. Ziele vereinbaren und den Erfolg positiv verstärken
10. Minimale Unterstützung bieten

Werden diese Prinzipien unter die Lupe genommen, fällt auf, dass sehr oft ein grosses Wissen über die einzelnen Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt wird. Wird zum Beispiel das erste Merkmal *Lebenswelten der Lernenden einbeziehen* angeschaut, könnte die Begründung für eine gute Beziehung so aussehen:

Je mehr die individuellen Interessen der Lernenden angesprochen werden, desto mehr Engagement zeigen sie. Um etwas nachhaltig lernen zu können, muss die neue Information immer wieder reflektiert und neu verknüpft werden (vgl. Lienhard-Tuggener et al. 2011) - sich einmalig damit zu befassen reicht nicht. Aus diesem Grund ist der Wille, etwas Bestimmtes lernen zu wollen, sehr wichtig. Um nun die Lebenswelten der Kinder zu kennen, braucht die Lehrperson eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Nur so kann sie erfahren, was die Kinder beschäftigt und interessiert.

Auch andere Prinzipien setzen offensichtlich ein Wissen über das Kind und somit indirekt ein Interesse voraus.

So zum Beispiel das Prinzip *Inhalte variantenreich anbieten*. Auch hier ist eine gute Kenntnis über die Lerntechniken und Interessen der Kinder sehr wichtig. Kennt eine Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler nicht als Menschen, erscheint es schwierig, eine gute Einschätzung vorzunehmen. Dies kann für fast alle der oben aufgelisteten Prinzipien als Begründung für eine gute Beziehung zu einem Kind gelten.

Allgemein möchte ich darauf hinweisen, dass Kinder, die sich in der Schule wohl fühlen, beziehungsweise dem Lehrer vertrauen, öfters inhaltliche Fragen stellen als andere Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 5.5).

### 5.6.3 Integrative Erziehung

Die integrative Erziehung arbeitet mit "bedingungslosem Akzeptieren, Vorbild sein und Identifikation" (Kenessey-Szuhanyi 2008, S. 40). Im Gegensatz steht dazu die selektive Erziehung, welche mit Druck, Angst und Schuldgefühlen arbeitet. Die Lehrperson ist durch den Ansatz der integrativen Erziehung nicht (mehr) die "bestrafende Machtperson" (ebd.) sondern der freundliche Helfer. Die Lehrperson geht dabei davon aus, dass das Kind gut ist (vgl. Kapitel 5.2.3) und arbeitet hauptsächlich an der Stärkung des Kindes. Damit wird laut Kenessey-Szuhanyi (2008) auch das Selbstwertgefühl gestärkt. Durch das ressourcenorientierte Handeln wird wiederum die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind verbessert (vgl. Kapitel 5.3.3). Und wenn die Beziehung stimmt, lernen die Kinder lieber und möchten gerne weiterhin zu dieser Lehrperson in den Unterricht gehen (vgl. Schweer & Padberg 2002).

## 5.7 Grenzen der Integration

Jeder einzelne Mensch unterscheidet sich in Bezug auf sein Lernen und seine Entwicklung von anderen Menschen. Menschen können sich nur entwickeln, wenn sie förderliche Bedingungen für das Lernen und Zusammenleben erhalten. (VSA<sup>8</sup>, 2013)

Die Aufgabe der Schulen ist es demnach, ein lernförderliches Klima für alle Kinder zu schaffen. Gleichzeitig müssen sich auch die Lehrpersonen im Schulalltag wohl fühlen, weil sie wesentlich dazu beitragen, wie gut das Kind in der Klasse aufgehoben ist. Ist das Wohlbefinden und somit das Lernen des Kindes nicht (mehr) gewährleistet, macht die Diskussion über eine Sonderbeschulung durchaus Sinn.

Möglichkeiten, die das Wohlbefinden des integrierten Kindes gefährden, gibt es viele. Unter anderem folgende:

- Die Beziehung zur Lehrperson kann nicht aufgebaut werden, beziehungsweise ist gestört. Gründe dafür können Erwartungen sein (vgl. Kapitel 5.2.3), schlechte Beziehungserfahrungen, fehlende Voraussetzungen für einen Beziehungsaufbau (vgl. Kapitel 5.3.1), eine gestörte Beziehung zur Lehrperson, fehlendes Vertrauen und so weiter.
- Das Kind ist nicht in die Gemeinschaft integriert.
- Die vorhandenen personellen Ressourcen reichen für eine umfassende Unterstützung des Kindes nicht aus.

Dies sind drei Beispiele, die dazu führen können, dass die Integration von einem Kind mit herausforderndem Verhalten nicht gelingt. Natürlich ist zu beachten, dass im Falle einer Sonderschulung nicht der Lehrperson oder dem Kind die Schuld gegeben wird. Meist sind meiner Meinung nach die Umstände nicht ideal. Damit ist gemeint, dass die verschiedenen Faktoren, welche für eine Integration zentral sind, nicht optimal zusammenspielen. Diese Faktoren sind laut Lienhard-Tuggener (2011, S. 41) folgende:

- Eltern der anderen Schülerinnen und Schüler
- Eltern der Schülerinnen/Schüler mit Beeinträchtigungen
- Schülerin/Schüler mit Beeinträchtigungen
- Lehrpersonen
- Unterstützungssystem (Beratung und Unterstützung, Ausmass der Ressourcen,...)
- Rahmenbedingungen
- Schulleitung, Schulteam, Schulbehörde

Alle diese Elemente sind wichtig für das Gelingen einer Integration. Einzelne können auch suboptimal sein. Dies sollte der Integration nicht im Weg stehen. Sind aber mehrere dieser Elemente über längere Zeit aus dem Lot, muss etwas unternommen werden.

---

<sup>8</sup> Volksschulamt des Kantons Zürich,  
[http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/sonderpaedagogisches0.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0.html),  
 zuletzt überprüft am 06.11.2013

## 5.8 Zusammenfassung | Relevanz für die Fragestellung

Das individuelle Verhalten von Lehrkräften und Schülern wird [...] mitbestimmt durch zumeist nicht bewusste normative und handlungsleitende Erwartungen, die auch in der Institution "Schule" vorfindbar sind. (Borchert 2000, S. 353)

Erwartungen einer Lehrperson sind meist an konkretes Schülerverhalten gebunden (vgl. Borchert 2000, S. 357). An angepasste, freundliche und gute Schüler hat die Lehrperson andere Erwartungen als an die negativ auffallende Mitschülerin. Die Schülerinnen wiederum verhalten sich längerfristig betrachtet so, wie die Lehrperson es erwartet (vgl. Kapitel 5.2.3). Somit haben die früheren Bindungserfahrungen, die Erwartungen der Lehrperson und ungeeignete soziale Strukturen einen Einfluss auf das Verhalten eines Kindes (vgl. Kapitel 5.1.1, 5.1.2, 5.2.3). Verhält sich ein Kind wiederum schwierig oder für die erwachsenen Bezugspersonen herausfordernd, belastet dies in den meisten Fällen die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind mit den Verhaltensauffälligkeiten, und es können ungünstige Beziehungsmuster zwischen Lehrperson und Kind entstehen oder sich verfestigen (vgl. Kapitel 5.5).

Diese Erwartungen beinhalten die, aus meiner Sicht, zwei wichtigsten Sichtweisen auf Beziehungen - auch die zwischen einer Lehrperson und ihren Schülern.

- Einerseits bringen alle an der Interaktion beteiligten Personen eigene, ganz persönliche Erlebnisse und Erfahrungen in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen mit. Diese prägen laut Schweer und Padberg (2002) die folgenden Beziehungen. Hat ein Kind nun schlechte Erfahrungen mit einer Lehrperson gemacht, wird es ihm schwer fallen, einem Lehrer wieder zu vertrauen. Das fehlende Vertrauen wiederum macht einen Beziehungsaufbau schwierig. Auch die Lehrperson beeinflusst durch ihre Persönlichkeit die Beziehung.
- Diese negativen Beziehungserfahrungen wiederum können auf ein gestörtes Ökosystem hinweisen. Die Ursachen sind somit systemisch.

In dieser Arbeit sind besonders diese beiden Sichtweisen, die personenzentrierte und die systemische, eng miteinander verbunden und als gleichwertig zu betrachten.

Für die wertschätzende Beziehung sei noch Folgendes gesagt: Einfühlsames Verstehen bedeutet, dass die Lehrperson versucht, die Gefühls- und Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Das heisst aber nicht, dass sie das unerwünschte Verhalten von Kindern und Jugendlichen toleriert. Ein "Ich kann verstehen, was du tust..." der Lehrperson wird als "lasches, nachgiebiges Verhalten" (Tausch 2008, S. 166) interpretiert und mindert die Ernsthaftigkeit der Beziehung. Deshalb gilt: "Grenzen können nicht ohne Konsequenzen übertreten werden, Achtung und Einfühlung beruhen auch auf Gegenseitigkeit." (Tausch 2008, S. 165). Die richtige Reaktion wäre deshalb: "Ich akzeptiere dein Verhalten nicht...". Gleichzeitig soll das Kind aber trotzdem respektvoll behandelt werden, damit es merkt, dass es als Person respektiert wird.

Für eine wertschätzende Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind mit Verhaltensstörungen müssen also folgende Dinge beachtet werden:

- Durch Vertrauen, Interesse und Lob kann eine Beziehung aufgebaut und erhalten werden.
- Der Beziehungsaufbau wird von verschiedensten Faktoren beeinflusst und verlangt nach Zeit und positiven Erlebnissen.

- Bestrafungen und respektloses Verhalten der Lehrperson, wie zum Beispiel Blossstellen, sollten möglichst vermieden werden, da sie die Beziehung negativ beeinflussen.

Neben Faktoren, die die Beziehung ausmachen und auch beeinflussen, wurden auch Faktoren beschrieben, welche eine Integration trotz guter Beziehung und gutem Unterricht negativ beeinflussen können. Diese wurden als Faktoren für die Grenzen der Integration aufgezeigt. Dazu gehören auch Kräfte, die die Lehrperson nicht beeinflussen kann.

Relevanz für die Fragestellung:

"Erziehung ist ihrem Wesen nach vor allem Beziehungsarbeit. Die Beziehungsebene wird deshalb als Schlüsselkategorie für die Bewältigung der pädagogischen Aufgabe betrachtet. Sie bedarf unter erschwerten Erziehungsbedingungen einer besonderen Intensivierung und Verdichtung, mit dem Ziel, dass sich die innere Realität der Kinder und Jugendlichen wandelt und sich die äussere Realität besser bewältigen lässt." (Ahrbeck und Willmann 2010, S. 9-10).

Um also eine Verhaltensänderung hervorzurufen, ist eine wertschätzende Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind mit Verhaltensstörungen von zentraler Bedeutung.

## 6 Zusammenfassung und Kategorienbildung

### 6.1 Zusammenfassung

Die schulische Integration ist vieldiskutiert. Dabei machen besonders die Kinder mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung von sich reden. Diese gelten als besonders schwierig zu integrieren (vgl. Preuss-Lausitz 2005). Viele Lehrpersonen sind mit dem Verhalten dieser Kinder überfordert und wünschen sich manchmal insgeheim, dass sie das betreffende Kind in eine andere Schule schicken könnten. Es wird aber darauf hingewiesen, dass diese Separation sogar negative Folgen für die betreffenden Schüler haben könnte. So beschreiben Florin, Lütolf und Wyder, drei Forscherinnen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, dass aus soziologischer Sicht davon ausgegangen werden kann, "...dass es zu einer Verstärkung der Verhaltensprobleme kommen kann, wenn positive Rollenvorbilder und sozial stabile Peers in der Bezugsgruppe fehlen." (Florin et al. 2013, S. 6) . Sie beschreiben anhand von ausgewählten Studien, dass die Integration für Kinder mit Verhaltensstörungen Chancen bietet. So stellt sie zum Beispiel "einen protektiven Faktor in Bezug auf das Auftreten von Verhaltensstörungen und Delinquenz dar." (Florin et al. 2013, S. 7) . "Prosoziale Schülerinnen und Schüler" werden hingegen durch den Kontakt mit herausforderndem Verhalten nicht negativ in ihrem Verhalten beeinflusst (vgl. Florin et al. 2013, S. 6) .

Eine Integration ist gelungen, wenn eine Zunahme von bestehenden Auffälligkeiten verhindert werden kann, die schulische Entwicklung einigermaßen erfolgreich verläuft und die Kinder trotz Auffälligkeiten Akzeptanz und Dazugehörigkeit in der Klasse und der Peer-Group erleben (vgl. Florin et al. 2013, S. 7).

Für eine gelungene Integration heisst das also, dass bestenfalls Verhaltensveränderungen herbeigeführt werden, die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechende Leistungen zeigen und sich in der Klasse wohl fühlen.

Alle diese Faktoren können mit einer gelungenen Beziehung in Verbindung gebracht werden. Die Verhaltensänderungen werden hervorgerufen, wenn sich das Kind von der Lehrperson akzeptiert fühlt (vgl. Kapitel 4.2.1.2). Akzeptanz wiederum steht im Zusammenhang mit einer guten Beziehung. Wenn Kinder ihren Fähigkeiten entsprechende Leistungen erbringen, deutet das darauf hin, dass sich das Kind in der Klasse wohlfühlt. Das Wohlbefinden wiederum hängt zu einem grossen Teil von einer guten Beziehung zur Lehrperson ab. Für die Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen ist demnach eine wertschätzende Beziehung zwischen der Lehrperson und dem betreffenden Kind von zentraler Bedeutung.

### 6.2 Kategorien und Begründung

Für die vorliegende Arbeit werden anhand der eben zusammengefassten Theorie Kategorien gebildet. Diese wiederum werden für die Auswertung der Interviews (Anhang 18.3) anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse benötigt.

**Herausforderndes Schülerverhalten:** Diese Kategorie bestimmt, was Lehrpersonen unter auffälligem Schülerverhalten verstehen. Gleichzeitig wird nach möglichen Ursachen und Schwierigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten gefragt. In der Hypothese 2 wird vermutet, dass das Wissen über herausforderndes Schülerverhalten den geduldgigen Umgang ermöglicht.

**Gelingensbedingungen für Integration:** Durch die Definition von gelungener Integration wird herausgefunden, welche Faktoren für eine Lehrperson wichtig sind.

**Integrativer Unterricht:** Nicht nur eine wertschätzende Beziehung ist wichtig für die Integration, sondern auch der Unterricht. Mit welchen Methoden die Lehrperson erfolgreich ist, wird anhand von diesem Kriterium herausgefunden.

**Strategien | Interventionen der Lehrperson:** Ob die Lehrperson proaktiv und / oder reaktiv arbeitet und ob sie Disziplinarstrafen erteilt oder in schwierigen Situationen beziehungsfördernde Massnahmen ergreift, wird mit dieser Kategorie ermittelt.

**Position des Kindes in der Klasse:** Da in Kapitel 5.1.2 die sozialen Strukturen der Klasse als mögliche (Mit-) Ursache für Verhaltensstörungen angeschaut werden, soll jeweils erfragt werden, wie die Position des Kindes mit herausforderndem Verhalten in der Klasse ist.

**Ressourcenorientierung:** Damit die Lehrperson eine Beziehung aufbauen kann, sollte sie auch die Stärken des Kindes sehen und eventuell anhand von diesen Ressourcen Lob aussprechen, welches das Kind für den Aufbau der Beziehung braucht.

**Interesse am Kind haben:** Um mögliche Ursachen der Verhaltensstörung ausserhalb der Schule zu kennen, ist es nötig, dass die Lehrperson das persönliche Umfeld des Kindes kennt und darüber Bescheid weiss. Gleichzeitig ist das Wissen über Interessen und Hobbies des Kindes von Vorteil, da dadurch Gesprächsstoff für persönliche Konversationen vorhanden ist.

**Beziehungsaufbau /- pflege:** Anhand dieser Kategorie soll herausgefunden werden, wie die Lehrperson eine Beziehung aufbaut und erhält. Auch Erfahrungen über Schwierigkeiten und das Scheitern eines Beziehungsaufbaus möchte ich hier ermitteln.

**Befinden der Lehrperson:** Da die Lehrperson die Beziehungsqualität massgeblich beeinflusst, ist ihr persönliches Wohlbefinden von zentraler Bedeutung für eine wertschätzende Beziehung.



## 7 Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das forschungsmethodische Vorgehen aufgezeigt. Es entspricht der aktuellen Literatur zum Thema Sozialforschung und ist somit theoriegeleitet. In den letzten Kapiteln wurden die aktuellen Fachbegriffe und die laufende Fachdiskussion zum Thema Lehrer-Schüler-Beziehung, Integration und Verhaltensstörungen aufgezeigt und erörtert. Durch das Studium relevanter Literatur konnten Kategorien gebildet werden (vgl. Kapitel 6), welche grundsätzlich Auskunft über die Beziehungen und Integration von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen geben.

Als Ergänzung zur Theorie wurden drei Leitfadenterviews durchgeführt, welche anhand der gebildeten Kriterien ausgewertet werden. Anhand der Ergebnisse und in Verbindung mit der erarbeiteten Theorie sollen die Fragestellung und die Hypothesen aus Kapitel 2 beantwortet bzw. überprüft werden.

### 7.1 Empirische Sozialforschung

Der vorliegende Forschungsteil der Arbeit ist eine empirische Untersuchung. Damit ist die "...systematische Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände" gemeint (Atteslander 2010, 2010, S. 3). Dabei bedeutet *empirisch* erfahrungsgemäss, *systematisch* meint die Erfahrung der Umwelt nach gewissen Regeln und mit *sozialen Tatbeständen* sind "beobachtbares menschliches Verhalten, von Menschen geschaffene Gegenstände sowie durch Sprache vermittelte Meinungen, Informationen über Erfahrungen, Einstellungen, Werturteile, Absichten" gemeint (vgl. Atteslander 2010, S. 3–4). Die empirische Sozialforschung stellt laut Atteslander (2010) folgende Fragen: *Was soll erfasst werden? Warum soll es erfasst werden? Wie soll es erfasst werden?* (Atteslander 2010, S. 4).

Die empirische Sozialforschung lässt sich in zwei Kategorien aufteilen. Dies ist zum einen die quantitative und zum anderen die qualitative Forschung. Der Gebrauch einer Methode schliesst dabei die andere nicht aus. Oftmals werden diese Methoden in einem Projekt sogar gemeinsam bzw. ergänzend gebraucht. Die Auswahl der Methode hängt vom "...Forschungsziel, der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes und von den jeweils aktuellen Gegebenheiten" ab (Atteslander 2010, S. 5).

### 7.2 Qualitative Forschung

In dieser Arbeit soll die qualitative Forschung angewendet werden: "Qualitative Forschung ist von anderen Leitgedanken als quantitative Forschung bestimmt. Wesentliche Kennzeichen sind dabei die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis." (Flick 2012, S. 26)

Das heisst, der Gegenstand der Forschung bestimmt die Methode, und nicht umgekehrt. Zudem untersucht sie "Wissen und Handeln der Beteiligten" und berücksichtigt, dass "die auf den Gegenstand bezogene Sicht- und Handlungsweisen im Feld sich schon deshalb unterscheiden, weil damit unterschiedliche subjektive Perspektiven und soziale Hintergründe verknüpft sind." (Flick 2012, S. 29).

### 7.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die klassischen Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität können in der qualitativen Forschung nicht einfach übernommen werden. "Gütekriterien qualitativer Forschung müssen neu definiert, mit neuen Inhalten gefüllt werden. Denn die Maßstäbe müssen zu Vorgehen und Ziel der Analyse passen." (Flick 1987, zitiert nach Mayring 2002, S. 140).

Um die Qualität der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu sichern, werden die sechs Gütekriterien nach Mayring (2002) verwendet.

1. Verfahrensdokumentation
2. Argumentative Interpretationsabsicherung
3. Regelgeleitetheit
4. Nähe zum Gegenstand
5. Kommunikative Validierung
6. Triangulation

### 7.4 Forschungsdesign

In der qualitativen Forschung gibt es verschiedene Basisdesigns: Die Fallstudie, die Vergleichsstudie, die retrospektive Studie, die Momentaufnahme und die Längsschnittstudie. Diese Designs lassen sich nach Bedarf kombinieren, "...indem etwa eine retrospektive Vergleichsstudie oder eine Fallanalyse mit Längsschnittcharakter durchgeführt wird." (Flick 2012, S. 185). In dieser Arbeit wird eine Fallstudie durchgeführt. Dabei geht es um die Beschreibung oder Rekonstruktion eines Einzelfalls.

Es geht aber nicht darum, Aussagen allein über den konkreten Fall zu machen. Vielmehr wird er untersucht, weil er als ein typisches oder besonders aufschlussreiches Beispiel für ein allgemeineres Problem gilt. (Flick 2012, S. 178)

Für dieses Forschungsdesign eignen sich laut Flick (2012, S. 178) methodisch offene, fallorientierte Verfahren. Für die vorliegende Arbeit wurde deshalb das Leitfadeninterview ausgewählt.

Anhand eines problemzentrierten Interviews, welches nach Flick (2012) zu den Leitfadeninterviews gehört, werden Klassenlehrpersonen befragt. Mehr dazu im nächsten Kapitel.

### 7.5 Forschungsmethode Leitfadeninterview

Die Leitfadeninterviews erfahren in letzter Zeit viel Aufmerksamkeit und werden in breitem Mass verwendet (vgl. Flick 2012, S. 194). Flick erklärt:

Diese Aufmerksamkeit ist von der Erwartung bestimmt, dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen, als in standardisierten Interviews oder Fragebögen. (ebd.)

Diese teilstrukturierte Form baut auf einem Leitfaden auf, welchen der Interviewer im Vorfeld vorbereitet. Zentral ist dabei, dass die Forscherin "...zentrale Fragen im geeigneten Moment zur Diskussion..." stellt (Atteslander 2010, S. 142). Die Befragten haben die Möglichkeit, frei Antworten auf gestellte Fragen zu geben. Das heisst, sie haben keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wie im standardisierten Interview.

### 7.5.1 Problemzentriertes Interview

Aus den verschiedenen Arten des Leitfadenterviews wird für diese Arbeit das problemzentrierte Interview verwendet. Darin werden anhand von einem Leitfaden, "...der aus Fragen und Erzählanreizen besteht, insbesondere biographische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert." (Flick 2012, S. 210). Dabei sind drei Kriterien zentral: die *Problemzentrierung*, die *Gegenstandsorientierung* und die *Prozessorientierung* (ebd.). In Hinblick auf die vorliegende Arbeit werden diese Kriterien wie folgt erfüllt:

**Problemzentrierung:** Die Interviewfragen beziehen sich auf das Hauptthema dieser Arbeit, nämlich die Beziehung zwischen der Lehrperson und einem Kind mit Verhaltensstörungen. Dabei werden durch Fragen zur Integration und Verhaltensauffälligkeit auch verwandte und relevante Themen angesprochen.

**Gegenstandsorientierung:** Die Fragen wurden anhand der Kategorien aus Kapitel 6 erarbeitet. Diese wiederum beziehen sich auf die Frage- beziehungsweise Problemstellung dieser Aufzeichnung.

**Prozessorientierung:** Die erarbeitete Theorie wird aufgrund der Kategorien, welche deduktiv gebildet wurden, in den Leitfaden integriert. Gleichzeitig können neue Kategorien aus einer Aussage der befragten Personen hervorgehen.

Während eines problemzentrierten Interviews sind "Ad-hoc-Fragen" zum besseren Verständnis wichtig (Flick 2012, S. 211). Allgemeine Sondierung soll durch Nachfragen zusätzliche Details und Informationen liefern. Auch zum besseren Verständnis und zur Vertiefung können spezifische Sondierungen führen: Der Interviewer vertieft durch "Zurückspiegelung (Zusammenfassung, Rückmeldung, Interpretation seitens des Interviewers) des Gesagten, Verständnisfragen und Konfrontationen" die Aussagen der befragten Person (ebd.).

Ob und wann solche Fragen gestellt werden sollen, muss spontan, das heißt während dem Interview, entschieden werden. Dies setzt eine hohe Konzentration der interviewenden Person voraus.

## 7.6 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Interviews werden bei der Durchführung mit einem Diktiergerät aufgenommen. Auch Flick meint, dass sich zur "besseren Kontextualisierung von Aussagen" (Flick 2012, S. 213) Tonbandaufzeichnungen bei Leitfadenterviews weitgehend durchgesetzt haben und durchaus sinnvoll sind. Da die Inhaltsanalyse meist einen Text braucht, werden die durchgeführten und aufgenommenen Interviews transkribiert. Dies bildet dann eine "...Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung..." (Mayring 2002, S. 89). Für die Transkription braucht es klare Regeln. Diese sind jeweils bei den Interviews in Anhang 18.3 und in Kapitel 9.1 aufgezeigt. Neben der Aufzeichnung ist auch die Anonymisierung ein zentraler Bestandteil der Transkription (vgl. Flick 2012, S. 380).

Die Daten werden danach qualitativ ausgewertet, das heißt, die Interviews werden anhand von einem Kategoriensystem bearbeitet. Dieses Kategoriensystem wurde einerseits deduktiv erarbeitet. Das heißt, die Kategorien wurden anhand der erarbeiteten Theorie gebildet (vgl. Kapitel 6). Bei der Auswertung der Daten wurde aber festgestellt, dass einige Kategorien angepasst werden müssen. Sie entstanden "direkt aus dem Material" und beziehen sich nicht "auf vorab formulierte Theoriekonzepte" und sind somit induktiv (Mayring 2010, S. 83). Das aus den Kategorien entstandene Kategoriensystem muss klare Vorgaben erfüllen. So

müssen sich die einzelnen Kategorien gegenseitig vollständig ausschliessen. Dies kann anhand von Unterkategorien erreicht werden (vgl. Atteslander 2010, S. 205).

## 7.7 Forschungsfeld

Für diese Untersuchung werden Klassenlehrpersonen zu ihren Erfahrungen mit Kindern, welche herausforderndes Verhalten zeigen, befragt. Folgende Kriterien mussten die befragten Personen erfüllen:

- Wert der Beziehung: Die Befragten müssen viel Wert auf die Beziehungsarbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern legen.
- Erfahrung: Da das Hauptthema der Arbeit Kinder mit Verhaltensstörungen einschliesst, werden Klassenlehrpersonen ausgesucht, welche bereits Erfahrungen mit schwierigem Schülerverhalten haben.
- Ausbildung: Die Lehrpersonen haben eine pädagogische Lehrerinnen-Ausbildung genossen.
- Umfeld: In der Schulgemeinde wird integrativ gearbeitet. Nur in Spezialfällen werden Kinder in Sonderschulen eingeteilt.
- Anstellung: Die befragte Person arbeitet festangestellt und zu mindestens 70% als Klassenlehrperson.

Um möglichst verschiedene Ansätze und Daten zu bekommen, wurde darauf geachtet, dass die Gruppe heterogen zusammengesetzt werden konnte.

Ein weiterer Vorschlag zielt auf die maximale Variation im Sample ab - zwar wenige, aber möglichst unterschiedliche Fälle einzubeziehen, um darüber die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschliessen. (Flick 2012)

So wurde darauf geachtet, dass die Lehrpersonen sich in folgenden Aspekten unterscheiden: Alter, Berufserfahrung und Ort der Schule (Stadt, Land).

## 8 Datenerhebung

### 8.1 Sampling

Mit Hilfe von Studienkolleginnen wurden anhand der oben genannten Kriterien Lehrpersonen aus der Praxis gesucht. Die Kontaktaufnahme erfolgte, aufgrund des Datenschutzes, jeweils durch die schulischen Heilpädagoginnen in Ausbildung mit ihren Arbeitskolleginnen. Dort wurde kurz über das Projekt informiert und nach möglicher Bereitschaft zum freiwilligen Interview gefragt. Von interessierten Klassenlehrpersonen wurden dann die E-Mail Adressen weitergeleitet.

Der Erstkontakt fand durch eine E-Mail der Forscherin statt. Die Interessenten erfuhren darin Genaueres über die interviewende Person, das Projekt, den Umfang des Interviews und möglichen Aufwand. Die angeschriebenen Personen waren, nach dem Beantworten der aufgetauchten Fragen, mit dem Interview einverstanden. Die Terminvereinbarung fand auch durch den Mailkontakt statt.

## 8.2 Erarbeitung des Leitfadeninterviews

Für die Interviews wurde, wie in Kapitel 7.5 aufgezeigt und begründet, das Leitfadeninterview gewählt. Da zu relevanten Inhalten Informationen gesammelt werden sollten, entstanden die Fragen des Interviews aufgrund der Kategorien aus Kapitel 6. Trotzdem sollten die Klassenlehrpersonen durch passende Fragen die Möglichkeit haben, persönliche Anliegen zu erwähnen. Deshalb wurde die teilstrukturierte Form des Interviews gewählt. Atteslander (2010) beschreibt diese Strukturierungsart folgendermassen:

Bei der teilstrukturierten Form der Befragung handelt es sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist. Die Möglichkeit besteht wie beim wenig strukturierten Interview, aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen. In der Regel wird dazu ein Gesprächsleitfaden benützt. (2010, S. 135)

Bei der Erarbeitung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die "Regeln" für Fragen nach Schnell et al (1999, zitiert nach Atteslander 2010, S. 156) eingehalten wurden: Einfache Wörter standen in kurzen und klaren Fragen. Es wurde darauf geachtet, dass keine Suggestivfragen gestellt werden, die dem Interviewten eine bestimmte Antwort entlocken wollen. Des weiteren wurde darauf geachtet, dass die Fragen weder wertend noch hypothetisch gestellt wurden. Die Fragen bezogen sich auf jeweils einen Sachverhalt und überforderten den Interviewten nicht.

## 8.3 Pilotinterview

Am 7. Oktober wurde das Pilotinterview durchgeführt. Nach der Begrüssung und dem Dank für die Bereitschaft wurde kurz erklärt, worum es im Projekt geht. Da es sich um eine langjährige Arbeitskollegin handelte, wurden die Eckdaten der Person nicht erfasst. Nach einem kurzen Gespräch über alltägliche Themen begann das Interview und somit auch die Aufzeichnung. Die Fragen wurden anhand des vorbereiteten Leitfadens gestellt.

Nach der Durchführung wurde der Befragten der weitere Verlauf des Projektes aufgezeigt. Ihr Befinden vor, während und nach dem Interview wurde ermittelt, und daraus ergab sich ein Gespräch über schulische Themen.

Die befragte Person fühlte sich im Ablauf des Interviews wohl. Der Ablauf Begrüssung, Dank, Erklärung des Projektes und das allgemeine Gespräch als Auflockerung haben ihr gut gefallen. Das Interview selbst empfand sie als angenehm, vor allem aber auch das Nachfragen und Präzisieren der Interviewerin. Auch das Folgegespräch, welches sich nach der Erklärung des weiteren Projektverlaufes ergab, empfand sie als angebracht, weil es die vertraute Situation während des Interviews langsam ausklingen liess und das Ende des Treffens somit nicht plötzlich kam.

## 8.4 Durchführung Interviews

Der Interviewleitfaden (Anhang 18.1) hat sich bewährt und wurde deshalb nach dem Pilotinterview nur kleinen Änderungen unterzogen. So wurde eine Frage ergänzt bzw. verdeutlicht und andererseits wurden ähnliche Fragen zusammengefasst.

Die Interviews fanden dann im Oktober und November 2013 mit drei ausgewählten Klassenlehrpersonen mit dem gleichen Ablauf wie in Kapitel 8.3 beschrieben, statt. Einzig die persönlichen Angaben wie Ausbildung, Funktion, Berufserfahrung, Pensum und Alter erfragte

ich nach der kurzen Erklärung des Projektes. Die Befragungen fanden in den Klassenzimmern der Lehrpersonen statt, um so die Situation so angenehm wie möglich zu gestalten und lange Anfahrtswege zu vermeiden. Wir waren jeweils zu zweit, was eine intime Stimmung unterstützt.

Im Anhang 18.3 sind die Eckdaten mit den Transkriptionsregeln und den transkribierten Interviews zu finden.

## 9 Auswertung der Befragungen

"Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt." (Mayring 2010, S. 11)

Mit der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) werden die Interviews ausgewertet. Eine Inhaltsanalyse will Kommunikation und fixierte Kommunikation analysieren, dabei systematisch vorgehen, also regel- und theoriegeleitet, und das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2010, S. 13). Dabei wäre der Begriff "kategoriegeleitete Textanalyse" genauer, weil sie "nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand hat." (ebd.).

Bei einer Analyse von Daten werden laut Altrichter und Posch (2007, S. 185 f, vgl. Miles/Huberman 1984; Mayring 2003) folgende Einzelprozesse durchlaufen:

1. Daten "lesen", das heisst sich die verfügbaren Informationen bewusst machen.
2. Daten "reduzieren", das heisst relevante Informationen auswählen.
3. Daten "explizieren", das heisst sich die Bedeutung der vorliegenden Informationen bewusst machen.
4. Daten strukturieren und "kodieren", das heisst Informationen ordnen und begrifflich fassen.
5. Zusammenhänge aufbauen, das heisst Annahmen formulieren, die die einzelnen Begriffe in plausible und durch Daten belegbare Beziehungen bringen.
6. Die Interpretationen und den Analyseprozess überprüfen.

Diese Teilprozesse sollten jedoch nicht als trennscharfe Aspekte angeschaut werden. Vielmehr ist es so, dass diese Tätigkeiten der Analyse "... oft ineinander greifen und einander hervorbringen." (Altrichter & Posch 2007, S. 187). Zudem sind die Schritte 1 bis 5 als "konstruktiver Teil der Analyse" (ebd.) zu verstehen.

### 9.1 Aufarbeitung der Daten

Die Tonaufnahmen der Interviews wurden wörtlich transkribiert (vgl. 7.6). Die Regeln, welche bei allen drei verwendet wurden, sind folgende:

(.)	kurze Pause
(..)	mittlere Pause
(...)	lange Pause
(lachen)	Begleiterscheinungen des Sprechens vor dem Text in Klammer
/	Satz- bzw. Wortabbrüche
'..'	zitieren von anderen Personen
// //	Parallel gesprochene Abschnitte

(unv.) Unverständliche Passagen  
 (Störungen) Auslassungen aufgrund von Störungen werden in Klammer gesetzt

Die Aussagen der Interviewerin wurden mit "Interviewer" gekennzeichnet. Alle Gesprächsteile der befragten Personen sind jeweils mit dem Kürzel "KLP A, B oder C" markiert. Verzögerungs- laute und Geräusche wie tiefes Einatmen oder Räuspern wurden weggelassen. Auch Flick findet, dass Transkription ein wichtiger Schritt in der Analyse der Daten ist, sie jedoch "nicht den Forschungsprozess mit einem Übermass an (manchmal unnötiger) Genauigkeit" (2012, S. 385) beeinflussen soll. Die Interviews wurden ohne die Unterstützung von Computerprogrammen in die schriftliche Form gebracht.

## 9.2 Kategoriensystem | Kodieren der Interviews

Die aufgearbeiteten Daten werden mit einer "konstruktiven Analyseverfahren" (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 193), dem Bilden von Kategorien und Kodieren der Daten, ausgewertet. Das Kategoriensystem ist in Anhang 18.2 zu finden.

Seit der Vorstellung der Kategorien in Kapitel 6 wurden die Kategorien nach einem ersten Probekodieren den Interviewinhalten angepasst. Die Kategorie des integrativen Unterrichtes wurde demnach mit den *Gelingensbedingungen der Integration* zusammengefasst, da viele Gelingensbedingungen auch mit dem integrativen Unterricht zusammenhängen. Die Kategorien *Position des Kindes in der Klasse*, *Ressourcenorientierung* und *Interesse am Kind haben* wurden neu mit den Kategorien *Haltung der Lehrperson* und *wertschätzende Beziehung* zusammengefasst und mit neuen Unterkategorien versehen. Aufgrund der vielen Aussagen der Klassenlehrpersonen zum Thema Kooperation im Schulhaus und mit den Eltern ist in der neuen Version des Kategoriensystems die Kategorie *Kooperation* zu finden. Aus den Interviews wurde auch ersichtlich, dass eine Kategorie für das *Befinden der Lehrperson* gebildet werden muss.

Die Interviews werden zuerst einzeln ausgewertet und in einem weiteren Kapitel dann miteinander verglichen. Ausgewertet werden jeweils sinnzusammenhängende Passagen, sogenannte "Analyseeinheiten" (Mayring 2010, S. 59). Dies können mehrere Zeilen sein. Unter Umständen ergeben jedoch schon wenige Worte einen Sinn - dann werden diese einer Kategorie zugeordnet.

### 9.3 Auswertung der Daten | Inhaltsanalyse

Um einen Gesamtüberblick über die die transkribierten Interviews zu bekommen, lagen diese bei der Auswertung auf einer Arbeitsfläche. Mit verschiedenen Buntstiften wurden dann anhand der aufgeführten Kriterien passende Textstellen angezeichnet. So waren die zu einer Kategorie passenden Passagen auf einen Blick sichtbar. Zusammengefasst dargestellt sind die Inhalte der Interviews in den nächsten drei Unterkapiteln aufgezeigt.

#### 9.3.1 Auswertung KLP A

Ausbildung: PH Primarlehrperson  
 Funktion: Klassenlehrperson Mittelstufe  
 Berufserfahrung: 8 Jahre  
 Pensum: 100%  
 Alter: 33  
 Geschlecht: W  
 Datum: 30.10.13

Die Klassenlehrperson A arbeitet in einem AdL (altersdurchmisches Lernen) -Schulhaus. Das heisst, es findet kein Jahrgangsunterricht statt. Die Kinder lernen auf verschiedenen Stufen den gleichen Gegenstand. Die Lehrerin hat Unterstützung von einem schulischen Heilpädagogen. Sie erachtet die Beziehung zu einem Kind mit Verhaltensstörungen als wichtig und hat schon viel Erfahrung diesbezüglich sammeln können. Besonders wichtig erscheint ihr die Tatsache, dass jeder Schüler und jede Schülerin eine andere Art der Beziehung braucht. Dies hilft ihr, auch zu schwierigen Kindern den Zugang zu finden.

**Tabelle 2** Auswertung Interview KLP A

<b>Kategorie</b> (siehe Kategoriensystem Anhang 18.2)	<b>Aussagen der Lehrerin</b> (siehe Interview Anhang 18.3) In Klammern sind jeweils die Zeilenzahlen vermerkt.
<b>Herausforderndes Schülerverhalten</b> Schwieriges Schülerverhalten zeigt sich laut dieser Lehrperson durch <i>erhöhtes Aggressionspotenzial</i> , welches auch bei Kleinigkeiten zum Tragen kommt, <i>Unaufmerksamkeit und mangelnde Selbstkontrolle</i> . Das Verhalten muss eine <i>Regelmässigkeit</i> aufweisen und sich über eine <i>längere Zeit</i> zeigen.	"regelmässig den Unterricht stören, durch Verhalten, durch Kommentare, durch Unaufmerksamkeit" (3-5) "sehr unkonzentriert, sehr schnell abgelenkt, ... gewisses Aggressionspotenzial, was teilweise bei wirklichen Kleinigkeiten zum Tragen kommt..." (13-14) "nicht mehr runterkommen"(15-16)
Die <i>Ursache von Verhaltensauffälligkeiten wird hier in fehlerhaften emotionalen Beziehungen</i> gesehen.	"...die sprechen am besten auch auf die Beziehung an. Weil dort ja auch der Grundstein, sagen wir mal des Übels liegt und sie dann eben auch merken, da ist vielleicht jemand, der versucht mir das zu geben, was mir fehlt." (412-415)
Der Umgang mit auffälligem Verhalten wird dann als schwierig empfunden, wenn <i>keine Beziehung</i> stattfindet und <i>keine Fortschritte</i> gesehen werden.	"Da ich hatte das Gefühl, es funktioniert nichts. Gespräche waren Einbahngespräche und dann finde ich wird's schwierig. Also wenn ein Kind auf all die Sachen, die ich in meinem Repertoire habe, nicht anspricht, dann hat man das Gefühl, ja was



soll ich denn noch machen." (495-498)

**Gelingensbedingungen Integration**

<p>Eine Integration ist gelungen, wenn sich <i>das Kind, die Klasse und die Lehrperson wohlfühlen</i>. Zudem muss das Kind in seinem Tempo Fortschritte machen können.</p>	<p>"Also grundsätzlich muss sich das Kind in der Klasse wohlfühlen. ... Ich denke, das Gefühl des Kindes ist ein guter Gradmesser..." (68-70)                  "Vom Gefühl her muss es für alle stimmen und das Kind muss logischerweise auch schulisch Schritte machen können, die irgendwo im Minimum gefordert sind." (78-80)</p>
<p>Wenn diese (oben genannten) Faktoren nicht gewährleistet sind, sieht die Lehrperson dort eine Grenze der Integration.</p>	<p>"... weil es mit seinem Verhalten immer aneckt, das kann schulische Fortschritte nicht machen, es kann auf der Verhaltensebene die Fortschritte nicht machen und ... das gibt so verhärtete Fronten und dann ist es einfach schwierig zu sagen, das Kind fühlt sich einfach wohler, wenn es nicht separiert ist." (83-87)</p>
<p>Um die Integration gelingen zu lassen, sind <i>angepasste Programme, Unterricht im Schulzimmer, klare Regeln, Abläufe, Strukturen und Grenzen</i> wichtig.</p>	<p>"...wenn möglich mit der Klasse mitgehen können, also nicht ein separates Programm haben." (121-122)                  "... gewisse Strukturen..." (132), "...klare Regeln..." (144), "...genaue Abläufe..." (148)                  "... Grenzen, die einfach definitiv nicht überschritten werden dürfen." (164)</p>
<p>Auch eine <i>gemeinsame Haltung im Team</i> wird als wichtiger Gelingensfaktor angeschaut.</p>	<p>"Dass man ein ähnliches Verständnis von Integration und schwierigem Schülerverhalten hat." (43-44)</p>

**Strategien | Interventionen Lehrperson**

<p>Die Lehrperson arbeitet präventiv und reaktiv. Grundsätzlich wird durch <i>Klassengespräch im Klassenrat</i> und durch <i>Regeln präventiv</i> gearbeitet. Muss aber während dem Unterricht doch einmal auf ein Verhalten reagiert werden, macht die Lehrperson dies häufig durch <i>Vorschläge und Aufforderungen</i> und nicht durch Befehle.</p>	<p>"Es wurde im Klassenrat einfach häufiger diskutiert und eigentlich auch miteinander abgemacht..." (178-179)                  "Es gibt Klassenzimmerregeln und ich bin eher der Typ Lehrperson, der sagt, die Regeln sind klar und sie müssen eingehalten werden." (158-159)                  "...ich versuch dann immer so via Vorschlag Aufforderung...[zu arbeiten]" (213-214)                  "... versuche ich oft über die Angebotsebene zu gehen und das schwächt ganz viele Massregelungen eigentlich auch schon wieder ab und wird auch sehr wohlwollend angenommen." (474-476)</p>
<p>Disziplinarstrafen erteilt die Lehrperson selten. Und wenn, dann sind es "dumme Strafen" wie zum Beispiel <i>Sätze abschreiben</i>. Oftmals werden die Kinder aber zu <i>Gesprächen</i> gebeten, in denen sie dann mit der Lehrperson über ihr Verhalten sprechen müssen. Diese Strafe auf der Beziehungsebene sei für die Kinder schlimmer, als zehn Mal den gleichen Satz zu schreiben.</p>	<p>"... dumme Strafe... zwanzig Mal schreiben 'Ich muss mich im Unterricht so verhalten, dass die anderen Kinder und ich arbeiten können.'" (225-227)                  "In einer anderen Situation gibt's ein Gespräch mit dem Kind und ich erwarte zum Beispiel, dass das Kind darüber nachdenkt, weshalb es sich so verhalten hat und was der Auslöser gewesen sein könnte." (229-231)</p>

**Beziehungsaufbau | -pflege**

<p>Um eine Beziehung aufbauen zu können, müssen sich die <i>Kinder bedingungslos ernstgenommen</i> fühlen. Gleichzeitig sollen sie spüren, dass die Lehrperson <i>Ansprüche</i> an sie</p>	<p>"Ich habe einfach das Gefühl, dass das Ernstgenommen werden mit allen Fehlern, gleichzeitig aber auch der Anspruch an dem zu arbeiten." (440-441)</p>
--	--

<p>hat.</p> <p>Gleichzeitig stellt sich die Lehrperson nicht auf ein Podest, sondern <i>macht sich für die Kinder zugänglich</i>, indem sie persönliche Dinge von sich erzählt.</p> <p>Manchmal ist es nötig, herauszufinden, <i>auf welche Art von Beziehung das Kind anspricht</i>. Nicht alle wollen oder können mit der Lehrperson durch Sprache kommunizieren. Die Aufgabe der Lehrperson ist es dann, einen anderen Weg der Kommunikation zu finden.</p>	<p>"dass ich auch manchmal selbst sagen kann, 'weisst du, auch ich habe Strafaufgaben geschrieben, auch ich war nicht immer die, die sich an die Regeln gehalten hat'. ... Ich denke, das sind so gewisse Sachen, die bei den Kindern ankommen." (442-446)</p> <p>"Das ist so ein Abtasten am Anfang. Und wenn man dann gemerkt hat, wo man das Kind so ein bisschen packen kann, ... versuch ich natürlich oft über diese Ebene mit dem Kind in Kontakt zu treten." (381-383)</p>
<p>Um eine Beziehung aufrecht erhalten zu können, ist es wichtig, die <i>Fortschritte der Kinder zu registrieren und ihnen mitzuteilen</i>, was wahrgenommen wird.</p> <p>Wenn ein Kind sich nicht an die Regeln hält oder sonst irgendein Verhalten zeigt, welches nicht erwünscht ist, sollte die Lehrperson darauf reagieren. Gleichzeitig ist es aber von sehr hoher Bedeutung, dass die Angelegenheit dann auch wieder verziehen wird und <i>das Kind eine neue Chance erhält</i>.</p>	<p>"... dass man die Kinder lobt..." (610)</p> <p>"Aber die Kinder können sich darauf verlassen, dass wenn die Sache abgehakt ist, dann ist die Sache für mich auch abgehakt." (641-643)</p> <p>"Weil wenn man immer wieder mit den alten Sachen kommt, habe ich das Gefühl, das zerstört das Vertrauen." (651-652)</p> <p>"Ich habe die alten Sachen nicht vergessen, aber ich sehe sehr wohl, dass Fortschritte da sind..." (660-661)</p> <p>"Das 'schon wieder' - ein Kind weiss selber, dass es 'schon wieder' ist. Und das muss man ihm nicht sagen." (664-665)</p>
<p>Der Aufbau einer Beziehung ist schwierig, wenn <i>die Chemie zwischen den Personen nicht stimmt</i>. Die Lehrperson meint, dass dafür oftmals <i>unbewusste Vorurteile</i> verantwortlich sind. Viele kleine Dinge können sich dann aufsummieren und den Aufbau einer Beziehung erschweren oder gar unmöglich machen.</p>	<p>"Weil eine Beziehung aufbauen, wo es schwierig ist, wo vielleicht auch beide das Gefühl haben, es stimmt nicht, ist praktisch unmöglich." (539-540)</p> <p>"Ich denke, das basiert oftmals unbewusst auf Vorurteilen." (557)</p> <p>"...wenn der erste Schritt wie nicht von Anfang an klappt, dann kommt man so wie in ein Fahrwasser und man sieht dann vor allem die negativen Sachen" (567-568)</p> <p>"Und manchmal ist es wirklich halt so, dass eine Sympathie schlicht und einfach nicht entstehen kann." (582-583)</p>

### Haltung der Lehrperson

<p>Eine Beziehung zum Kind macht es der Lehrperson einfacher, auch mal über schwieriges Verhalten hinweg zu sehen und das Kind in seiner Art zu <i>akzeptieren</i>.</p>	<p>"Für mich ist es [die Beziehung] das wichtigste. Weil ich finde es ist überall im Leben so. Wenn die Chemie...nicht stimmt, dann perlt ganz viel anderes ab. ...ich kann ein Kind besser akzeptieren, mit seinen Eigenheiten, wenn eine Beziehung da ist." (406-409)</p>
<p>Ein Kind weiss, wenn es etwas nicht gut gemacht hat oder den Unterricht stört oder sich nicht an die Regeln gehalten hat. Die Lehrperson muss natürlich darauf reagieren, sich aber dann wieder den <i>positiven Eigenschaften zuwenden</i>.</p>	<p>"Es ist viel besser, auf dem Positiven, das ist, aufzubauen..." (665-666)</p>
<p>Eine Beziehung zu einem Kind mit Verhaltensstörungen aufzubauen und zu erhalten ist nicht immer einfach. Durch <i>reflektierende Eigenschaften</i> kann herausgefunden werden, was den Beziehungsaufbau erschwert oder verhindert hat.</p>	<p>"... darüber nachzudenken, 'wo lagen denn wirklich die Punkte, die es [einen Beziehungsaufbau] verhindert haben'." (549-550)</p> <p>"Und wo man im Nachhinein sagen muss, 'ja kein Wunder sind wir immer im Kreis herum gelaufen'." (574-575)</p>
<p>Auch Lehrpersonen kommen an ihre <i>Grenzen</i> und sind nur Menschen. Deshalb haben sie <i>Vorurteile</i> und reagieren</p>	<p>"Und ich denke wir sind, wie man so schön sagt, alle nur Menschen und diese Sachen [Vorurteile],</p>

nicht auf jedes Verhalten gleich.	die spielen mit." (578-580)
<b>Wertschätzende Beziehung</b>	
Dadurch, dass die Lehrperson die <i>positiven Eigenschaften</i> eines Kindes sieht, ist es für sie einfacher, mit den "Negativen" umgehen und diese lockerer zu sehen.	"... sehe ich auch die positiven Eigenschaften des Kindes und kann dadurch auch viel leichter über die "schlechten" Eigenschaften hinwegsehen, oder sie weniger in dem Sinn ernstnehmen, dass sie mich wütend machen." (58-60)
Um das Verhalten des Kindes manchmal besser verstehen zu können, hilft es der Lehrperson, den <i>familiären Kontext zu kennen</i> . Durch dieses Interesse am Umfeld des Kindes wird in manchen Situationen Verständnis für das Kind geweckt.	"Gleichzeitig der Junge natürlich voll in unserer Welt lebt und den Spagat teilweise gar nicht schafft." (334-335)  "Die Mutter gleichzeitig mit der ganzen Situation, mit dem Todesfall des Vaters nach wie vor überfordert ist und so für's Kind gar keine Stütze sein kann." (336-337)
Kinder, die ihre Grenzen austesten, sind ganz "normal". Sie müssen spüren, wie weit sie gehen können. Dieses Verhalten erfordert von der Lehrperson <i>Empathie, Verständnis und Akzeptanz</i> . Das Verhalten der Kinder sollte somit nicht als Angriff angesehen werden, sondern als natürliches Verhalten. Denn auch wir Erwachsenen testen Grenzen noch aus.	"Ich finde es [wenn ein Kind die Grenzen der LP austestet] gehört dazu, weil wie soll ich meine Grenzen finden, wenn ich sie nicht austesten kann." (676-677)  "...auch wir testen Grenzen aus." (689)
<b>Befinden Lehrperson</b>	
Die <i>Reaktion der Lehrperson kann von ihrem eigenen Befinden abhängen</i> . Wenn sie sich nicht gut fühlt, aufgrund von Schlafmangel, Stress und so weiter, fällt die Reaktion schneller und vielleicht auch heftiger aus.	"Wenn ein Kind dann trotzdem testet, dann kann es sein, dass ich schneller reagiere, als wenn ich einen guten Tag habe." (680-681)
Der <i>administrative Aufwand</i> ist für diese Lehrperson die <i>grösste Belastung im Schulalltag</i> . Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler ist es das auffällige Verhalten von mehreren Kindern über längere Zeit.	"Die grösste Belastung für mich ist eigentlich all der administrative Krimskrams..." (695-696)  "Also ich denke, verhaltensauffällige Kinder sind für mich die schwierigsten Fälle, die man im Schulzimmer haben kann." (726-727)
<b>Kooperation</b>	
Für die Lehrperson ist das Wissen über <i>Fachpersonen, die ihre Zusammenarbeit anbieten</i> , sehr wichtig. In schwierigen Situationen können sie ihr weiterhelfen und sie <i>unterstützen beziehungsweise beraten</i> .	"Auf der Klassenebene ist für mich einer der wichtigsten Punkte die Zusammenarbeit mit dem Heilpädagogen." (44-45)  "Und ja, ich habe in der Situation dann auch mal den Schulpsychologischen Dienst eingeladen." (508-509)
Die Zusammenarbeit im Team ist sehr wichtig. Einerseits gibt sie <i>Rückhalt</i> und eine <i>gewisse Sicherheit</i> . Das Wissen, dass der Rücken im Notfall gestärkt ist, gibt ihr ein gutes Gefühl.  Gleichzeitig sind aber die Kolleginnen und Kollegen auch dazu da, auch mal <i>unangenehme Dinge anzusprechen</i> und auf <i>Verhaltensweisen der Lehrperson</i> aufmerksam zu machen.	"Und man findet das alleine gar nicht raus." (553)  "Wenn vielleicht jemand kommt und sagt, 'du reagierst so und so, wen das Kind so und so zu dir kommt'." (571-572)  "Wenn ich aber weiss, ich kann auch auf andere [Lehrpersonen] Rückgriff nehmen, dann erträgt es auch ein oder zwei [verhaltensauffällige Kinder] mehr." (730-731)

### 9.3.2 Auswertung KLP B

Ausbildung: Primarlehrer Seminar, Weiterbildung zur SHP  
 Funktion: Klassenlehrperson Unterstufe  
 Berufserfahrung: 20 Jahre  
 Pensum: 80%  
 Alter: 61  
 Geschlecht: W  
 Datum: 01.11.13

Die Klassenlehrperson B arbeitet ebenfalls in einem Schulhaus, in dem mit Mehrjahrgangsklassen gearbeitet wird. Unterstützt wird sie mit zwei IF-Lektionen und zwei Lektionen pädagogischer Begleitung. Sie hätte die IF-Stunden in der Klasse gerne selbst übernommen, um die Anzahl der Lehrpersonen zu reduzieren. Durch ihre langjährige Erfahrung mit herausforderndem Verhalten bringt sie nicht mehr viel aus der Ruhe. Sie strahlt eine enorme Gelassenheit aus und lässt sich selten auf die Palme bringen. Ihre wertschätzende und konsequente Art gibt den Schülerinnen und Schülern Sicherheit. Für sie ist die Beziehungsebene die wichtigste Art, um mit auffallendem Verhalten umzugehen.

**Tabelle 3** Auswertung Interview KLP B

<b>Herausforderndes Schülerverhalten</b>	
Auffälliges Schülerverhalten ist, wenn die Kinder <i>keine Strukturen haben und kaum auf andere Menschen eingehen können</i> . Das heisst, wenn sie wenig soziale Kompetenz haben.	"...sich deswegen nicht zurecht finden, die keine Strukturen haben, die sich schwer tun auf andere Menschen einzugehen..." (3-5)
Der Umgang mit schwierigem Schülerverhalten wird noch anspruchsvoller, wenn sich andere Kinder mitreissen lassen und somit eine Gruppe von Kindern den Unterricht stört.  Wenn <i>kein Kontakt</i> zu den entsprechenden Kindern aufgebaut werden kann, <i>macht das den Umgang mit ihnen sehr schwierig</i> .	"...konnte man fast ein halbes Jahr lang keinen Kontakt aufbauen. ... ich konnte keine Regungen in seiner Mimik erkennen. ... Er konnte keine Wut ausdrücken, vor allem keine Trauer, ...auch keine Freude am Anfang." (27-31)  "Also wenn so ein Kind dann ausflippt und vielleicht ein zweites noch nachzieht, dann kann es ziemlich schnell aus dem Ruder laufen." (37-39)
Die <i>Ursachen</i> von herausforderndem Schülerverhalten erklärt sich diese Lehrperson auf der <i>interaktiven und systemischen Ebene</i> . Die Kinder haben demnach einen völlig plausiblen Grund, weshalb sie sich entsprechend verhalten.  Der Klassenlehrperson ist es wichtig, die Ursachen zu kennen, damit sie das Kind besser verstehen kann.	"Und oft müssen sie ja reagieren, wenn es ihnen nicht wohl ist, aus welchem Grund auch immer." (9-10)  "...nicht an eine Verlässlichkeit der erwachsenen Personen gewöhnt. ...wurden vielleicht schon oft enttäuscht." (48-49)  "Für mich ist es [die Ursache] schon noch wichtig zu wissen, warum das so ist. Vielleicht auch um zu verstehen." (299-300)
<b>Gelingensbedingungen für Integration</b>	
Integration ist gelungen, wenn sich das Kind in der Klasse und im Schulhaus <i>wohlfühlt</i> und wenn es <i>auf seinem Niveau lernen kann</i> .  Durch <i>differenzierten und individualisierten Unterricht</i> kann jedes Kind auf seinem Niveau arbeiten und lernen.  Zusätzlich sind gemeinsame Erlebnisse in der Klasse wich-	"Wenn das Kind sich wohlfühlt, im Schulhaus, in der Klasse, sich sicher fühlt und es lernen kann auf seinem Niveau." (105-106)  "Das jedes Kind nach seinem Können sich eingeben, beteiligen kann, so dass die ganze Klasse auch lernt." (148-149)  "...die Themen so bearbeiten, dass verschiedene

<p>tig, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken.</p>	<p>Niveaus entstehen." (158-159)                  "... als Klasse viele Momente haben, wo wir gemeinsam etwas erleben, was Spass macht." (170-171)</p>
<p><i>Kleine Schritte und Ziele</i> haben dem Kind Erfolgserlebnisse ermöglicht. Das hat geholfen, die Integration gelingen zu lassen.</p>	<p>"...das ging Schritt für Schritt vorwärts. Wir haben ganz kleine Ziele, immer miteinander vereinbart." (108-109)                  "...geschaut, dass das Kind Erfolgserlebnisse hat." (118-119)</p>

**Strategien | Interventionen der Lehrpersonen**

<p>Die Lehrperson arbeitet mit vielen <i>präventiven Massnahmen</i>, wie zum Beispiel akustischen Signalen, Kopfhörern, positiver Verstärkung und klaren Regeln. Werden diese aber nicht eingehalten, hat das Konsequenzen, die auf das nicht erwünschte Verhalten folgen.</p>	<p>"...ganz klar gesagt, 'das geht nicht.'" (130),                  "...wenn eine Regel besteht, ganz streng sein..." (198), "...akustischen Merkmalen..." (205-206)                  "...die Kopfhörer..."(214), "...vielleicht einen Vertrag mache, ein Belohnungssystem auf eine Art..." (364)</p>
<p>Diese <i>Konsequenzen</i> sind zum Beispiel nach der Schule noch bleiben, um nicht gemachte Aufträge zu lösen. Schriftliche Strafen gibt es nur ganz selten.                  Unterstützend soll dabei ein <i>Gespräch</i> sein, wobei die Lehrperson dem Kind erklärt, weshalb das Verhalten nicht optimal war.</p>	<p>"Strafen können auch sein 'du weisst du was, jetzt machst du das halt nach der Schule'." (225-226)                  "Strafen im Sinn von schriftlich etwas schreiben, sehr selten muss ich sagen." (228)                  "Und wir haben oft darüber gesprochen, 'weisst du warum es nicht gut gelaufen ist, warum ist es gut gelaufen', so dass das Kind eben auch selber bewusst wurde, 'aha'." (122-123)</p>

**Beziehungsaufbau | -pflege**

<p>Um eine Beziehung überhaupt aufbauen zu können, ist es wichtig, dem Kind möglichst <i>unvoreingenommen gegenüber zu treten</i>. Das heisst, <i>das Kind erst einmal so zu nehmen, wie es ist</i>.</p>	<p>"Ich denke, dass ich das Kind mal wirklich respektiere wie es ist und es ernst nehme, ihm Wertschätzung entgegenbringe und auch wenn das schwierig ist... auf kleine Sachen achte, wo ich dem Kind immer wieder positive Rückmeldung geben kann." (317-320)</p>
<p>Um eine Beziehung aufrecht erhalten zu können, ist es wichtig, <i>in schwierigen und herausfordernden Situationen angemessen zu reagieren</i>. Die Lehrperson beschreibt, dass sie manchmal einen Schritt zurück machen muss, um danach auf eine Situation reagieren zu können.                  Auch wichtig erscheint ihr der Kontakt zu den Kindern. Wenn sie nämlich merken, dass ihnen die Beziehung etwas nützt, kommen sie öfters zur Lehrperson um sich helfen zu lassen.</p>	<p>"...in ganz schwierigen Situationen ist es auch wichtig, dass ich vielleicht mal einen Schritt zurück mache... und wieder neu beginne." (337-339)                  "Aber wirklich den Kontakt aufrecht erhalten, nicht bildlich gesprochen die Türe zuknallen und dann ist sie zu. Das finde ich schon wichtig." (342-344)                  "Wenn es aber merkt, ich habe wirklich genug Zeit, dann kommt es schon und fragt. ... Dann kommt es immer wieder." (385-387)</p>
<p>Wenn das die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind nicht stimmt, erzählt das Kind sehr wenig von sich selbst.</p>	<p>"... dass das Kind ganz wenig von sich erzählt, seine Gefühle nicht äussert,... es läuft einfach nicht, es fragt eben nicht, es beteiligt sich nicht, ich komme nicht weiter, weil ich nicht genau weiss, an was es liegt." (404-406)</p>
<p>Die Lehrperson versucht dann, mit dem <i>Kind in nichtschulischen Situationen Kontakt aufzubauen</i>. Zum Beispiel auf dem Weg ins Hallenbad oder bei den regelmässigen Waldbesuchen.                  Wenn dies auch nichts nützt, sucht die Lehrperson <i>Kontakt zu den Eltern</i>. Ihrer Erfahrung nach wird durch den persönlichen Kontakt mit den Eltern dann die Situation mit dem Kind einfacher, weil sie dann den Hintergrund besser kennt.</p>	<p>"Ich versuche schon mal mit dem Kind irgendwie, also in einem nicht schulischen Bereich, wenn wir ins Hallenbad laufen, versuche ich mal mit dem Kind ein bisschen zu plaudern." (421-423)                  "Aber ich versuch dann auch mit den Eltern Kontakt aufzunehmen. ...Weil ich da wie den Hintergrund besser kennen lernen. ...Weil ich finde auch es braucht auch ein Vertrauen zwischen den Eltern und der Lehrperson." (412-417)</p>

Und auch eine Art Vertrauen aufgebaut werden kann zwischen Lehrperson und Eltern.

### Haltung der Lehrperson

Die Haltung der Lehrperson gegenüber den Eltern und Kindern sollte *offen* sein. Auch ist in ihrer Aussage die Ressourcenorientierung enthalten, welche im Kontakt mit beiden Parteien wichtig ist.

"Sie muss offen sein. Sie muss...Menschen, Kinder gerne haben und ich glaube auch, immer irgendwo im Hinterkopf haben, die Eltern machen was sie können gut und sie meinen es, behaupte ich jetzt mal, gut." (75-77)

Die Haltung der Lehrperson gegenüber dem Kind ist *aner kennend*. Sie weiss, dass jeder Mensch so genommen werden will, wie er ist. Deshalb überlegt sie sich ganz genau, wie sie in schwierigen Situationen reagiert.

"Weil jedes Kind möchte, jeder Mensch möchte anerkannt sein mit dem was er oder sie macht." (320-321)

"Es darf mir nicht egal sein. Ich muss mir überlegen, wie reagiere ich auf seine Auffälligkeiten. Was heisst das? Was will es mir sagen damit?" (355-356)

Durch das ständige *Reflektieren über die eigenen Handlungen und Gefühle* wird es der Lehrperson ermöglicht, sich selbst besser zu kennen. Sie weiss somit, was sie stresst und womit sie eher schlecht umgehen kann. In diesem Fall ist es einerseits der Elternkontakt, wenn dieser nicht gut funktioniert. Andererseits bereitet es ihr Mühe, dass oftmals die Leistungen im Zentrum stehen und der Weg zu guten Leistungen, über die Beziehung und das Wohlbefinden des Kindes, nicht anerkannt wird. Die Lehrperson zweifelt dann auch an sich selbst.

"Wenn das nicht gelingt, frag ich mich auch... ist irgendetwas zwischen Elternhaus und Schule oder mir?" (406-408)

"Ich kann ein bisschen schlecht umgehen damit. Weil ich immer das Gefühl habe, die Leistung ist sicher wichtig, aber wenn das Wohlbefinden und die Beziehung und alles worüber wir jetzt gesprochen habe, wenn das nicht funktioniert, kann das Kind gar nicht leisten." (453-456)

"Und dann denke ich manchmal 'muss ich mehr / bin ich da vielleicht wirklich zu Softie.'" (460)

### Wertschätzende Beziehung

Die Lehrperson *interessiert* sich für das Kind und sein privates Umfeld. Sie möchte auch wissen, weshalb ein Kind sich in der Schule herausfordernd verhält, um besser verstehen zu können, weshalb das so ist.

"Und ich weiss natürlich auch, es hat ein schwieriges privates Umfeld und das kann wechseln." (258-259)

"Für mich ist's schon noch wichtig zu wissen, warum das [auffälliges Verhalten] so ist. Vielleicht auch um zu verstehen." (299-300)

Nicht jeder Mensch ist jedem sympathisch. Das ist dieser Lehrerin bewusst. Sie sagt auch, dass ihr nicht jedes Kind gleich sympathisch ist. Trotzdem legt sie grossen Wert darauf, dass sie allen Kindern *fair, respektvoll und wertschätzend* begegnet.

"...es ist nämlich schon so... dir ist nicht jedes Kind gleich sympathisch. Und das finde ich, ist ganz wichtig, dass mir das bewusst ist. Dass ich wirklich darauf achte, dass ich das Kind auch wirklich fair, respektvoll und wertschätzend behandle." (347-349)

Da diese Lehrperson der Meinung ist, dass viele Ursachen von schwierigem Schülerverhalten in fehlerhaften Beziehungen zu finden sind, legt sie grossen Wert auf eine *Konstanz und Verlässlichkeit im Umgang* mit diesen Kindern.

"Wo er wie dran glauben kann, 'aha, das stimmt ja' oder 'das hält'." (52-53)

"...wir hier in der Schule müssen ihm möglichst eine Sicherheit bieten können." (263)

"Und die Lehrperson, also ich, bin verlässlich." (321-322)

Die *bedingungslose Zuwendung* wird hier erwähnt. Die Lehrperson wendet sich nicht vom Kind ab, wenn es sich auffallend verhält. Sie macht dem Kind deutlich, dass sie nicht einverstanden ist mit dem Verhalten, das Kind aber trotzdem gerne hat.

"Auch wenn man nicht einverstanden ist mit dem Verhalten, ...das Kind muss ja dann spüren, die erwachsene Person ist nicht mit dem Verhalten einverstanden, aber mich hat sie trotzdem gerne." (53-55)

Verständnis für auffälliges Verhalten kann sehr wichtig sein. Die Kinder *suchen nach Aufmerksamkeit* und kennen keinen anderen Weg, als negativ aufzufallen. Gleichzeitig ha-

"...erfahren und deswegen braucht es sicher mehr Zeit, bis es wieder eine Beziehung aufbauen kann." (51-52)

<p>ben sie unter Umständen <i>schlechte Beziehungserfahrungen</i> gemacht und brauchen somit länger, um wieder jemandem vertrauen zu können.</p> <p>Zusätzlich spielt es eine grosse Rolle, mit welchen <i>Wertvorstellungen</i> ein Kind aufgewachsen ist. Diese haben mit denen in der Schule vielleicht keine grosse Übereinstimmung. Diese unterschiedlichen Wertvorstellungen können das Kind verwirren und verunsichern.</p>	<p>"Kinder sehen gar nicht ein, was falsch läuft." (124)</p> <p>"Oft sind es ja Kinder, die andere gerne auch ein bisschen ärgern, irgendwie sich auf diese Art die Aufmerksamkeit holen." (282-283)</p> <p>"...im privaten Umfeld spielen Werte, die für uns wichtig sind, wie respektvoller Umgang zum Beispiel,...haben da einen anderen Stellenwert." (293-295)</p>
<p>Ohne Vertrauen ist eine Zusammenarbeit kaum möglich.</p>	<p>"Vertrauen aufzubauen, ich glaub das stimmt, das ist einfach das A und O. Ohne Vertrauen, kann man ja irgendwie nicht zusammenarbeiten." (328-330)</p>

**Befinden der Lehrperson**

<p>Durch Erfolgserlebnisse mit Schülerinnen und Schülern wird auch das <i>Wohlbefinden der Lehrperson</i> gesteigert.</p>	<p>"...wenn ich merke, mit hartnäckiger Arbeit, mit kleinen kleinen Schritten, dass es [Umgang mit schwierigem Verhalten] möglich ist ... Das ist schon eine Befriedigung, ja. Und beeinflusst natürlich das Wohlbefinden. Also von mir persönlich." (445-449)</p>
<p>Als <i>Belastung</i> empfindet diese Lehrperson die <i>Zusammenarbeit mit zu vielen verschiedenen Lehrpersonen</i>. Die Effizienz wird dadurch geschwächt.</p>	<p>"Wir haben die Organisation von ganz, unter Umständen, vielen Lehrpersonen an einer Klasse. Das finde ich manchmal schwierig. Von einer effizienten Zusammenarbeit her gesehen." (463-465)</p>
<p>Wenn ein Kind die Grenzen der Lehrperson austestet, fühlt sie sich manchmal <i>hilfflos</i>. Sie macht dann einen Schritt zurück, um sich <i>nicht provozieren zu lassen</i> und nicht wütend zu werden. Sie holt sich dann <i>Hilfe von Teamkollegen</i>, um so ein schlechtes Gefühl zu verhindern. Dies sei nämlich schlecht wieder loszukriegen.</p>	<p>"Und teilweise auch Hilflosigkeit von mir. Ja, 'wie gehen wir jetzt weiter'." (43)</p> <p>"Weil es ist ja auch so, ich kann ja auch mal wütend werden, oder. Dann weiss ich, jetzt aber Achtung. Dann schaue ich, dass ich Distanz schaffen kann." (339-341)</p> <p>"Jetzt muss ich für mich Hilfe holen, damit nicht ein schlechtes Gefühl aufkommt. Und eben hochkommt und bleibt." (344-346)</p> <p>"Also, ich weiss noch, ich war teilweise hilflos, hab mich auch provozieren lassen." (478-479)</p>

**Kooperation**

<p>Der Elternkontakt empfindet diese Lehrperson einerseits als sehr wichtig, weil dadurch <i>gegenseitiges Vertrauen</i> aufgebaut werden kann, was sie als sehr wichtig erachtet. Andererseits hat sie auch schon negative Erfahrungen im Umgang mit Eltern gemacht. Dies hat sich dahingehend gezeigt, dass es nicht möglich war, ein Gespräch zu führen.</p>	<p>"Ich merke, ich kann das private Umfeld nicht ändern." (300-301)</p> <p>"Manchmal ist es ja möglich, dass man ein gutes Gespräch hat mit Eltern und manchmal ist es halt nicht möglich." (305-306)</p> <p>"...ist irgendetwas auch zwischen Elternhaus und Schule oder mir? Das sind dann so die Ebenen wo ich denke, dort stimmt die Kommunikation nicht." (407-408)</p> <p>"...ich finde, es braucht auch Vertrauen zwischen den Eltern und der Lehrperson." (416-417)</p>
<p>Der Kontakt im Schulhaus und somit mit Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen ist ihr sehr wichtig. Zum Beispiel kann es ihr helfen, nach einer besprochenen Situation wieder neu zu beginnen.</p>	<p>"Es setzt voraus, dass wir alle offen sind. Und auch bei Rückschlägen. Das wir das nicht persönlich nehmen." (140-141)</p> <p>"... mit anderen bespreche, mit Kollegen und dann wieder neu beginne." (338-339)</p>

### 9.3.3 Auswertung KLP C

Ausbildung: PH Lehrerin Primarstufe  
 Funktion: Klassenlehrperson Mittelstufe  
 Berufserfahrung: 3 Jahre  
 Pensum: 100%  
 Alter: 25  
 Geschlecht: W  
 Datum: 06.11.13

Die Klassenlehrperson C arbeitet auf dem Land in einem kleinen Schulhaus. Sie hat die Unterstützung einer schulischen Heilpädagogin, welche wöchentlich sechs Lektionen in ihrer Klasse verbringt. Sie erachtet nicht nur negatives Verhalten als auffällig, sondern auch positives. Für sie ist die Beziehung zu den Kindern wichtig. Gleichzeitig hat sie schon erfahren, dass eine Beziehung sehr wechselhaft sein kann und in extremen Situationen nicht darauf zurückgegriffen werden kann.

Tabelle 4 Auswertung Interview KLP C

<b>Herausforderndes Schülerverhalten</b>	
<p>Auffälliges Schülerverhalten kann aus Sicht dieser Person <i>positiv</i> wie auch <i>negativ</i> sein. Positiv auffälliges Verhalten ist demnach die Hochbegabung einer Schülerin.</p> <p>Negatives Verhalten von Kindern aus ihrer Klasse sind für sie <i>Aufmerksamkeitsstörungen, reinreden, sehr emotionale Reaktionen</i> und <i>Anstacheln von anderen Kindern</i>.</p>	<p>"...die plötzlich in den Vordergrund rücken, ... sei es durch negative Störungen, ... wie reinreden, andere schlagen, ... . Positives Verhalten ist auch auffällig, denk ich. Zum Beispiel hochbegabte Kinder sind für mich ... gehören darunter, in diese Gruppe." (3-7)</p> <p>"...Aufmerksamkeitsstörungen..." (12), "...stört durch reinreden, durch Kommentieren, durch Drahtziehen ..." (18), "...sehr emotionale Reaktionen..." (19), "...Schreikrämpfe..." (21)</p>
<p>Das <i>unberechenbare Verhalten</i> von Kindern mit Verhaltensstörungen empfindet diese Lehrperson als besonders herausfordernd.</p>	<p>"Und das Schwierige ist auch, dass man das Kind nicht einschätzen kann. Man weiss nie, wie es sich verhalten wird." (27-28)</p>
<p>Die Lehrperson sieht die <i>Ursachen</i> von auffälligem Verhalten <i>im Umgang in der Familie</i>. Die Kinder haben demnach weder in der Familie noch in der Schule gelernt, sich in einer Gruppe einzuordnen, Regeln zu befolgen oder sich zu kontrollieren.</p> <p>Die Ursachen zu kennen, ist dieser Lehrerin wichtig, da sie dadurch weiss, wo sie anknüpfen muss.</p>	<p>"Und es gibt Kinder, die haben das [sich kontrollieren, sich in der Gruppe einordnen, Regeln einhalten] noch nicht gelernt von früher, von Kind auf." (34-35)</p> <p>"Wie geht die Familie untereinander um, gibt's Regeln zu Hause, gibt's Ordnung zu Hause." (36-37)</p> <p>"Ich denke das ist eigentlich bei jedem Fall ... wichtig gewesen, um dort eigentlich anzuknüpfen." (337-338)</p>
<b>Gelingsbedingungen für Integration</b>	
<p><i>Integration</i> ist aus dieser Sicht gelungen, wenn die <i>Eltern am Integrationsprozess beteiligt</i> und interessiert sind. Aus Sicht des Kindes ist Integration gelungen, wenn es sich <i>in seinem Rahmen</i> einbringen kann.</p>	<p>"...Eltern mitarbeiten und interessiert sind daran, dass es klappt in der Schule." (103-104)</p> <p>"...wenn ein Kind sich einbringen kann." (118-119)</p> <p>"...selbständig dann in der Schule seine Sachen machen kann in seinem Rahmen, finde ich das gelungen." (121-122)</p>
<p>Um Integration gelingen zu lassen, spricht diese Lehrper-</p>	<p>"Sicher Freundschaften in der Klasse. Also Vor-</p>



<p>son drei Ebenen an:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Freundschaften</i> in der Klasse</li> <li>• <i>Zusammenarbeit mit den Eltern</i></li> <li>• <i>Kleine Schritte</i> bis ans Ziel</li> </ul>	<p>bildkinder quasi." (83)</p> <p>"Er [der Vater] schickt es [das Mädchen] zurück, wenn es etwas vergessen hat." (132)</p> <p>"...jetzt sind wir etwa in der Mitte und da ist unser Ziel, dahin wollen wir auch wenn's noch nicht so gelingt, wir bleiben dran und das kommt schon gut." (448-449)</p>
<p>Konkret im Unterricht haben die Lehrperson und die SHP den Unterricht <i>differenziert und teilweise individualisiert</i>, um der Vielfalt gerecht zu werden.</p> <p>Zusätzlich wird darauf geachtet, dass <i>klare Regeln</i> vorhanden sind, welche auch konsequent eingefordert werden.</p>	<p>"Ja, also wir versuchen auf ganz verschiedenen Niveaus zu arbeiten. ...Wir versuchen, dass jedes Kind abgeholt wird wo es ist, möglichst." (149-151)</p> <p>"Schon klar, die Regeln müssen eingehalten werden, mit Konsequenzen und die müssen sie tragen." (383-384)</p>
<p>Grenzen der Integration hat diese Lehrperson auch schon erlebt. Ein Junge musste die Schule wechseln. Er zeigte ein stark auffälliges Verhalten, was sogar die Eltern der Mitschüler auf den Plan rief.</p>	<p>"Was kann integriert werden, was geht für die Klasse noch und wann wird es für die Klasse schwierig und macht alles kaputt." (42-43)</p> <p>"Und es war ganz schlimm, dass auch die Kinder nicht mehr mit ihm abmachen durften, weil es die Eltern einfach verboten haben. Sie wussten, der Knabe ist irgendwie schlimm oder gefährlich." (513-515)</p> <p>"Wir wollten dem Knaben eigentlich helfen, da aus dieser Spirale quasi, die ihn immer weiter ins Schlechte trieb, rauszunehmen und ihm eine neue Chance geben. Und die hat der dann gepackt in einer anderen Schule." (515-518)</p>

### Strategien / Interventionen der Lehrpersonen

<p>Die Lehrperson arbeitet einerseits <i>präventiv</i> mit <i>Gesprächs- und Verhaltensregeln</i>, welche immer wieder gelernt und kommuniziert werden. Andererseits reagiert sie auf Unterrichtsstörungen möglichst so, dass es die Klasse nicht vom Arbeiten abhält.</p>	<p>"Und die Regeln, sei es Gesprächsregeln oder Verhaltensregeln, die müssen einfach alle lernen und ... wir werden das auch immer wieder kommunizieren." (162-164)</p> <p>"Dass ich zum Kind hingehge und es aufmerksam mache 'hey merkst du, dass du klopfst oder irgendetwas machst'." (207-208)</p>
<p>Als <i>Strafe</i> wird den Kindern zum Beispiel ein <i>Zettel</i> gegeben, auf welchem Fragen zu ihrem Verhalten, dem Grund, mögliche Unterstützung und Konsequenzen bei Wiederauftreten zu beantworten sind.</p> <p>Daneben fragt die Lehrperson das Kind mit auffälligem Verhalten nach den Gründen und möglichen Ursachen.</p>	<p>"So eine Liste: 'Probleme beim Einhalten der Regeln'.... Also da mussten die Kinder überlegen und eine Unterschrift der Eltern holen." (214-215)</p> <p>"In letzter Zeit finde ich man muss mit ihnen das Gespräch suchen und fragen 'warum ist dieses Verhalten im Moment, ist etwas zu Hause nicht gut'." (247-248)</p>
<p>Die Lehrperson arbeitet mit dem <i>KlasseKinderSpiel</i> und erteilt Belohnungen für gutes Verhalten.</p>	<p>"...das KlasseKinderSpiel..." "... Fouls für Regelverstöße...", "...kriegt die Siegergruppe einen Stern...", "Und Ende Quartal werden wir alle Sterne zusammenzählen und das sind dann die Minuten, wo wir etwas für die Klasse.... machen." (88-92)</p>

### Beziehungsaufbau | -pflege

<p>Der Beziehungsaufbau gelingt über <i>Lob und Interesse</i>. Interesse kann gezeigt werden, indem die Lehrperson das Kind fragt, was es in der Freizeit macht zum Beispiel.</p>	<p>"...es lobt und sicher immer wahrnimmt." (355),          "...dass man es in den Vordergrund stellt, wenn es etwas Gutes gemacht hat, einfach auf positive Art, das finde ich wichtig. Oder einfach mal fragt über die Freizeit, was es gemacht hat und sich interessiert für das Kind." (356-358)</p>
<p>Um die Beziehung aufrecht zu erhalten ist es wichtig, nach</p>	<p>"Ich denke, einfach immer dranbleiben, immer sich</p>

<p>wie vor Interesse zu zeigen. Zusätzlich ist nötig, kleine <i>Fortschritte zu würdigen</i> und das dem <i>Kind auch mitzuteilen</i>.</p>	<p>interessiert zeigen. Das ist denk ich wichtig." (377-378)</p> <p>"Und das kann man auch zurückmelden, es wieder wertschätzen. Man muss aus Fehlern lernen und wenn man etwas gut gemacht hat, kann man das dann wertschätzen." (442-44)</p>
<p>Der <i>Beziehungsaufbau</i> erwies sich als <i>schwierig</i>, weil die Lehrperson das Gefühl hatte, <i>ihren Schüler nicht zu erreichen</i>. Ausserhalb der Schule ging es noch besser, doch sobald sie das Schulzimmer betraten, war die scheinbar vorhandene Beziehung wieder verschwunden.</p> <p>Darin sieht die Lehrperson auch die <i>Wirkungsgrenzen</i> einer Beziehung.</p>	<p>"Also dort hatte ich wirklich das Gefühl, der Knabe schaut mich nicht an, ich habe keine Beziehung, er nimmt mich gar nicht wirklich wahr. Bei ihm geht es da rein und beim anderen Ohrloch wieder raus was ich gesagt habe." (499-501)</p> <p>"Aber sobald es wieder im Klassenverband war, da war er wie, es war wie eine Wand. Man konnte nicht mehr zu ihm ran. Also das war ganz komisch." (504-506)</p> <p>"Denn mit Beziehung kann man schon viel machen, aber im Moment, wenn das Kind sich nicht mehr kontrollieren kann, dann ist es für sie nicht mehr wichtig, die gute Beziehung. Ich weiss nicht." (365-367)</p>

### Haltung der Lehrperson

<p>Die Lehrperson hat persönliche implizite Grundsätze, an die sie sich halten möchte. Dazu gehören die <i>faire Behandlung</i>, <i>möglichst keine Strafen</i> und ein <i>wohlwollender Umgang</i>.</p>	<p>"...Kinder... schlecht hinstellt vor der Klasse... das finde ich ... darf nicht sein." (168-169)</p> <p>"Ja aber eigentlich möchte ich Kinder nicht bestrafen." (246)</p> <p>"Und ich bin nicht die Lehrerin, die Angst fördern will, denn ich möchte gerne, dass sie ohne Angst in die Schule kommen können." (381-383)</p> <p>"Sondern ich mag alle gleich, im gleichen Stil." (409-410)</p>
<p>Die Lehrperson denkt über ihr <i>Handeln</i> und ihre <i>Person</i> nach. Sie macht sich auch <i>Gedanken</i> über ihre Schülerinnen und Schüler. So zum Beispiel über mögliche Ursachen von auffälligem Verhalten.</p>	<p>"Das ist für mich wirklich eine Knacknuss, zu verstehen, woher kommt dieses Verhalten. ...also manchmal mache ich mir schon Gedanken darüber." (339-341)</p> <p>"Und ich bin ja zum Glück nicht so nachtragend, ... also ich starte jeden Tag neu." (412-413)</p>
<p>Die Lehrperson <i>kennt die Stärken</i> der Schülerin und ist fasziniert von ihrem Können.</p>	<p>"...im Schreiben ist sie sehr gut und wortgewandt. Und sie kann eigentlich Gedichte sehr schnell auswendig." (295-296)</p> <p>"Also manchmal staune ich, was sie alles kann." (297)</p>
<p>Die Lehrperson <i>zweifelt</i> in besonders schwierigen Situationen <i>an der Wirkung</i> einer <i>guten Beziehung</i>.</p>	<p>"Also ich finde es noch schwierig zu sagen, dass die Beziehung immer was nützt." (360-361)</p>

### Wertschätzende Beziehung

<p>Die Lehrperson zeigt <i>Interesse</i> an den Kindern und ihrem privaten Umfeld. So kann sie bei fehlbarem Verhalten nach Ermessen reagieren.</p> <p>Zusätzlich kann sie durch ihr Wissen über die <i>persönlichen Umstände</i> des Kindes die <i>Ursachen des auffälligen Verhaltens</i> besser einschätzen.</p>	<p>"Es [das Mädchen] hatte keine Zeit, musste zu Hause den kleinen Drillingen schauen. Und deshalb hatte sie die Hausaufgaben nie gehabt." (249-250)</p> <p>"Also man muss immer jedes Kind natürlich kennen, um dann auch Strafen zu geben oder eben nicht." (252-253)</p> <p>"Der Vater wohnt noch bei seinen Eltern und die haben einen ganz anderen Erziehungsstil. Also</p>
---	--

	laisser-faire gehen autoritär." (320-321)
Die Lehrperson meint, dass das Kind mit all seinen Stärken und Schwächen <i>angenommen und akzeptiert</i> werden muss. Dies erreicht sie auch, indem sie auf herausforderndes Verhalten mit sachlichen Aussagen reagiert. So versucht sie jeweils mitzuteilen, dass ihr das Verhalten des Kindes nicht passt, das jedoch nicht die Person an sich schlecht macht.  Gleichzeitig achtet sie darauf, dass sie alles, was das Kind gut macht, auch <i>wertschätzt</i> .	"Man muss jedes Kind so nehmen, mit seinen Stärken und Schwächen, wie es ist." (169-170)  "Ich schaue immer, dass es [wenn ich eingreifen muss] sachlich ist und ums Verhalten geht. Dass ich sage 'dein Verhalten jetzt heute war nicht gut', aber ich sage nie, dass das Kind schlecht sei oder irgendetwas, was die Beziehung kaputt machen könnte." (386-388)  "...lobend und positiv gestimmt die Beziehung sieht. Dass man alles wertschätzt quasi, was das Kind gut macht." (438-439)
Durch ihre Kenntnisse über die Familie hat die Lehrperson die Möglichkeit, <i>Verständnis</i> für das Mädchen aufzubauen. Dadurch versucht die Lehrperson auch zu verstehen, weshalb das Kind welches Verhalten zeigt.	"Und das, denke ich, ist für das Mädchen schwer zu wissen, was ist jetzt richtig." (321-322)  "Also bei ihr ist es wichtig auch zum Verstehen, ... warum reagiert es so." (338-339)
<i>Vertrauen</i> wird hier über <i>Zuverlässigkeit</i> und einen <i>wohlwollenden Umgang</i> definiert.	"Es ist sicher wichtig, dass man nicht ein Kind schlecht darstellt, zum Beispiel vor der Klasse. Das macht die Beziehung wie kaputt." (380-381)  "Weil ich versuche alles, was ich sage, verspreche quasi, zu halten, dass ich auch vertrauenswürdig bin. Und für sie sicher, dass sie weiss wie es läuft." (461-463)

### Befinden der Lehrperson

Das Befinden der Lehrperson wird gesteigert, wenn sie <i>Bestätigung</i> durch Kommentare oder Briefe der Kinder bekommt.	"Ich denke es ist noch schön, wenn die Kinder nach Hause gehen und erzählen... also für mich ist es schon auch schön zu hören, wenn die Kinder sagen 'ou Frau XY ist nett' oder nette Briefe schreiben. Da hat man immer Freude und sieht wie eine Rückmeldung." (391-394)
Wenn es in der Klasse nicht gut läuft, ist es für die Lehrperson wichtig, dass sie die <i>Unterstützung des Teams spürt</i> .  Durch Probleme mit auffälligem Schülerverhalten fühlt sie sich freudlos. Besonders die Unberechenbarkeit macht ihr zu schaffen, denn in solchen Situationen weiss sie nie, was auf sie zukommt.  Auch <i>Machtkämpfe</i> hat sie schon miterlebt. Sie fühlt sich dann gefordert, weil sie im Moment <i>nicht weiss, wie</i> sie richtig <i>reagieren</i> soll.	"Das ist sicher wichtig, dass man sich toleriert fühlt. Weil sonst verliert man schnell die Nerven und man weiss keinen Ausweg." (60-61)  "...es macht einem die ganze Freude am Unterrichten eigentlich kaputt. Weil eine Stunde, ... konnte kaputt sein. Also für mich war es richtig schlimm, nicht zu wissen, geht's jetzt gut oder schlecht und wie kommt's raus. ...für mich noch schwierig gewesen zum mit dem umgehen." (523-526)  "So viel geht, aber irgendwann ist einfach zu viel. Dann mag man nicht mehr. Ja..." (536-537)  "Ja man fühlt sich gefordert... eigentlich möchte ich keine Machtkämpfe, ich versuche Machtkämpfe auszulagern oder zu stoppen. ... hat sie oft versucht mich herauszufordern, vor der Klasse. Und es ist schwierig zu wissen, wie soll man reagieren gerade sofort." (558-563)

### Kooperation

Wenn die Schule und die Eltern gut zusammenarbeiten, kann <i>viel bewirkt</i> werden. Deshalb sollten auch <i>positive Ereignisse den Eltern mitgeteilt</i> werden.	"...nimmt es jetzt endlich einmal wie Parallelen zu Hause und hier. Dann ist es einfacher für das Mädchen sich an die Regeln zu halten, weil es auch von zu Hause verlangt wird." (112-114)  "Auch den Eltern rückmelden, ... wenn ich den
---	--

<p>Schwierig wird es, wenn die Eltern <i>nicht mitarbeiten</i> und sich <i>nicht an Abmachungen</i> halten. Diese Lehrerin meint, dass man als Schule keine Chance hat, etwas zu verändern, wenn die Eltern nicht mitarbeiten.</p>	<p>Eltern sage, dass es gut gelaufen ist." (489-491)</p> <p>"Sie sahen das Problem nicht und dann war eine Integration nicht mehr möglich." (107-108)</p> <p>"Denn mit den Eltern war nichts zu machen. Also man hatte keine Chance." (130-131)</p> <p>"...haben eine Gefährdungsmeldung gemacht, weil der Vater unsere Sachen ,die wir abgemacht haben, nicht eingehalten hat, das zwei, drei Mal nicht ..." (349-350)</p>
<p>Die Zusammenarbeit im Team ist für diese Lehrperson sehr wichtig. Besonders Tipps und Unterstützung helfen ihr im Umgang mit schwierigem Schülerverhalten.</p>	<p>"Auch Tipps von Lehrpersonen, die eigentlich positiv wirken, das ist eigentlich etwas Gutes." (61-62)</p> <p>"Auch im Team darin unterstützt werden sollte." (70)</p> <p>"Vor allem Teamkollegen und dann mit der SHP habe ich mich natürlich viel ausgetauscht. ... Das Team hat mich auch sehr unterstützt." (540-541)</p>
<p>Die Unterstützung der Heilpädagogin ist für die Lehrperson wichtig. Nicht nur fachlich, sondern auch persönlich hat diese sie bereits unterstützt.</p> <p>Auch der gemeinsame Unterricht ist für diese Lehrperson eine Entlastung.</p>	<p>"Die Heilpädagogin ist ja jetzt sechs Stunden in der Klasse. Vier Stunden wegen diesem Mädchen und das hat jetzt sehr viel gebracht." (97-98)</p> <p>"Und die SHP hat... mir Mut gemacht, der Schulleitung dann zu sagen, dass es einfach nicht mehr gehe und dass da etwas passieren müsse." (544-546)</p>

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der drei Interviews kurz zusammengefasst dargestellt.

## 10 Ergebnisse | Erkenntnisse aus den Interviews

Die im Anhang 18.3 aufgezeigten Interviews werden in diesem Kapitel zusammengefasst und nach den Kategorien ausgewertet, dargestellt.

### **Herausforderndes Schülerverhalten**

Unter herausforderndem Schülerverhalten verstehen die Lehrpersonen regelmässig auftretende Unaufmerksamkeit, erhöhtes Aggressionspotenzial, fehlende Sozialkompetenzen und mangelnde Selbstkontrolle. Besonders schwierig wird der Umgang, wenn keine Beziehung vorhanden und das Verhalten unberechenbar ist. Ursachen sehen die Lehrpersonen in fehlerhaften familiären Strukturen und fehlenden emotionalen Beziehungen.

Um das Kind besser verstehen zu können, ist es für zwei Lehrpersonen wichtig, diese Ursachen zu kennen.

### **Gelingensbedingungen für Integration**

Eine Integration ist gelungen, wenn sich das Kind, die Klasse und die Lehrperson wohlfühlen. Besonders das integrierte Kind muss sich sicher fühlen und Freunde haben. Ein weiterer Faktor ist, dass das Kind in seinem Tempo Fortschritte machen kann. Dies kann mit differenziertem und individualisiertem Unterricht erreicht werden. Auch die gemeinsame (positive) Haltung im Schulhaus wird als Gelingensbedingung genannt.

### **Strategien | Interventionen der Lehrperson**

Die Lehrpersonen arbeiten oft mit präventiven Massnahmen. So haben sie klare Klassenregeln und Klassengespräche. Alle reagieren bei Störungen möglichst so, dass die Klasse nicht zu viel davon mitbekommt. Disziplinarstrafen, wie zum Beispiel einen Text abschreiben, haben alle schon erteilt. Sie machen dies immer noch, aber nur höchst selten.

### **Beziehungsaufbau /- pflege**

Der Beziehungsaufbau gelingt durch Gespräche mit den Kindern. Falls diese Art von Kommunikation nicht möglich ist, werden Alternativen gesucht, die dem Schüler mehr entsprechen. Als Voraussetzung für einen Beziehungsaufbau wird unter anderem die Akzeptanz erwähnt. Das Zeigen von echtem Interesse und angemessene Reaktionen bei nicht erwünschtem Verhalten beeinflussen den Aufbau und Erhalt einer Beziehung auch positiv. Zudem scheint es wichtig, dass die Lehrperson sich selbst nicht auf ein Podest stellt, sondern sich für die Kinder zugänglich macht.

Alle Lehrpersonen haben bereits die Erfahrung gemacht, dass der Aufbau einer Beziehung nicht möglich war. Sie versuchen dann bei ausserschulischen Aktivitäten mit den Kindern ins Gespräch zu kommen oder mit den Eltern Kontakt aufzubauen. Dadurch wird das Vertrauen zwischen Eltern und Lehrperson gefördert.

Dass die Beziehung nicht immer hilft, erwähnt eine Lehrperson. Sie meint, dass in extremen Situationen mit der Beziehung nicht viel ausgerichtet werden kann, da sie in dem Moment nicht an das Kind herankommt.

### **Haltung der Lehrperson**

Alle Lehrpersonen möchten den Kindern mit Verhaltensstörungen mit Respekt, Achtung und Wertschätzung begegnen. Sie möchten den Schülern offen begegnen und sich den positiven Eigenschaften zuwenden. Über ihre Gefühle in bestimmten (herausfordernden) Situationen denken sie alle nach und versuchen so herauszufinden, was an der Arbeit mit den Kindern noch verbessert werden könnte.

### **Wertschätzende Beziehung**

Zu einer wertschätzenden Beziehung gehören Interesse am Kind und seiner Umwelt, bedingungslose Zuwendung, Verständnis, Vertrauen und die Verlässlichkeit der Lehrperson. Die Lehrerinnen sind sich bewusst, dass sie nicht alle Kinder gleich mögen. Sie möchten aber trotzdem allen wertschätzend begegnen.

### **Befinden der Lehrperson**

Das Wohlbefinden der Lehrperson ist sehr wichtig für eine gelingende Beziehung. Diese Bindung kann mit Kindern, welche eine Verhaltensauffälligkeit zeigen, besonders anstrengend und kräftezehrend sein. Das oben erwähnte Wohlbefinden wird unterschiedlich hervorgerufen: Die eine Lehrperson schätzt es, wenn sie die Bestätigung der Schülerinnen und Schüler bekommt, dass sie es gut macht. Bei einer anderen wird das positive Gefühl durch Erfolgserlebnisse mit dem integrierten Kind gesteigert.

### **Kooperation**

Die Zusammenarbeit im Team und die Unterstützung vom Team sind bei allen drei als sehr wichtig eingestuft worden. In schwierigen Zeiten hilft ihnen der Beistand des Teams. Auch der positive Elternkontakt wird als sehr hilfreich angeschaut. Durch eine gute Zusammenar-

beit mit dem Elternhaus kann in der Schule mehr erreicht werden und somit die Integration besser gelingen.

## 11 Ergebnisse Gesamtauswertung

Im folgenden Kapitel werden einerseits alle Erkenntnisse aus der Theorie und andererseits die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt. In den Boxen wird jeweils das Fazit des vorhergehenden Abschnittes aufgezeigt.

### 11.1 Theoretische Erkenntnisse

Für eine gelingende Integration von einem Kind "mit Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung" (Preuss-Lausitz 2005, S. 17) ist die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler bzw. der Schülerin eine zentrale Bedingung.

Das Wissen über die *geschichtliche Entwicklung* im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen zeigt auf, dass Separation und Isolation nicht viele Erfolge mit sich bringen. Zusätzlich wurde die Wichtigkeit einer Beziehung, unter anderem von Pestalozzi, schon früh erkannt (vgl. Kapitel 3.1). Dieses Wissen ermöglicht es der Lehrperson, ihre Einstellung gegenüber der Integration zu gestalten.

Durch Macht und Autorität kann in der Erziehung, welche in der Schule und besonders in der Arbeit mit herausforderndem Schülerverhalten durchaus zentral ist, nur wenig bewirkt werden. So haben autoritäre Lehrpersonen wohl keine Probleme mit schwierigen Schülern. Diese können sich aber nicht weiterentwickeln und geraten in ein Art Abhängigkeit von dem autoritären Verhalten. Möchte man eine "Internalisation der Norm" erreichen, darf das gewünschte Verhalten nicht erzwungen oder durch Belohnungen erkaufte werden. "Zur Verinnerlichung kommt es, wenn eine Person [hier die Lehrperson, Anm. d. Verf.] eine Handlung internal erklärt, d.h. auf eigene Motive und Überzeugungen zurückführt." (Fuhrer 2005, S. 229).

Durch Macht und Autorität können Kinder nicht nachhaltig erzogen werden. Für Erziehung braucht es Beziehung.

Die *heutige Sicht* auf Integration wird einerseits in Kapitel 1.1 durch die Salamanca-Erklärung begründet und andererseits durch gesetzliche Vorgaben festgelegt. Dass auch die Integration von Kindern mit herausforderndem Verhalten Sinn macht, ist in Kapitel 6.1 beschrieben. Dort heisst es nämlich, dass positive Vorbilder das Verhalten auf eine gute Art beeinflussen können, aber auch gleichzeitig, dass die Kinder ohne bzw. mit geringeren Verhaltensauffälligkeiten nicht negativ beeinflusst werden.

Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen macht Sinn und wird durch die Salamanca-Erklärung gefordert.

Um Verständnis für herausfordernde Verhaltensweisen aufzubauen, kann die Kenntnis von möglichen *Ursachen* helfen. Dies hilft der Lehrperson, das Kind nicht als "Störenfried" zu betrachten, sondern als Symptomträger verschiedener fehlgeleiteter Interaktionen und Um-

ständen. Demnach trägt nicht das Kind die "Schuld" für sein Verhalten, sondern das ganze Umfeld.

Mögliche Ursachen für Verhaltensstörungen gibt es viele. Oft ist ein Zusammenspiel vieler fehlerhafter Interaktionen dafür verantwortlich.

Dadurch, dass das Kind einen grossen Anteil seines Lebens in der Schule verbringt, wird die *Lehrperson zur Bezugsperson*. Fuhrer beschreibt dabei drei Aufgaben einer Bezugsperson: Sie befriedigt die körperlichen Bedürfnisse (Nahrung, Schlaf,...) des Kindes, gibt ihm Geborgenheit und Zuwendung und gestaltet seine Umgebung so, dass sich das Kind Fähigkeiten und Wissen aneignen kann (vgl. Fuhrer 2005, S. 208). Dabei sind vor allem das psychische Wohlbefinden und die Entwicklung für die Lehrer-Schüler-Beziehung von Bedeutung. Diese beiden Aufgaben (Geborgenheit und Zuwendung bzw. lernförderliche Umgebung) hängen in Bezug auf Schule wechselseitig zusammen.

Denn eine vertrauensvolle Beziehung ist laut Largo und Beglinger eine wichtige Grundlage für Lernerfolg. Schülerinnen und Schüler lernen "nicht für sich, sondern auch für den Lehrer, weil sie ihn nicht enttäuschen wollen." (Largo & Beglinger 2009, S. 201). Und der Schüler wiederum ist bereit, sich auf den Lehrer auszurichten, wenn eine vertrauensvolle Beziehung vorhanden ist. Dadurch kann die Lehrperson ihre "traditionelle Kernaufgabe" wahrnehmen: die Wissensvermittlung (Largo & Beglinger 2009, S. 205).

Die Lehrperson ist durch ihre Rolle als Bezugsperson für das Wohlbefinden des Kindes verantwortlich. Fühlt sich ein Kind wohl, kann es auch besser lernen.

Um eine Beziehung aufbauen zu können, braucht es Interesse am Kind (vgl. Kapitel 5.3.8) und seinem Umfeld seitens der Lehrperson, eine Vertrauensbasis und das Erkennen und Mitteilen von Erfolgserlebnissen. Dass die Beziehung besonders im Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen zentral ist, wird in Kapitel 5.8 in einem Zitat deutlich, welches aufzeigt, dass eine Verhaltensänderung erst hervorgerufen werden kann, wenn sich die innere Realität wandelt und sich die äussere Realität dadurch bewältigen lässt. Diese Veränderung kann durch wirkliches Verständnis des Kindes in seiner "Erlebenswelt und Konflikthaftigkeit" (Ahrbeck 2000, S. 140) bewirkt werden. Für die Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen ist also eine Beziehung unerlässlich.

Eine vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind mit Verhaltensstörungen ist für Verhaltensänderungen unerlässlich.

Vertrauensvolles Lehrerverhalten ist laut Schweer und Padberg (Schweer & Padberg 2002, S. 39f) persönliche Zuwendung, fachliche Kompetenz und Hilfe, Respekt, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit. Diese Komponenten wurden auch in der vorliegenden Arbeit erwähnt. So zum Beispiel in den Kapiteln 5.1.3 und 5.3.

Vertrauensvolle Lehrpersonen sind wohlwollend, fachlich kompetent, respektvoll, zugänglich und aufrichtig.

## 11.2 Erkenntnisse aus den Interviews

Bevor auf die Erkenntnisse aus den Interviews eingegangen wird, möchte ich hier kurz aufzeigen, welche Faktoren den Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten meiner Meinung nach beeinflussen: Zum Einen ist das das Alter und die Berufserfahrung. Diese zwei Komponenten haben meiner Erkenntnis nach einen Einfluss auf die Gelassenheit, welche es einer Lehrperson ermöglicht, schwierige Situationen etwas lockerer zu sehen. So haben die Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung eine höhere Selbstsicherheit und lassen sich weniger schnell aus der Ruhe bringen. Dies war zumindest mein ganz persönlicher Eindruck. Diese Sicherheit beeinflusst auch den Umgang mit den entsprechenden Kindern, welche ganz bestimmt spüren, wie sich die Lehrperson fühlt. Des weiteren beeinflusst das Wissen über und die Erfahrung mit Verhaltensstörungen die Vorurteile einer Lehrperson. Weiss diese wenig über mögliche Ursachen, werden diese oftmals bei einer Komponente gesucht und die Vernetzung mehrerer möglicher Ursachen findet weniger statt. Dann hat bestimmt auch die Haltung der Lehrperson einen Einfluss auf den Umgang mit schwierigem Verhalten. Wenn diese Haltung grundsätzlich offen und wohlwollend ist, kann schon viel erreicht werden. Die drei interviewten Lehrerinnen zeigten alle eine grundsätzlich positive Haltung in Bezug auf Kinder mit herausforderndem Verhalten. Deshalb wurden sie wohl von ihren Berufskolleginnen und -kollegen als Lehrperson mit wertschätzender Beziehung zu Kindern mit Verhaltensstörungen bezeichnet und mir für die Interviews empfohlen.

Nun zu den Erkenntnissen aus den Interviews:

Die Integration ist aus Sicht der Lehrpersonen gelungen, wenn sich alle Beteiligten wohlfühlen und das integrierte Kind seinen Möglichkeiten entsprechend Leistungen erbringen kann. Damit eine Integration gelingt, müssen zusammengefasst folgende Dinge erfüllt werden: Im Schulhaus muss die Zusammenarbeit und Unterstützung im Team funktionieren. Zudem sollten die Lehrpersonen eine gemeinsame Haltung vertreten. Der Elternkontakt wird ebenfalls als wichtig erachtet. Gelingt dieser, ist die Zusammenarbeit und somit die Integration einfacher, da alle am gleichen Strick ziehen. Im Unterricht muss laut den Klassenlehrpersonen differenziert und individualisiert werden, damit jedes Kind dort abgeholt wird, wo sich der momentane Wissensstand befindet.

Damit Integration gelingt, muss die Haltung und Zusammenarbeit im Schulhausteam stimmen. Zudem ist der Elternkontakt ein wichtiger Faktor für das Gelingen von schulischer Integration. Um den Kindern Fortschritte zu ermöglichen, sollte Differenzierung und Individualisierung angewendet werden.

Auf der Lehrer-Schüler-Ebene muss die Beziehung stimmen. Diese wird durch bedingungslose Akzeptanz und Interesse für das Kind aufgebaut und erhalten. Auch Lob spielt eine grosse Rolle. Dadurch, dass auch noch so kleine Fortschritte anerkannt und wertgeschätzt werden, spürt das Kind, dass die Lehrperson es wahrnimmt und schätzt. Verhält sich ein Kind einmal nicht regelkonform, ist die Art der Reaktion und die Zeit danach wichtig. Lehrpersonen sollten sich demnach nicht zu emotionalen Ausbrüchen provozieren lassen und das fehlbare Verhalten wieder verzeihen.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung sollte durch bedingungslose Akzeptanz, Interesse und Wertschätzung, auch für die kleinen Fortschritte, geprägt sein. Zudem darf die Lehrperson nicht nachtragend sein, weil dies die Beziehung negativ beeinflusst.



Stimmt diese Beziehung nicht, wird Integration schwierig. Die Lehrperson findet dann kaum oder gar keinen Kontakt zum Kind. Um trotzdem eine Beziehung aufbauen zu können, versuchen die Pädagoginnen ein Gespräch nach der Schule oder bei außerschulischen Aktivitäten zu führen. Wenn auch das nichts nützt, hat eine Lehrerin angetönt, dass sie dann den Kontakt zu den Eltern sucht. Durch das gegenseitige Vertrauen kann dann unter Umständen ein Weg zum Kind gefunden werden.

Dass der Aufbau einer Beziehung manchmal schwierig ist, schreiben die Lehrerinnen der Sympathie zu. Sie sind sich bewusst, dass sie nicht alle Kinder gleich mögen und bei manchen Kindern vielleicht Vorurteile haben, die wiederum ihr Verhalten gegenüber diesem Kind beeinflussen.

Der Aufbau einer Beziehung wird durch Sympathien und Vorurteile beeinflusst.

Das Befinden der Lehrperson hat einen Einfluss auf ihr Verhalten und ist demnach sehr wichtig. Ihr Wohlbefinden wird gesteigert, wenn sie Bestätigung der Schüler oder Eltern erhält. Zusätzlich steigern kleine Fortschritte in der Arbeit mit schwierigen Kindern ebenfalls die positiven Gefühle.

Die Lehrerinnen fühlen sich freudlos und hilflos, wenn ein Kind ihre Grenzen immer wieder auf extreme Weisen testet. Auch die Unberechenbarkeit des Verhaltens ist für Pädagogen belastend. In solchen Situationen sind sie auf ihr Team angewiesen, welches sie unterstützt und ihnen somit weiterhilft. Das Team ist auch für die persönliche Reflexion wichtig. So können die Kolleginnen und Kollegen auf problematische Verhaltensweisen der betroffenen Lehrperson aufmerksam machen.

Das Wohlergehen der Klassenlehrperson ist wichtig. Je nach Befinden hält sie mehr oder weniger Belastungen stand. Die Unterstützung des Teams ist in Extremsituationen sehr wichtig.

*Meiner Meinung nach ist das Befinden der Lehrperson in der Literatur zu wenig präsent. Die Beziehung und somit teilweise auch das Gelingen der Integration ist zu einem grossen Teil von der Lehrperson abhängig. Wenn es ihr aus beruflichen Gründen nicht gut geht und sie an ihre Grenzen kommt, sollte sie früh genug Unterstützung anfordern und bekommen, damit sie nicht in einen Teufelskreis gerät. Der Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen ist nicht zu unterschätzen und braucht eine ausdauernde und starke Bezugsperson im pädagogischen Umfeld.*

## 12 Beantwortung der Fragestellung

Mit Hilfe der zusammengetragenen Ergebnisse aus der Literaturrecherche und den Interviews soll nun die Fragestellung beantwortet werden. Gleichzeitig wird überprüft, ob sich die Hypothesen bewahrheitet haben. Des Weiteren wird ebenfalls eine mögliche Weiterarbeit besprochen.

### 12.1 Beantwortung der Fragestellung | Bezug zur Literatur

In Kapitel 2 wird die Fragestellung zur vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Auch Hypothesen zum Thema sind dort formuliert. Anhand der Ergebnisse werden diese nun ausgewertet und interpretiert.

Fragestellung:

Inwieweit fördert eine wertschätzende Beziehung zwischen der Klassenlehrperson und dem Kind mit emotional-sozialen Verhaltensstörungen die Integration in eine Regelklasse?

Eine wertschätzende Beziehung zu Kindern mit Verhaltensstörungen ist die wichtigste Voraussetzung für eine gelingende Integration. Denn eine Integration ist gelungen, wenn es dem Kind gut geht, es seinen Fähigkeiten entsprechend lernen kann und die Verhaltensstörungen nicht vermehrt auftreten. In verschiedenen Kapiteln wurde beschrieben, dass durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung das Kind nicht nur besser lernen kann und sich in der Klasse wohler fühlt, sondern dass durch diese Beziehung auch Verhaltensänderungen hervorgerufen werden können. Demnach hängen alle Gelingensbedingungen einer Integration von der gelingenden Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler ab.

Daneben müssen aber auch andere Voraussetzungen erfüllt werden, damit Integration gelingen kann:

- Die Lehrpersonen im Schulhaus sollten eine gemeinsame Haltung haben und vertreten.
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützt die Integration.
- Im Unterricht müssen klare Regeln bestehen und konsequent eingefordert werden.
- Integrativer Unterricht ermöglicht es den Kindern, individuelle Fortschritte zu machen.
- Ein positives Menschenbild der Lehrperson unterstützt die Integration.
- Das Wohlbefinden der Lehrperson ist nicht zu unterschätzen. Geht es der Lehrperson nicht gut, hat das Auswirkungen auf die Integration.

Die Fragestellung ist demnach beantwortet. Nun möchte ich noch auf die Hypothesen, welche auch in Kapitel 2 aufgezeigt wurden, eingehen. Ob diese stichhaltig sind, wird hier geklärt.

Hypothese 1:

Für eine Lehrperson ist es wichtig, den geschichtlichen Verlauf und den heutigen Stand zur Thematik zu kennen.

Diese Hypothese kann weder durch die Literatur noch durch die Ergebnisse aus den Interviews verifiziert werden. Nirgends steht geschrieben, dass das Wissen über Integration die

Lehrperson beeinflusst. Trotzdem finde ich, dass zum Beispiel das Wissen über mangelnde Erfolge von autoritärer Erziehung (vgl. 5.3.5), wie sie früher gehandhabt wurde, die Haltung einer Lehrperson beeinflussen kann. Zudem kann auch der Grundgedanke der Integration, welcher in der Salamanca-Erklärung (vgl. 1.1) aufgeführt wird, die Einstellung einer Pädagogin verändern und sie toleranter und offener werden lassen. Doch dies ist nur eine persönliche Meinung und nicht durch die Ergebnisse dieser Arbeit untermauert.

Hypothese 2:

Eine Lehrperson sollte mögliche allgemeine und auf die Schule bezogene Ursachen von Verhaltensstörungen kennen.

In den Interviews haben zwei Lehrpersonen angegeben, dass es wichtig sei, mögliche Ursachen zu kennen, um mehr Verständnis für das Kind aufbauen und es besser unterstützen zu können (vgl. Interview B, C).

Hypothese 3:

Eine wertschätzende Beziehung braucht Vertrauen, Respekt, Empathie und Zeit.

Dass eine Lehrer-Schüler-Beziehung sehr vielen Einflüssen ausgesetzt ist, wurde unter anderem in den Kapiteln 5.1, 5.2 und 5.3 beschrieben, wobei es um die persönlichen Erfahrungen mit Beziehungen, um nicht erfüllte Erwartungen, Machtverhältnisse und so weiter geht.

Um mit all diesen Einflüssen trotzdem eine wertschätzende Beziehung aufbauen zu können, müssen einige Faktoren mitspielen. Dabei decken sich die Ergebnisse aus der Theorie und den Interviews: Zum einen werden in den Interviews die bedingungslose Akzeptanz, Interesse und Wertschätzung, auch für die kleinen Fortschritte, erwähnt. Zum anderen scheint die Reaktion auf ein nicht erwünschtes Verhalten wichtig. Dass in schwierigen Situationen trotzdem respektvoll mit den Kindern umgegangen wird, scheint dabei wichtig. Sehr ähnliche Aussagen macht auch die Theorie, welche in Kapitel 5 zu lesen sind.

## 12.2 Mögliche Weiterarbeit

Spannend wäre nun die wiederholte Überprüfung der Erkenntnisse durch eine grösser angelegte Studie. Dabei wäre der Fokus neben der wertschätzenden Beziehung auch auf das Wohlbefinden der Lehrperson zu legen. Aus den Interviews wurde nämlich ersichtlich, dass neben all den guten Tipps und Ratschlägen für die Beziehungsgestaltung das Befinden der Lehrperson untergeht. Dies ist aber für eine gelingende Beziehung von zentraler Bedeutung. Die fachliche Unterstützung durch Fachleute und Ausbildung der Lehrpersonen bezüglich Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen könnte dabei eine grosse Rolle spielen.

## 13 Empfehlungen für die pädagogische Beziehungsgestaltung

### 13.1 Hinweise aus der Fachliteratur

Im Buch von Gerd Lohmann *Mit Schülern klarkommen* werden verschiedene Präventions- und Interventionsmöglichkeiten in Bezug auf Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte aufgezeigt. Da in der vorliegenden Arbeit die Beziehung im Vordergrund steht, soll auch in diesem Unterkapitel vor allem auf Handlungsmöglichkeiten auf der Beziehungsebene eingegangen werden.

Um Unterrichtsstörungen *vorzubeugen* und die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen sind folgende Faktoren wichtig (vgl. Lohmann 2003): Das Auftreten des Lehrers, die Art der Beziehung, die professionelle Kommunikation, ein gutes Klassenklima und Humor. Zusätzlich sind Motivation und Ermutigung von grosser Bedeutung, wenn es um die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Kindern geht. Entmutigte Schülerinnen und Schüler sollten von ihrer Lehrperson Vertrauen in Bezug auf ihre Fähigkeiten und ihr Leistungsvermögen erhalten.

Auch mit guter Prävention und Unterstützung wird es zu schwierigen Situationen mit Schülerinnen und Schülern kommen. Zu allererst sollte darauf geachtet werden, dass negative Emotionen vermieden werden. Emotionale Ausbrüche seitens der Lehrperson durch Blossstellen, Machtkämpfe, Moralpredigten und Schuldzuweisungen bringen niemandem etwas, sind kräftezehrend und verschlechtern die Beziehung zur Klasse. ICH-Botschaften, humorvolle Bemerkungen, Wahlmöglichkeiten und "Stopp-Techniken" hingegen können der Situation die Brisanz nehmen und vermeiden negative Emotionen (vgl. Lohmann 2003).

### 13.2 Erarbeitete Empfehlungen

Aus den Auswertungen der Literatur und den Interviews ergeben sich folgende Empfehlungen für die Beziehungsgestaltung im pädagogischen Arbeitsfeld:

- **Nicht Befehle geben, sondern Angebote machen.**

Persönlicher Kommentar: Durch Befehle werden meiner Meinung nach oft Machtkämpfe ausgelöst. Es geht dann nicht selten darum, wer gewinnt und welche Person nachgibt. Bei Angeboten ist das anders. Angebote lassen dem Kind noch ein Mitspracherecht, indem es einen anderen Vorschlag machen oder aber das Angebot annehmen kann (vgl. Kapitel 13.1).

- **Geduld. Der Umgang mit Kindern, welche ein herausforderndes Verhalten zeigen, braucht viel Zeit und Energie.**

Persönlicher Kommentar: Im Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen braucht eine Lehrperson viel Geduld, weil sich die Situation nicht plötzlich ändern wird. Bis eine Verhaltensänderung hervorgerufen werden kann, vergeht meist viel Zeit. Und während dieser Zeit wiederum braucht die Lehrperson viel Energie.

- **Immer wieder neue Chancen geben. Das Kind braucht täglich eine neue Chance, seine Sache gut zu machen.**

Persönlicher Kommentar: Aus eigener Erfahrung weiss ich wie schwierig es ist, einem Kind immer wieder eine Chance zu geben und es unvoreingenommen zu betrachten. Trotzdem ist

genau das wichtig, weil man als Lehrperson sonst negative Erwartungen an das Kind hat, welche oft auch erfüllt werden (self-fulfilling prophecy, Kapitel 5.2.3).

- **Das Kind so nehmen, wie es ist. Fühlt sich das Kind verstanden und akzeptiert, sind Verhaltensänderungen erst möglich.**

Persönlicher Kommentar: Wenn das Kind merkt, dass es trotz seinem auffälligen Verhalten als Mensch akzeptiert wird, kann es Vertrauen zur Lehrperson aufbauen. Dadurch sind Verhaltensänderungen erst möglich.

- **Kleine Fortschritte sehen und kommunizieren. Das bereitet dem Kind und der Lehrperson Freude und Befriedigung.**

Persönlicher Kommentar: Die Lehrperson hat einerseits die Bestätigung, dass es Dinge gibt, die bereits gut klappen und andererseits die Gewissheit, dass es, wenn auch in kleinen Schritten, vorwärts geht. Das Kind fühlt sich durch die positive Rückmeldung ebenfalls bestätigt und wird das positive Verhalten erneut zeigen.

- **Klare Regeln und Grenzen aufzeigen und einfordern. Laisser-faire ist nicht angebracht und zerrüttet die Glaubwürdigkeit der Lehrperson.**

Persönlicher Kommentar: Eine Beziehung zu den Schülern aufbauen heisst nicht, dass man als Lehrperson alles tolerieren muss. Gerade bei Verhaltensstörungen sind klare Regeln und Grenzen sehr wichtig und sollten unbedingt eingefordert werden (vgl. Kapitel 5.8).

- **Darauf achten, dass möglichst wenig Disziplinarstrafen erteilt werden.**

Persönlicher Kommentar: Wenn ein Kind die Grenzen überschreitet, muss das Konsequenzen haben. Seitenweise Sätze abschreiben nützt aber wenig und schadet der Beziehung. Besser sind logische, zum fehlbaren Verhalten passende Konsequenzen. So kann die Lehrperson zum Beispiel bei Arbeitsverweigerung verlangen, dass das Kind nach dem Unterricht noch in der Schule bleibt, um die Aufträge zu lösen. Während dieser Zeit zu zweit können dann Gespräche über das Verhalten geführt werden.

- **Vertrauen aufbauen durch das Zeigen von echtem Interesse.**

Persönlicher Kommentar: Damit ein Kind der Lehrperson vertrauen kann, muss diese Interesse zeigen. Dies kann eine Lehrerin erreichen, indem sie nach Hobbies fragt und zum Beispiel an wichtige Auftritte mit dem Sportverein denkt.

- **Sich Gedanken über mögliche Hintergründe von auffälligem Verhalten machen.**

Persönlicher Kommentar: Um das herausfordernde Verhalten eines Kindes zu verstehen, ist es wichtig sich über mögliche Ursachen Gedanken zu machen. Ein Schüler verhält sich zum Beispiel immer dann auffällig und unruhig, wenn zu Hause Spannungen herrschen. Ein anderer Junge ist kaum handelbar, weil er zum wiederholten Mal eine Trennung miterleben muss.

- **Verständnis mit sich selbst haben, wenn man als Lehrperson einmal die Nerven verliert und sich provozieren lässt.**

Persönlicher Kommentar: Wir Lehrpersonen sind auch nur Menschen. Bestimmt ist es allen schon einmal passiert, dass sie die Nerven verloren haben. Wichtig ist, dass man nach solchen Momenten Hilfe holt und mit jemandem darüber sprechen kann.

- **Frühzeitig Hilfe und Unterstützung holen (vom Team, SPD, extern).**

Persönlicher Kommentar: Der regelmässige Austausch im Team und mit Fachpersonen ermöglicht der Lehrperson frühzeitige Unterstützung. Hilfe kann ich mir auch beim SPD holen, welcher unvoreingenommen auf eine Situation blicken kann.

- **Das Kind respektvoll behandeln: Auf keinen Fall vor der Klasse blossstellen oder mit verbaler Gewalt reagieren.**

Persönlicher Kommentar: Auch wenn ich als Lehrperson die Nerven verliere, sollte ich unbedingt darauf achten, dass ich das entsprechende Kind nicht mit verbaler Gewalt behandle. Dazu gehört auch das Blossstellen vor der Klasse. In solchen Momenten nützt es, in erster Linie dafür zu sorgen, dass ich als Lehrperson wieder klar denken kann. Erst dann kann ich angemessen auf das störende Verhalten reagieren.

- **Das Wohlbefinden der Lehrperson ist sehr wichtig. Sie braucht positive Erlebnisse mit Schülern und Unterstützung. Wird zu stark auf Leistung der Schüler geschaut, belastet das die Lehrperson.**

Persönlicher Kommentar: Ich als Lehrperson muss wissen, was mir Energie raubt und was mir gut tut. Wenn es mir nicht gut geht, ertrage ich weniger und reagiere schneller und heftiger. Deshalb ist es wichtig, dass ich auch auf mein Wohlbefinden achte. Sonst ist ein Beziehungsaufbau ganz schwierig.

## 14 Reflexion

### 14.1 Evaluation Forschungsmethode

Die Evaluation der Forschungsmethode soll anhand der sechs Gütekriterien nach Mayring (2002) durchgeführt werden.

(1) *Verfahrensdokumentation*: Das forschungsmethodische Vorgehen wurde in dieser Arbeit klar dokumentiert. Die spezifischen Instrumente, welche eigens für diese Arbeit entwickelt wurden, sind von der Entwicklung bis zur Endfassung mit den vorgenommenen Änderungen belegt und aufgezeigt. Vorgenommene Änderungen an Interviewleitfaden und Kategoriensystem sind aufgeführt. Somit lässt sich der Forschungsprozess auch für andere Personen nachvollziehen.

(2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Die erhobenen Daten wurden zu Beginn zusammenfassend dargestellt und nicht interpretiert. Während der Auswertung, in welche auch zu einem Teil die persönliche Interpretation einfluss, wurde darauf geachtet, dass die Interpretationen anhand der erarbeiteten Theorie stattfanden.

(3) *Regelgeleitetheit*: Die Regeln, nach denen die Interviews ausgewertet wurden, sind in dieser Arbeit aufgelistet. So sind mit den Transkriptionsregeln und dem Kategoriensystem zwei wichtige Analysehilfen aufgezeigt. Trotzdem muss man sich laut Mayring (2002) nicht "...sklavisch an die Vorgaben halten..." (S. 146).

(4) *Nähe zum Gegenstand*: Im Rahmen dieser Masterthese wurden "betroffene" Lehrpersonen befragt, die somit mit konkreten sozialen Problemen konfrontiert sind. Somit ist die Nähe zum Gegenstand gewährleistet.

(5) *Kommunikative Validierung*: Die Ergebnisse wurden den befragten Personen mitgeteilt. Alle drei konnten sich in den Analysen wiederfinden. Somit wird dieses Kriterium erfüllt.

(6) *Triangulation*: Durch die Theorie und die Interviews wurden zwei Sichten auf das Thema "Beziehung zu Kindern mit Verhaltensstörungen" aufgezeigt. In kleinen Sequenzen wurde zudem die persönliche Meinung der Forschenden eingefügt. Somit sind "...für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege..." (Mayring 2002, S. 147) gefunden worden, was eine Triangulation ausmacht.

## 14.2 Evaluation Arbeitsprozess

Die Erarbeitung der Theorie und das Entwickeln des Interviewleitfadens verlief zu Beginn der Arbeit parallel. So konnten neue Erkenntnisse sofort in den Leitfaden integriert werden. Nachdem das Interview im Rahmen eines Pilotversuches getestet wurde, kam ich zu der Erkenntnis, dass kleine Änderungen in den Fragestellungen vorgenommen werden müssen. Auch bei der Auswertung der Interviews anhand der Kategorien waren Anpassungen nötig. So wurde festgestellt, dass die erste Version der deduktiv erarbeiteten Kriterien nicht den Ergebnissen entsprachen. Nachdem das Kategoriensystem angepasst worden war, merkte ich, dass es immer noch sehr ähnliche Kategorien gab. Unter anderem folgende:

Aussagen über die Grenzen der Lehrperson im Umgang mit Integration und die Herausforderungen im Umgang mit schwierigen Schülern deckten sich und konnten somit nicht immer klar getrennt werden. In solchen Momenten habe ich nach eigenem Gutdünken entschieden, zu welcher Kategorie die Ausführungen der Lehrperson besser passen. Auch die Stressfaktoren im Schulalltag, so zum Beispiel die fehlende Kooperation der Eltern, konnten zwei Kategorien zugeordnet werden: Dem Befinden der Lehrperson und der Kategorie *Kooperation mit Eltern*.

Das Bilden und Abgrenzen der Kategorien war somit eine grosse Herausforderung, welche ich nicht immer zu meiner Zufriedenheit erfüllen konnte.

Weiter könnte ein weiteres Interview mehr auf den eigentlichen Inhalt, nämlich die *wertschätzende Beziehung*, fokussiert sein. Gleichzeitig habe ich aber das Gefühl, dass auch die von mir erfragten Inhalte für dieses Thema von Bedeutung sind.

## 14.3 Evaluation Lernprozess

Dieses Thema hat mich während der ganzen Arbeit brennend interessiert und es war schwierig, eine Abgrenzung zu machen, da es so viel interessante Literatur zu diesem Thema und zu spannenden Nachbargebieten gibt. Mitgenommen aus dieser Arbeit habe ich eine Menge. Zum einen die in Kapitel 13.2 aufgeführten Tipps für die pädagogische Beziehungsgestaltung. Zusätzlich ist mir aber wieder bewusst geworden, wie wichtig das Wohl aller am Integrationsprozess beteiligten Personen ist. Vor allem der Lehrperson sollte es gut gehen. Dies kann durch die Unterstützung von der schulischen Heilpädagogin oder anderen Fachpersonen erfolgen. Die Lehrpersonen zu stärken ist für mich demnach fast so wichtig, wie die Kinder zu begleiten und zu unterstützen, da sie immerhin wesentlich zu einer gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung beitragen.

## 15 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2000): Tiefenpsychologische Ansätze. In: J. Borchert (Hg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 135–146.
- Ahrbeck, B.; Willmann, M. (Hg.) (2010): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhamer.
- Altrichter, H.; Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Atteslander, P. (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Barth, D. (2012a): *Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten als Probleme der sozialen Ordnung der Schule*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik. Zürich, 2012.
- Barth, D. (2012b): *Verhaltenserwartungen, Dominanzverhältnisse und Exklusionsprozesse im Fall "John"*. Theoretische Bausteine zur Reflexion des Dok - Films von Hanspeter Bani. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik. Zürich, 2012.
- Borchert, J. (2000): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: J. Borchert (Hg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 353–364.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999): Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Online verfügbar unter <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html>, zuletzt geprüft am 11.11.13.
- Datler, W.; Wininger, M. (2010): Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In: B. Ahrbeck und M. Willmann (Hg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhamer, S. 226–235.
- Flick, U. (2012): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Florin, M.; Lütolf, A.; Wyder, A. (2013a): Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (6), S. 5–11.
- Fuhrer, U. (2005): *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. 1. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hartke, B. (2008): Spezifische Unterrichtsprinzipien. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius und C. Klicpera (Hg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik), S. 797–810.
- Hillenbrand, C. (2008): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hinz, A. (2007): Inklusive Qualität von Schule. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (76 (1)), S. 10–21.
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2005): Volksschulgesetz. Online verfügbar unter [http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche\\_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.100](http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.100), zuletzt geprüft am 11.11.13.



- Kenessey-Szuhanyi, M. von (2008): *Verhaltensstörungen in der Schule erfolgreich korrigieren. Die Anwendung der integrativen Pädagogik in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand.
- Klein, W.; Krey, B. (1999): *Umgang mit schwierigen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen - Erfahrungen - Ergebnisse*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Largo, R.; Beglinger, M. (2009): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Piper.
- Lienhard-Tuggener, P.; Joller-Graf, K.; Mettauer Szaday, B. (2011): *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. 1. Aufl. Bern: Haupt.
- Lohmann, G. (2003): *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mietzel, G. (2003): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 7. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Myschker, N. (2009): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Massnahmen*. 6. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Omer, H.; Schlippe, A. von (2010): *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pestalozzi, J.H. (1798/99): Stanser Brief. Online verfügbar unter <http://www.heinrich-pestalozzi.de/index.php?id=97>, zuletzt geprüft am 15.10.13.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Einleitung: "Die Kinder werden immer schwieriger! Was kann man tun?". Fragen, Annahmen und Wege einer Qualitätsuntersuchung. In: U. Preuss-Lausitz (Hg.): *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Regierungsrat des Kantons Zürich (2007): Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen. Online verfügbar unter [http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche\\_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.103](http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.103), zuletzt geprüft am 11.11.13.
- Rogers, C.R. (1981): *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sander, A. (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), S. 240–244.
- Schweer, M. K. W. (Hg.) (2008): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweer, M. K. W.; Padberg, J. (2002): *Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung*. Neuweid, Kriftel: Hermann Luchterhand.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. Online verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/12917.php>, zuletzt geprüft am 11.11.13.

- Tausch, R. (2008): Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In: Schweer, M. K. W. (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–176.
- Ulich, K. (2001): *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online verfügbar unter [http://www.unesco.ch/dokumentation/bildung.html?sword\\_list%5B0%5D=salamanca&sword\\_list%5B1%5D=erklärung](http://www.unesco.ch/dokumentation/bildung.html?sword_list%5B0%5D=salamanca&sword_list%5B1%5D=erklärung), zuletzt geprüft am 11.11.13.
- Vernooij, M. A. (2000): Verhaltensstörungen. In: J. Borchert (Hg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 32–45.
- Wagner Lenzin, M. (2011): *Interaktion und ihre Bedeutung im Unterricht*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik. Zürich, 2011.
- Wagner Lenzin, M. (2012): *Studienwoche Interaktion. Einführungsvorlesung*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik. Zürich, 2012.
- Wolfisberg, C. (2011): *Blick auf Behinderung. Die Person steht im Vordergrund*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule für Heilpädagogik. Zürich, 2011.

## 16 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Exklusion, Separation, Integration, Inklusion.....	13
<a href="http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=12610">http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=12610</a> [01.12.13]	
Abbildung 2 Erklärungsansätze .....	18
Abbildung 3 Instanzenmodell nach Freud.....	19
nach <a href="http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Instanzenmodell.svg">http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Instanzenmodell.svg</a> [01.12.13]	
Abbildung 4 Klassische Konditionierung nach Mietzel .....	19

## 17 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Zusammenfassung   Wichtigkeit einer Beziehung .....	21
Tabelle 2 Auswertung Interview KLP A.....	48
Tabelle 3 Auswertung Interview KLP B.....	52
Tabelle 4 Auswertung Interview KLP C .....	56

## 18 Anhang

### 18.1 Interviewleitfaden

#### Interviewleitfaden für Klassenlehrpersonen mit verhaltensauffälligen Kindern

---

Ausbildung:	
Funktion:	
Berufserfahrung:	
Pensum:	
Alter:	
Geschlecht:	

#### Herausforderndes Schülerverhalten

Du arbeitest als Klassenlehrperson einer Regelklasse. Was ist deiner Meinung nach herausforderndes Schülerverhalten?

Wie viele "schwierige Schüler" hast du in deiner Klasse?

Wie verhalten sie sich? Was macht den Umgang mit ihnen schwierig?

Was denkst du: Weshalb gibt es herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen?

#### Gelingensbedingungen für Integration

Was heisst für dich Integration?

Unter welchen Voraussetzungen kann eine Integration gelingen?

- a) Schulhausebene?
- b) Klassenebene?
- c) Ebene Lehrperson?

Wann ist eine Integration gelungen (allgemein)?

Ist Integration schon einmal gelungen? Wie hast du das gemerkt? Was hast du dafür gemacht?

Wie sieht bei euch im Schulhaus die Zusammenarbeit aus?

## **Integrativer Unterricht**

Wie stellst du dir integrativen Unterricht vor? (Wie stellst du dir den Unterricht mit / für die integrierten Kinder vor?)

Wie gehst du mit der Verschiedenheit in deiner Klasse um? Wie gestaltest du den Unterricht?

a) Auf der sozialen Ebene?

b) Auf der stofflichen Ebene?

Hast du Unterstützung? Wenn ja, wie sieht die aus?

Gibt es mit dem verhaltensauffälligen Kind besondere Massnahmen oder Regeln?

## **Strategien der Lehrperson**

Wie gehst du vor bei Unterrichtsstörungen?

Arbeitest du eher präventiv oder reaktiv?

Kennst du mögliche Strategien/ Programme bei Unterrichtsstörungen?

Erteilst du Strafen?

Wenn ja, kommt das oft vor? Was für Strafen sind das?

## **Position des Kindes in der Klasse**

Denke an ein Kind mit Verhaltensauffälligkeiten aus deiner Klasse. Wie ist / war seine Position?

Was hat er / sie für eine Rolle?

Hat das Kind Freunde in der Klasse?

Wie sind die schulischen Leistungen des Kindes seinem Können entsprechend?

## **Ressourcenorientierung**

Was kann das Kind gut?

Wissen die Klassenkolleginnen und Kollegen darüber Bescheid?

Hat es die Möglichkeit, seine Fähigkeiten der Klasse zu zeigen?

Wenn ja, wie?

## **Interesse am Kind haben**

Was weisst du über das Kind?

a) Hobbies?

b) Interessen?

c) Familienverhältnisse?

Was denkst du: Weshalb verhält sich das Kind auffällig? Ursachen?

Ist es für dich wichtig, die Ursache zu kennen?

Hast du Kontakt zu den Eltern?

## **Beziehungsaufbau /- pflege**

Wie baust du eine Beziehung zu einem verhaltensauffälligen Kind auf?  
Wie erhältst du sie aufrecht?  
Findest du die Beziehung zum Kind wichtig?  
Wenn ja, weshalb?  
Wie merkt das Kind, dass du es akzeptierst (magst / dass es dir wichtig ist)?  
Wie oft habt ihr im Unterricht Kontakt?  
Wer sucht den Kontakt? Das Kind oder du?  
Ist das mehr oder weniger als mit den anderen Kindern?  
Gibt es Kinder, mit denen ein Beziehungsaufbau unmöglich ist?  
Wenn ja, wie merkst du das?  
Was tust du dann?  
Was gehört deiner Meinung nach zu einer wertschätzenden Beziehung?

### **Befinden LP**

Wie geht es dir in deiner Klasse?  
Wie geht es dir, wenn ein Kind deine Grenzen austestet?  
Was tust du für dein Wohlbefinden?

## 18.2 Kategoriensystem

### Kategorien

Kategorie	Definition	Code	Unterkategorien	Beschreibung	Ankerbeispiel
Herausforderndes Schülerverhalten	Welches Schülerverhalten ist für die Lehrperson schwierig.	HVV	Allgemein herausforderndes Verhalten	Welches Verhalten bezeichnet die LP als schwierig	"wenn Schüler regelmässig den Unterricht zum Beispiel stören, durch Kommentare, schlagen, Unaufmerksamkeit"
		HVG	Was macht den Umgang mit den eigenen herausfordernden SuS schwierig	Wo stösst LP im Umgang an ihre Grenzen	"..konnte man fast ein halbes Jahr lang wie keinen Kontakt aufbauen"
		HVU	Weshalb gibt es verhaltensauffällige SuS (Ursachen)	Wo werden die Ursachen gesucht (beim Kind, in der Umgebung, in den Normen)	"einige Enttäuschungen erlebt", "
Gelingensbedingungen für Integration	Was braucht es für eine gelingende Integration	GBG	Wann ist eine Integration gelungen	Was braucht es, damit die LP eine Integration als gelungen empfindet	"Wenn sich das Kind wohlfühlt, im Schulhaus, in der Klasse, sich sicher fühlt und es lernen kann auf seinem Niveau"
		GBW	Wege zur Integration	Wie schafft man es, dass Integration gelingt	"Wir haben ganz kleine Ziele immer miteinander vereinbart." "geschaut, dass das Kind Erfolgserlebnisse hat"
		GBH	Handlung	Was hat sie dafür gemacht	"... so dass nicht das Gefühl aufkommt, ach immer ich, ich bin ja sowieso immer der Böse..."
		GBV	Gemeinsame Haltung	LP' haben ähnliche Vorstellungen von Integration	"...dass man ein ähnliches Verständnis von Integration und schwierigem Schülerverhalten hat."
		GBGr	Grenzen der Integration	Wo sehen die LP die Grenzen der Integration	"Wir wollten dem Knaben eigentlich helfen, da aus dieser Spirale quasi, die ihn immer weiter ins Schlechte trieb,

					rauszunehmen und ihm eine neue Chance geben. Und die hat der dann gepackt in einer anderen Schule."
Strategien   Interventionen der Lehrperson	Wie geht LP bei Unterrichtsstörungen vor	IP	Arbeitet LP präventiv	Arbeitet LP vor Unterrichtsstörung mit Kind / Klasse an Regeln usw	"Kopfhörer", "Flüstern", "klare Regeln"
		IR	Arbeitet reaktiv	bei bzw. nach der Störung	"Vorschlag machen, Aufforderung, 'willst du nicht...'"
		ID	Verteilt LP Strafen Disziplinebene	Welche Strafen auf der Disziplinebene verteilt die LP?	"Sätze oder wüste Wörter zum Abschreiben gegeben"
		IB	Strafen auf Beziehungsebene	Repertoire an Strafen auf der Beziehungsebene	"Gespräch, dass das Kind darüber nachdenkt, weshalb es sich so verhalten hat, was der Auslöser gewesen sein könnte"
		IPr	Kennt LP Programme / Strategien bei Unterrichtsstörungen	Sind Alternativen bekannt	"KlasseKinderSpiel"
Beziehungsaufbau /-pflege	Wie wird eine Beziehung aufgebaut bzw erhalten	BAA	Wie wird Beziehung aufgebaut	Wie geht LP vor	"... ist es eher so die Beziehungsebene, halt mal mit ihm zu kämpfen oder solche Sachen mit ihm mitzumachen oder auch mal Blödsinn zu machen, so weit wie das geht als Lehrerin, wo er dann merkt, man nimmt ihn ernst, man geht auf ihn ein."
		BAE	Wie wird Beziehung erhalten	Wie geht LP vor	"..einfach immer dran bleiben, sich immer interessiert zeigen" "dass nicht mit verbaler oder körperlicher Aggressivität [Konflikte] angegangen werden, sondern mit Gesprächen"
		BAU	Ist Beziehungsaufbau manchmal schwierig oder sogar unmöglich	Wie merkt das LP	"Weil eine Beziehung aufbauen, wo es schwierig ist, wo vielleicht beide das Gefühl haben, es stimmt nicht, ist praktisch unmöglich." "...wenn die Chemie nicht stimmt, basiert



					das oft unbewusst auf Vorurteilen."
		BAS	Beziehungsaufbau schwierig	Was macht LP, wenn Aufbau schwierig	"Ich versuche schon mal mit dem Kind irgendwie, also in einem nicht schulischen Bereich, wenn wir ins Hallenbad laufen, versuche ich mal mit dem ein bisschen zu plaudern."
		BAG	Grenzen der Beziehung	Wie zeigt sich, dass Beziehung nicht gut?	"sobald die Klasse hineinkam und ich dann etwas sagte, dann war die gute Beziehung wie abgebrochen"
Haltung der Lehrperson	Welche Faktoren sind wichtig für eine positive Haltung	HR	Ressourcenorientierung	Sieht die LP die Ressourcen des Kindes	"Es kann ganz liebeswürdig und hilfsbereit sein gegenüber mir, wenn es gut läuft."
		HS	Selbstbild	Wie sieht sich die LP	"Ich bin nicht eine Lehrerin, die Angst fördern will..."  "Ich bin eigentlich zum Glück nicht so nachtragend"
		HO	Offenheit	Ist die LP den Kindern und Eltern gegenüber offen	"Sie [LP] muss offen sein. Sie muss Mensch, Kinder gerne haben ... und immer irgendwo im Hinterkopf haben, ... dass die Eltern es gut machen"
		HR	Reflektierend	Reflektiert LP ihr Handeln/Verhalten	"Das passiert nämlich schon noch gerne, dass ich denke 'was habe ich falsch gemacht?'"
		HW	Wichtigkeit der Beziehung	Findet LP Beziehung wichtig	"Auf der Lehrer-Schüler-Ebene ist für mich die Beziehung das wichtigste."
Wertschätzende Beziehung		WBI	Interesse	Wie zeigt LP Interesse Was weiss sie über Kind	"Die Mutter gleichzeitig mit der ganzen Situation, mit dem Todesfall des Vaters, nach wie vor überfordert ist und so für's Kind gar keine Stütze sein kann."
		WBA	Akzeptanz	Akzeptiert LP Kind	"... die Kinder mal als erstens so zu nehmen, wie sie eben kommen und von vornherein zu denken, das passt jetzt nicht in diese Gruppe"
		WBVt	Vertrauen	Wie zeigt sich Vertrauen in	"Vertrauen aufzubauen, ich glaube das stimmt, ist einfach das A und O. Ohne

				der Beziehung	Vertrauen, kann man ja irgendwie nicht zusammenarbeiten."
		WBK	Konstanz	Ist Beziehung konstant	"Wo er wie dran glauben kann, 'aha, das stimmt ja' oder 'das hält'."
		WBB	Ohne Bedingungen	Ist Beziehung bedingungslos	"auch wenn man nicht einverstanden ist mit dem Verhalten, das Kind muss spüren, dass man es trotzdem gerne hat"
		WBVs	Verständnis	Hat LP Verständnis fürs Kind und sein Verhalten	"deswegen braucht es sicher mehr Zeit, bis es wieder eine Beziehung aufbauen kann"  "Wenn er sich sicher, aufgehoben und geborgen fühlt"
Befinden LP	Wie geht es der LP	BF	Wie geht es LP in der Klasse / in der Schule	Faktoren Wohlfühlen /Unwohlfühlen	"Die grösste Belastung ist für mich der administrative Aufwand", "Dann ist es vor allem schwieriges Verhalten",
		BG	Wie geht es LP wenn Kind Grenzen austestet	Gefühlslage der LP	"...teilweise auch Hilflosigkeit von mir 'wie geht es jetzt weiter?'"
Kooperation	Qualität der Zusammenarbeit	KEP	Elternkontakt positiv	Elternkontakt, "am gleichen Strang ziehen"	"nimmt es jetzt endlich einmal wie Parallelen zu Hause und hier, das macht es dem Mädchen leichter, sich an die Regeln zu halten"
		KEN	Elternkontakt negativ	Elternkontakt	"Zusammenarbeit mit den Eltern ist Glücksache"  "Eltern kann man nicht verändern" "da bin ich ein bisschen desillusioniert"
		KS	Kontakt im Schulhausteam	Unterstützung und Zusammenarbeit im Schulhausteam	"Das ist sicher wichtig. Dass man sich toleriert fühlt."
		KFL	Fachpersonen (SHP)	Unterstützung von Fachpersonen	"...einer der wichtigsten Punkte die Zusammenarbeit mit der SHP."

## 18.3 Interviews A, B, C

### 18.3.1 Transkription Interview KLP A

Ausbildung:	PH Lehrerin Primarstufe
Funktion:	Klassenlehrperson Mittelstufe
Berufserfahrung:	8 Jahre
Pensum:	100%
Alter:	33
Geschlecht:	W
Datum:	30.10.13

(.)	kurze Pause
(..)	mittlere Pause
(...)	lange Pause
(lachen)	Begleiterscheinungen des Sprechens vor dem Text in Klammer
/	Satz- bzw. Wortabbrüche
'..'	zitieren von anderen Personen
// //	Parallel gesprochene Abschnitte
(unv.)	Unverständliche Passagen
(Störungen)	Auslassungen aufgrund von Störungen werden in Klammer gesetzt

1 Interviewer: Du arbeitest als Klassenlehrperson einer Regelklasse. Was ist deiner Meinung  
2 nach herausforderndes Schülerverhalten?

3 KLP A: Hm. (.) Herausforderndes Schülerverhalten ist für mich, wenn Schüler regelmässig  
4 den Unterricht zum Beispiel stören, durch Verhalten, durch Kommentare, durch  
5 Unaufmerksamkeit, ja also vor allem, wenn es wirklich regelmässig ist. Oder auch Schüler,  
6 die in der Pause ausser Rand und Band sind, weil das immer wieder Einfluss hat auf den  
7 Unterricht, weil man dann während der Unterrichtszeit darüber sprechen muss. Das sind  
8 eigentlich für mich so die zwei Hauptpunkte.

9 Interviewer: Wie viele "schwierige" Schüler hast du in deiner Klasse?

10 KLP A: Ähm, ich würde sagen in dieser Klasse habe ich zwei.

11 Interviewer: Mhm. Und wie verhalten sich diese Schüler? Was macht den Umgang mit ihnen  
12 schwierig?

13 KLP A: Beide Schüler sind sehr unkonzentriert, sehr schnell abgelenkt, haben gleichzeitig  
14 ein gewisses Aggressionspotenzial, was teilweise bei wirklichen Kleinigkeiten zum Tragen  
15 kommt und bei dem sie sich dann auch selber im Weg stehen, weil sie nicht mehr  
16 runterkommen (lacht) wie man so schön sagt und das kann sich dann über Lektionen oder  
17 sogar über Tage hinweg ziehen und ja das macht die Sache relativ schwierig, dann auch  
18 handelbar, wenn am nächsten Tag diese Wut immer noch da ist.

19 Interviewer: Mhm. Gut dann. Soviel ich weiss, arbeitet ihr hier in der Schule integrativ. Was  
20 heisst für dich Integration?

21 KLP A: Integration heisst für mich, dass Schüler und Schülerinnen mit  
22 Verhaltensauffälligkeiten oder auch in dem Sinn schwache Schüler oder Schülerinnen im  
23 Unterricht mitgenommen werden, dass sie, soweit es möglich ist, in der Klasse verbleiben,  
24 also auch in dem Sinn für Lektionen oder für die Zeit, in der sie Unterstützung erhalten, oder  
25 dass sie, wenn dann in einer Gruppe herausgenommen werden, so dass nicht das Gefühl  
26 aufkommt, ach immer ich, immer ich, ich bin ja sowieso der Böse oder was auch immer die  
27 Kinder in so einem Moment denken. Es bedeutet für mich auch bei gewissen Fächern  
28 Abstriche zu machen, in dem ich Pläne zum Beispiel vereinfache in Deutsch oder  
29 Mathematik, dass ich, weil ich weiss dass sie sehr unkonzentriert sind, die Menge reduziere  
30 zum Beispiel aufs Minimum, alles solche Massnahmen, die dem Kind eigentlich erlauben  
31 mehr oder weniger dem normalen Stoff folgen zu können. Logischerweise hat ein reduzierter  
32 Plan irgendwie dann Auswirkungen auf die Noten, weil wenn ich nicht bis ins Detail alles  
33 gelernt habe, dann erreiche ich sicher nicht die höchste Note, aber es reicht so plus minus  
34 fürs Basiswissen.

35 Interviewer: Unter welchen Voraussetzungen kann Integration gelingen? Da möchte ich  
36 gerne die verschiedenen Ebenen, also allgemein das Schulhaus, dann die Klassenebene  
37 und Ebene Lehrperson anschauen. Was denkst du darüber?

38 KLP A: Also ich denke im Schulhaus muss so gesamthaft die Meinung vorherrschen, dass  
39 man die Integration möchte, dass man dahinterstehen kann, weil wenn Lehrpersonen, oder  
40 sagen wir mal eine Mehrheit von Lehrpersonen in einem Schulhaus findet "der gehört in eine

41 Kleinklasse", dann kann Integration aus meiner Sicht nicht funktionieren. Auf  
 42 Schulhausebene hat's vielleicht auch noch den Einfluss, dass die Kommunikation unter den  
 43 Lehrpersonen funktionieren muss, dass man ein ähnliches Verständnis von Integration und  
 44 schwierigem Schülerverhalten zum Beispiel hat.(..) Ähm ja. Auf Klassenebene ist für mich  
 45 einer der wichtigsten Punkte die Zusammenarbeit mit dem Heilpädagogen oder der  
 46 Heilpädagogin. Weil ich denke, wenn das Hand in Hand geht wird einem vieles erleichtert.  
 47 Also nicht nur den Lehrpersonen, sondern auch dem Kind. Wenn da Chaos herrscht oder  
 48 keine Kommunikation oder zu wenig Kommunikation stattfindet, wird die Sache fürs Kind  
 49 auch unübersichtlich und schwierig. Gleichzeitig braucht es irgendwo auch das Verständnis  
 50 der anderen Schüler und Schülerinnen in der Klasse, dass eben nicht jedes Kind gleich ist  
 51 und vielleicht auch nicht gleich bewertet wird. Und ich denke, da kommt vielleicht auch  
 52 nochmals das Schulhaus zum Zug, wenn das von klein auf so ist, dann sind sich die Kinder  
 53 das gewohnt. Wenn das plötzlich irgendwo einsetzt, zum Beispiel auf der Mittelstufe, ist es  
 54 schwierig den Kindern das klar zu machen, warum es jetzt plötzlich so ist. Also auch dort  
 55 braucht es so wie eine gemeinsame Handhabung. Und auf der Lehrer-Schüler-Ebene ist für  
 56 mich die Beziehung das wichtigste. Also, wie nehme ich das Kind, wie kann ich mit seinen  
 57 Schwächen umgehen, wie kann ich darauf reagieren, bin ich immer gleich auf Hundert oder  
 58 kann ich auch mal ein Auge zudrücken, sehe ich auch die positiven Eigenschaften des  
 59 Kindes und kann dadurch auch viel leichter über die "schlechten" Eigenschaften  
 60 hinwegsehen, oder sie weniger in dem Sinn ernstnehmen, dass sie mich wütend machen.  
 61 Ich denke, das ist das Wichtigste. Alles kommt eigentlich mit dem. Das stelle ich persönlich  
 62 jetzt fest bei einem meiner Schüler, der aus dem Timeout zurückgekommen ist, wo die  
 63 Beziehungsebene vorher nicht funktioniert hat mit der Lehrperson und jetzt funktioniert's und  
 64 laut dem Schulsozialarbeiter geht es dem Schüler jetzt sehr viel besser. Ist handfest nach  
 65 einem wirklich knappen halben Jahr was rauskommt im Gespräch mit dem Kind.

66 Interviewer: Wann ist aus deiner Sicht eine Integration gelungen? Was braucht es für  
 67 Faktoren?

68 KLP A: Also grundsätzlich muss sich das Kind in der Klasse wohlfühlen. Es darf sich nicht  
 69 als Aussenseiter oder der böse Junge oder das böse Mädchen fühlen. Ich denke, das Gefühl  
 70 des Kindes ist so ein guter Gradmesser und ich denke, wenn das klappt, sind viele andere  
 71 Schwierigkeiten, die anstehen, sehr gut handelbar. Gleichzeitig muss es auch für die Klasse  
 72 stimmen. Also ich denke, Integration um der Integrationswille nur, dass das Kind nicht in  
 73 einer Spezialklasse ist, wenn nachher die übrigen Schüler nicht mehr ihre Sachen erledigen  
 74 können, das ist für mich der falsche Weg. Irgendwo muss es für beide Seiten stimmen. Und  
 75 wenn ich von der Klasse spreche, ist klar, dass es auch für mich als Lehrperson irgendwo  
 76 stimmen muss. Wenn ich zum Beispiel bei den Elterngesprächen die Hälfte der Zeit für zwei  
 77 Schüler aufwenden muss, kommt bei mir logischerweise irgendwann die Frage auf, Aufwand  
 78 und Ertrag ist dann nicht mehr das was stimmt. Also es ist so. Vom Gefühl her muss es für  
 79 alle stimmen und das Kind muss logischerweise auch schulisch die Schritte machen können,  
 80 die irgendwo in einem Minimum gefordert sind.

81 Interviewer: Also, das sind dann irgendwo auch die Grenzen der Integration die du da  
 82 aufzeigst.

83 KLP A: Ja, für mich schon. Weil ich denke, ein Kind das sich nicht wohlfühlt in der Klasse,  
 84 weil es mit seinem Verhalten immer aneckt, das kann schulisch die Fortschritte nicht

85 machen, es kann auf der Verhaltensebene die Fortschritte nicht machen und die anderen  
 86 Schüler, das verhärtet sich dann, das gibt so verhärtete Fronten und dann ist es einfach  
 87 schwierig zu sagen, das Kind fühlt sich einfach wohler wenns nicht separiert ist. Ich denke in  
 88 so einem Fall fühlt sich ein Kind vielleicht trotzdem wohler, wenn es in einer kleineren  
 89 Gruppe sein könnte. Es gibt ja auch Kinder, die mit ihrem Verhalten so anecken, dass eine  
 90 ganze Gruppe für sie eine Überforderung ist, eine normal grosse Klasse. Und nur zu sagen,  
 91 dass es nicht mit fünf oder sechs oder zehn sagen wir mal gleichen oder ähnlichen Kindern  
 92 zusammen ist, damit es das "normale" Leben kennen lernt. Wenn das Kind dann keine  
 93 Fortschritte machen kann, weil es mit der Situation "normale Klasse" überfordert ist, bringt  
 94 das Schlussendlich niemandem etwas. Am wenigsten dem Kind selber. Ist auch so wenn  
 95 das Kind ein gewisses Image hat in einer Klasse, dass es der Pausenc clown ist und alle  
 96 wissen, wenn ich ihm dieses und dieses Wort sage, dann ist er auf 180 und das ist für Kinder  
 97 halt interessant. Sie wollen andere zum Explodieren bringen, das ist ein Spiel. Und wenn es  
 98 dann immer das gleiche Kind ist, das unter die Räder kommt. Dann ist für mich die Frage  
 99 'Fühlt sich das Kind noch wohl in dieser Situation?' schon ausschlaggebend, weil ich finde,  
 100 das Kind, das integriert wird, muss sich ja irgendwie auch wohlfühlen können.

101 Interviewer: Du hast ganz zu Beginn den integrativen Unterricht angetönt. Wie stellst du dir  
 102 den integrativen Unterricht vor?

103 KLP A: Ziemlich so wie wir ihn momentan durchführen (lacht). Das heisst, die Kinder sind  
 104 eigentlich alle immer in der Klasse. Wir haben aber durch die Architektur des Schulhauses  
 105 auch die Möglichkeit, die Gänge zu benutzen zum Arbeiten. Das heisst, die Kinder können  
 106 auch in kleinen Gruppen rausgehen und im Gang arbeiten. Was im Schulzimmer wieder  
 107 mehr Platz gibt, um auch wieder in Gruppen zu arbeiten. Und dadurch kann zum Beispiel  
 108 auch die heilpädagogische Lehrperson zwischen verschiedenen Gruppen hin und her sagen  
 109 wir mal spazieren und unterstützen und es geht dann nicht so, dass die Kinder, die die  
 110 Unterstützung brauchen eben immer die sind, die separiert sind oder in der Ecke mit der  
 111 heilpädagogischen Lehrperson arbeiten oder arbeiten müssen, aus Sicht der Kinder. Es ist  
 112 teilweise sehr niederschwellig, die Unterstützung, und die Kinder merken teilweise gar nicht,  
 113 dass sie jetzt unterstützt werden. Also dass sie die sind, die Probleme haben und  
 114 Unterstützung brauchen. Gleichzeitig eben auch das, dass die Kinder in der Klasse wissen,  
 115 es sind nicht alle gleich, es werden nicht alle immer ganz gleich behandelt und dass es eben  
 116 dann auch Situationen gibt, bei denen mal ein Grüppchen rausgeht oder auch mal ein  
 117 Einzelkind rausgeht und dass das nicht eine Bestrafung ist, sondern dass es eben eigentlich  
 118 eine Hilfestellung ist. Und zuletzt, eben dadurch, dass man halt bei Kindern mit  
 119 Schwierigkeiten (.) den Stoffumfang oder auch die Schwierigkeit des Stoffes soweit  
 120 anpassen kann, es ist nicht immer und überall möglich, aber dort wo's möglich ist, soweit  
 121 anpassen kann, dass sie, wenn möglich mit der Klasse mitgehen können, also nicht ein  
 122 separates Programm haben. Also mitgehen können, aber einfach in reduziertem Umfang.  
 123 Aber das ist nicht immer und überall möglich. Aber dort wo's möglich ist, ist das aus meiner  
 124 Sicht /(.) wo auch die Kinder das Gefühl haben, ich bin dabei, ich mache das gleiche Thema.  
 125 Es gibt da nicht schon den Eindruck, ach ich habe etwas Spezielles, also muss ich ja auch  
 126 irgendwie speziell sein oder ein Problem haben.

127 Interviewer: Also sehe ich das richtig. Ihr habt ziemlich oft offenen Unterricht. Aus eigener  
 128 Erfahrung und aus der Literatur auch, stellt sich die Frage, die denn die Kinder mit

129 Verhaltensauffälligkeiten damit umgehen. Mit diesem offenen Unterricht, ohne grosse / mit  
130 wenig Strukturierung.

131 KLP A: Mhm. Ich denke bei verhaltensauffälligen Kindern ist es wichtig, dass man innerhalb  
132 dieser sehr hohen Offenheit gewisse Strukturen hineinbringt. Also, dass man zum Beispiel  
133 sagt, vielleicht am Anfang, du schreibst den Plan nicht selber, sondern wir schreiben die  
134 ersten drei Pläne miteinander, wann du was machst, als Beispiel. Und in einem zweiten  
135 Schritt sagt man dann du schreibst ihn und ich überprüf ihn. Und dass man dann eben auch  
136 regelmässig die Unterschrift, sprich die gemachten Sachen einfordert. Also einfach zu  
137 sagen, du musst bis in zwei Wochen alles gelöst haben, das funktioniert nicht. Also, da ist in  
138 dem Sinn, dann wie im klassischen Unterricht, in dem ich von heute auf morgen dieses und  
139 jenes Blatt lösen muss, funktioniert's in dem Sinn ähnlich, aber die Kinder haben trotzdem  
140 irgendwo die Möglichkeit, vom offenen zu profitieren, indem sie auch mal sagen können, das  
141 mach ich jetzt auf morgen, weil ich mehr Mathe gemacht habe oder so. Also, dass sie doch  
142 lernen, mit dem Offenen umzugehen. Und (.) was ich auch finde, wenn die übrige Struktur,  
143 also, wie muss ich mich im Schulzimmer und im Gang und beim Arbeiten verhalten, wenn  
144 dort klare Regeln und Rahmen gegeben sind, fällt es den Kindern dann auch einfacher, das  
145 Offene im Unterricht oder in gewissen Lektionen eigentlich aufzufangen und damit  
146 umzugehen. Wenn der ganze Rest eigentlich klar (lacht) reglementiert ist.

147 Interviewer: Also wie die äusseren Strukturen /(.).

148 KLP A: Ja genau, so Abläufe. Ich löse das Blatt und dann muss ich es zeigen und krieg die  
149 Unterschrift oder ich muss es zuerst korrigieren und krieg dann die Unterschrift. Oder auch  
150 Sachen wie, draussen auf dem Gang wird geflüstert und wenn ich mich nicht daran halte,  
151 dann muss ich im Zimmer arbeiten. Die sind teilweise dann relativ strikt und dann hat das  
152 Offene für diese Kinder auch Platz, weil sie dann auch genau wissen, ich habe gewisse  
153 Sachen die eng sind und da [im Offenen, Anm. d. Int.] kann ich dann etwas freier arbeiten.

154 Interviewer: Du hast jetzt sehr viel und ausführlich erzählt, wie du mit der Verschiedenheit in  
155 der Klasse umgehst bezüglich stofflichen Inhalten. Wie gehst du auf der sozialen Ebene mit  
156 der Verschiedenheit um?

157 KLP A: (...) Die ist viel schwieriger. Also grundsätzlich ist es so, dass es Schulhausregeln  
158 gibt. Es gibt Klassenzimmerregeln und (.) ich bin eher der Typ Lehrperson, der sagt, die  
159 Regeln sind klar und sie müssen eingehalten werden. Ich kann selbstverständlich auch ein  
160 Auge zudrücken, ich kann auf spezielle Eigenschaften eingehen, aber natürlich nicht / es ist  
161 nicht immer eine Entschuldigung. Also, es gibt einfach Situationen in denen man sagen  
162 muss, da ist ein Regelverstoss und es ist egal warum. Auch wenn ich weiss / es ist  
163 provoziert worden, aber es ist trotzdem kein Grund zum Beispiel jemanden zu schlagen. Also  
164 es gibt irgendwo Grenzen, die einfach definitiv nicht überschritten werden dürfen. Die sind in  
165 meiner Klasse auch klar kommuniziert. Also das sind Sachen wie wirklich körperliche Gewalt  
166 oder massive Provokationen auf der verbalen Ebene, die in dem Sinn, wenn sie regelmässig  
167 stattfinden, in Richtung verbales Mobbing gehen. Und es sind Sachen wie anderen Kindern  
168 Dinge klauen oder auch lügen und betrügen das sind so die Hauptpunkte. Und alles was in  
169 dem Sinn dort dann Einfluss hat, kann ich sehr wohl auch darauf achten, das halt ein Kind,  
170 bei dem ich weiss, dass es zum Beispiel schnell aggressiv wird, dass ich anders reagiere,  
171 wenn es dann auch mit Schimpfwörtern um sich wirft, als ein anderes Kind. Es hat vielleicht

172 dann nicht ganz so schnell Konsequenzen. Aber es gibt dann halt einfach einen  
 173 gesellschaftlichen Rahmen, sei das in der Gesellschaft als Ganzes, sei es im Schulhaus  
 174 oder im Klassenzimmer, die man grundsätzlich nicht überschreiten darf.

175 Interviewer: Also du hast jetzt gesagt, dass wie manchmal die Konsequenzen vielleicht  
 176 weniger schnell eintreffen. Gibt es denn auch besonderer Regeln oder Massnahmen für die  
 177 zwei "speziellen" Schüler?

178 KLP A: Also Regeln oder Massnahmen in dem Sinn nicht. Es wurde im Klassenrat einfach  
 179 häufiger diskutiert und eigentlich auch miteinander abgemacht, dass man bei diesen  
 180 Schülern / (.) jedes Kind auch weiss, dass sie schnell wütend und aggressiv werden und  
 181 dass jeder Schüler, jede Schülerin eigentlich auch selber die Verantwortung übernehmen  
 182 muss, wenn es zum Streit kommt, halt auch mal zurückzustehen und wegzugehen und nicht  
 183 weiterzumachen, weil man genau weiss, irgendwann explodiert. Oder auch in dem Sinn  
 184 klare Regeln, dass ich nicht akzeptiere, dass man diese Schüler so lange verbal provoziert,  
 185 also vor allem der eine Schüler, bis er sich verbal nicht mehr wehren kann und zu  
 186 körperlicher Gewalt greift. Weil wenn ich hundertmal gesagt habe 'hör auf' und der andere  
 187 hört nicht auf und ich kann mich nicht mit deutsch oder allgemein mit der Sprache nicht  
 188 ausdrücken, ist es irgendwo klar, dass er dann irgendwann zuschlägt. Weil irgendwann ist  
 189 das Limit erreicht. Und die Kinder wissen auch, dass ich in einem solchen Fall dann eben  
 190 entweder beide zur Rechenschaft ziehe oder man sich soweit einigt, dass eben bei beiden  
 191 irgendwo eine kleine Wiedergutmachung gemacht werden muss, und dass es nicht so ist,  
 192 dass einfach der Schüler, der dann wirklich ausgerastet ist, immer der Schuldige ist. Also,  
 193 das ist auch ganz klar deklariert. Sonst Spezialregeln bei den Schülern gibt's eigentlich nicht,  
 194 weil ich habe ja auch sonst noch, (lacht) sagen wir mal spezielle Schülerinnen in der Klasse /  
 195 und es immer wieder mal spezielle Regeln für ein Kind gibt. Aber die sind in der Regel weder  
 196 explizit den anderen bekannt und oftmals sind sie höchstens mir und dem betreffenden Kind  
 197 bekannt, dass zum Beispiel ein Kind, das schnell unkonzentriert ist, die Möglichkeit hat, sich  
 198 zu melden und zu sagen, ich muss mal schnell ums Schulhaus rennen oder so und dass  
 199 solche Sachen eher möglich sind als bei den "normalen" Schülern. Aber so ganz explizite  
 200 Regeln hab ich nicht angewendet und eigentlich auch nicht gebraucht bisher.

201 Interviewer: Wenn Unterrichtsstörungen vorkommen, wie gehst du vor? Also arbeitest du  
 202 eher präventiv oder reaktiv, also auf die Unterrichtsstörung folgend?

203 KLP A: Das kommt darauf an, wie der Unterricht, also die Aufgabe gestaltet ist. Ist es offen,  
 204 ist es weniger offen, ist es eine Einzel - oder eine Partnerarbeit oder eine Gruppenarbeit.  
 205 Also wenn (.) zum Beispiel grössere Gruppen an etwas arbeiten, arbeite ich sehr oft  
 206 präventiv, indem ich gewisse Gruppenkonstellationen einfach vermeide, indem ich die  
 207 Gruppen bilde oder die Gruppen bestimme. / (.) Teilweise reagiere ich sicher reaktiv, also  
 208 wenn es eine Stillarbeitsphase ist und ein betreffendes Kind sich dann daneben benimmt,  
 209 dann ermahn' ich's mal und wenn's nicht funktioniert gibt's oft die Möglichkeit zu sagen,  
 210 weisst du was - wir haben so Kopfhörer - willst du nicht die anziehen, dass du dich besser  
 211 konzentrieren kannst. Oder möchtest du draussen arbeiten, wo niemand ist, dass du nicht  
 212 abgelenkt wirst. Also es ist dann nicht als Strafe im Sinn von du musst jetzt vor die Tür  
 213 gehen oder du musst an ein Einzelpult sitzen, sondern ich versuche dann immer so via  
 214 Vorschlag Aufforderung und meistens nehmen die Kinder das dann auch wahr und zwar  
 215 wohlwollend und sagen 'ou ja gute Idee, hab ich nicht dran gedacht' oder so. Also sie



216 empfinden es auch nicht als Strafe. Es hat dann teilweise auch andere, die sich melden und  
 217 sagen, 'sie darf ich auch an ein Einzelpult sitzen, ich denke ich kann mich auch besser  
 218 konzentrieren so'. Also so, dass es auch nicht immer die gleichen zwei drei sind, die dann  
 219 separat sitzen für eine gewisse Zeit oder für diese Aufgabe. Aber es hängt wirklich sehr stark  
 220 von der Aufgabenstellung, vom Fach, von der Unterrichtsform ab.

221 Interviewer: Hast du schon einmal Strafen verteilt? Und wenn ja, welche?

222 KLP A: (grinst) Ich habe auch schon Strafen verteilt, / (.) vor allem in Situationen, wenn dann  
 223 auch das Umsetzen und Vorschläge machen irgendwann nicht mehr funktioniert. Die Strafen  
 224 / (...) da bin ich vielleicht nicht ganz konsequent. Es gibt bei mir immer so zwei Arten von  
 225 Strafen. Wenn einfach ein Limit überschritten wird, dann ist es einfach eine dumme Strafe.  
 226 Also das kann dann sein, dass ich einfach irgendwie zwanzig Mal schreiben muss 'Ich muss  
 227 mich im Unterricht so und so verhalten, damit die anderen Kinder auch arbeiten können und  
 228 ich auch' oder irgendwie so etwas. Pädagogisch nicht sehr sinnvoll, aber manchmal muss  
 229 eine Strafe (lacht) auch einfach eine Strafe sein. In anderen Situationen gibts ein Gespräch  
 230 mit dem Kind und ich erwarte zum Beispiel, dass das Kind darüber nachdenkt, weshalb es  
 231 sich so verhalten hat, was der Auslöser gewesen sein könnte. Und auch darüber nachdenkt,  
 232 was könnte mir das nächste Mal in dieser Situation helfen. Für die Kinder ist das öfters die  
 233 grössere Strafe, als wenn sie einfach zwanzig Mal einen dummen Satz schreiben müssen.  
 234 Das tun sie lieber. Aber es ist sicher die sinnvollere Art und Weise, aber manchmal hat man  
 235 dafür keine Zeit oder das Mass ist wirklich einfach so voll, dass die Strafe ja eigentlich auch  
 236 dazu gedacht ist, dass irgendwo mal wehtut.

237 Interviewer: Du hast auch schon kurz die Position des Kindes in der Klasse angetönt. Wenn  
 238 du jetzt an die zwei Schüler von ganz zu Beginn denkst, wie ist deren Position in der Klasse?

239 KLP A: Sehr unterschiedlich. Der Schüler, der von Anfang an in der Klasse war und eher so  
 240 die Clownrolle übernimmt und für jeden Blödsinn zu haben ist, (.) etwas weniger schnell  
 241 aggressiv wird wie der andere, der ist grundsätzlich sehr integriert, gerade bei den Jungs,  
 242 weil es ist ja cool, wenn ein anderer immer der Dumme ist, der den Blödsinn macht. Sie  
 243 fordern ihn auch öfters auf, Blödsinn zu machen, also dort merkt man, dass das sicher mal  
 244 im Vordergrund steht, wobei er auch sonst guten Kontakt zu den Schülern hat. Also auch in  
 245 der Freizeit auf dem Pausenplatz Fussballspielt mit ihnen und so weiter. Bei den Mädchen  
 246 sieht's dann oft ein bisschen anders aus, die Mädchen findens manchmal sehr mühsam und  
 247 nervig und sagen das auch oder sie sagen auch, 'och eigentlich würde ich ihn viel netter  
 248 finden, wenn er nicht die ganze Zeit sich so verhalten würde'. Dort merkt man sehr den  
 249 Unterschied. Beim anderen Schüler, der etwas mehr Mühe hat, wirklich mit der Aggressivität,  
 250 etwas weniger der Clown ist, der ist erst vor einem halben Jahr in die Klasse gekommen.  
 251 Dort ist es etwas schwieriger, weil die Kinder wissen, dass es ein Schüler aus dem Timeout  
 252 ist, der eine Auszeit hatte. Der also irgendwo ein Problem hat und haben natürlich auch  
 253 schnell herausgefunden, wie man ihn solange pisaken kann, bis es eben wieder so weit ist.  
 254 Und er ist dann so ein bisschen / für die Kinder ein dankbares Opfer, wobei es auch hier  
 255 eher so ist, dass die Jungs dann solange machen bis es explodiert und die Mädchen etwas  
 256 besser damit umgehen können, dass man so jemanden nicht extra noch provozieren kann.  
 257 Und das merkt man auch bei Äusserungen oder wenn's darum geht, den Sachverhalt einer  
 258 Pausenplatzsituation zu klären, wo bei den Jungs dann sehr oft kommt 'ja er hat er hat er  
 259 hat' und die Mädchen dann teilweise eingreifen und sagen, 'ja aber vorher hast du (.) und

260 bist um ihn herumgehüpft mit irgendwelchen Schimpfwörtern. Bis er dann nach x mal sagen,  
 261 etwas gesagt hat oder zugeschlagen hat'. Also auch da ist es sehr unterschiedlich. Ich habe  
 262 grundsätzlich das Gefühl, dass in der Mittelstufe die Mädchen da schon einen Schritt voraus  
 263 sind und dass sie distanzierter mit solchen Situationen umgehen können oder auch mal eher  
 264 einen Übergriff sich selber erklären können und aushandeln können, als die Jungs, die in  
 265 dem Moment noch eher in der 'ach ist das lustig' Phase sind.

266 Interviewer: Sind die schulischen Leitungen dieser zwei Jungen angemessen oder könnten  
 267 sie diesbezüglich mehr bringen?

268 KLP A: Sie sind im Klassenverband sicher unterdurchschnittlich und ich denke durch  
 269 gewisse, sagen wir mal in erster Linie bei der Konzentration, könnten die Leistungen  
 270 wahrscheinlich auch besser sein. (..) Das ist für mich auch der Knackpunkt, wo und wie kann  
 271 ich Schüler unterstützen, wenns um Konzentrationsschwierigkeiten geht. Und zwar nicht in  
 272 dem Sinn Konzentrationsschwierigkeiten über die Dauer der Zeit oder dass ich von anderen  
 273 abgelenkt bin, sondern auch, dass ich mich selber ablenke von der Arbeit. Weil ich mir die  
 274 ganze Zeit etwas suchen muss, womit ich mich neben dem Unterricht noch beschäftigen  
 275 kann. Das finde ich extrem schwierig und ich habe auch das Gefühl, dass die in dem Sinn  
 276 unterdurchschnittliche Leistung vor allem mit dem Zusammenhängt. Oder eben, wenn ich ein  
 277 gewisses Aggressionspotenzial habe und irgendetwas (unv.), was vielleicht ein normales  
 278 Kind das einfach wieder vergessen kann und ein Kind mit Verhaltensauffälligkeiten eben  
 279 weiterhin darüber nachdenkt, ist völlig klar, dass das sich im Unterricht nicht mehr so auf die  
 280 Sache konzentrieren kann. Aber / das ist für mich wirklich das Schwierigste, wie kann ich sie  
 281 dort unterstützen. Weil es gibt wie keine Werkzeuge (lacht) dazu. Weil das oft so in dem Sinn  
 282 im Charakter des Kindes, so tief drin ist, dass man auch mit einer guten Beziehung gar nicht  
 283 rankommt.

284 Interviewer: Du hast vorhin kurz angesprochen, die zwei Jungs, einerseits der  
 285 "Klassenclown" und andererseits der "Timeoutschüler", wenn wir denen mal Namen geben.  
 286 Hab ich das richtig verstanden, der Schüler, der eher Klassenclown ist, hat eher Freunde als  
 287 der Andere. Stimmt das?

288 KLP A: Ja.

289 Interviewer: Ok. Gut. Dann wenn du an diese beiden Jungs denkst. Was können die gut. Gibt  
 290 es Dinge, die sie gut können?

291 KLP A: Sie sind beide sehr sozial. (..)

292 Interviewer: Mhm.

293 KLP A: Und empfindsam und einfühlsam, wenn nicht das andere so (lacht) drübergestülpt  
 294 wird, merkt man das auch / ähm (..) Sie sind beide begeisterungsfähig / (..) und (..) und ja es  
 295 sind vor allem solche Sachen, bei denen sie aufblühen. Oder wenn man ihnen auch  
 296 Verantwortung überträgt, also man kann ihnen viele kleine Sachen geben, und sagt, 'da  
 297 darfst du jetzt und du darfst der Chef sein' oder so, ohne dass sie es auch ausnützen. Dort  
 298 haben sie ganz klar auch die Grenzen. Und das sind die Sachen, die sie auch sehr gut  
 299 machen, wenn man ihnen die Chance gibt. Es ist nicht das Schulische.

300 Interviewer: Wissen die Klassenkameraden, dass sie [die beiden Jungs, Anm. d. Int.] in  
301 diesen Gebieten gut sind?

302 KLP A: Teilweise wissen sie's und bemerken es auch oder sie sagen es manchmal auch in  
303 Diskussionen, im Klassenrat. Teilweise, denke ich, ist es für die Kinder der Mittelstufe immer  
304 noch schwierig, solche Sachen auch zu spüren und für mich ist immer so die Frage, wie viel  
305 sage ich, wie viel ist explizit, wie viel lasse ich auch einfach so laufen und unterstütze es,  
306 indem ich (.) es dem entsprechenden Kind sage, ohne es der ganzen Klasse zu sagen. Es  
307 ist immer so eine Gratwanderung, weil die Kinder in dem Alter ja auch oft so sind, 'ah ja, der  
308 kann das gut, also gehe ich immer zu ihm' und das kann dann auch gleichzeitig wieder in  
309 eine Überforderung des Kindes gehen, wenn ich zum Beispiel weiss, ok, der ist eigentlich  
310 sehr sozial und ich dann mit jedem Problem, das ich habe, ihn bestürme, dann können  
311 gerade Kinder, welche gleichzeitig eine Verhaltensauffälligkeit haben, ähm / (.) das  
312 irgendwann wie nicht mehr nein sagen oder sagen, jetzt nicht, oder so. Also deshalb ist es  
313 so eine Gratwanderung, was wissen die Anderen, was dürfen sie wissen und was ist etwas,  
314 was vielleicht eher zwischen mir und den Schülern ist. Oder zwischen jenen anderen  
315 Schülern, die es selber merken und es ihnen sagen. (.) Es ist immer so die Frage, was  
316 müssen alle wissen und wo reicht es, wenn es ein paar wissen oder auch nur zwei.

317 Interviewer: Also, die Möglichkeit, das der Klasse zu zeigen, ist demnach wie / wie du gesagt  
318 hast. Die Gratwanderung einerseits mitteilen und andererseits die anderen Kinder merken  
319 lassen.

320 KLP A: Genau. Es kommt auch immer auf die Situationen drauf an. Also es gibt Situationen  
321 in denen ich explizit sage, ja dieses Kind hat jetzt den Auftrag bekommen, weil ich weiss und  
322 weil auch ihr teilweise wisst, dass es das gut kann. Und in anderen Situationen finde ich es  
323 nicht nötig, dass ich es noch explizit sage, weil es vielleicht auch nicht so wichtig ist, warum  
324 jetzt dieses Kind der Chef sein darf in der Gruppe, oder was auch immer. Also, um vielleicht  
325 auch nicht eine Anspruchshaltung der anderen Kinder zu generieren. Weil Kinder haben  
326 ganz schnell die Anspruchshaltung 'ah ja, wenn der das ja schon gut macht, dann kann ich  
327 das immer von ihm verlangen'. Und das / das kommt oft ja auch nicht so heraus, wie man es  
328 gerne möchte. Ja deshalb ist es eigentlich sehr Situationsbedingt. Was wird explizit gesagt  
329 und was weniger.

330 Interviewer: Wenn du an diese zwei Jungs denkst, was weisst du über die, was haben die für  
331 Hobbies, was für Interessen und wie sind die Familienverhältnisse?

332 KLP A: (.) Also, sagen wir mal beim Klassenclown (lacht), ist es so, dass (.) die Mutter  
333 alleinerziehend ist, weil der Vater verstorben ist / (.) ist sehr schwierig, weil die Mutter sehr  
334 schlecht Deutsch spricht und auch so mit der Kultur nicht so ganz warm wird. / Gleichzeitig  
335 der Junge natürlich voll in unserer Welt lebt und den Spagat teilweise gar nicht schafft / (.)  
336 Die Mutter gleichzeitig mit der ganzen Situation, mit dem Todesfall des Vaters nach wie vor  
337 überfordert ist und so für's Kind gar keine Stütze sein kann. Weil das Kind mittlerweile besser  
338 drauskommt, wie's läuft, als die Mutter. (..) Dieser Junge ist sehr sportbegeistert / ich habe  
339 ihn angeregt in den FC zu gehen, weil er das so gerne macht. Gemacht hat er's bis jetzt  
340 nicht, ich hab's ihm mehrmals gesagt, ich denke zwingen kann man sie nicht. Er ist  
341 grundsätzlich sehr gerne draussen mit den Kollegen / wir haben hier auch das  
342 Einkaufszentrum, das so um abzuhängen (lacht) ein guter Ort ist, wie die Schüler sagen. (.)

343 Ja er lässt sich aber auch von unbekanntem Sachen immer wieder begeistern, also wenn  
 344 man ihm sagt, 'aber du mach doch mal das, anstatt immer nur das Gleiche', dann probiert  
 345 er's auch aus. Also, er ist sehr ein / in dem Sinn / wie man im Dialekt sagt ein gmögige  
 346 Junge.

347 Interviewer: Ist das auch das begeisterungsfähige, das du zu Beginn erwähnt hast?

348 KLP A: Ja, genau. Also ich / das ist etwas, was ich grundsätzlich schätze an Kindern / ich  
 349 kann schlecht damit umgehen, wenn Kinder einfach zu allem zuerst mal sagen 'aber nei, so  
 350 blöd' und schlussendlich dann trotzdem begeistert sind. Also da sind mir die Kinder, die  
 351 sofort Feuer und Flamme sind für etwas, sogar wenn es der grösste Blödsinn ist, was dann  
 352 oft wieder der Nachteil ist (lacht), sind mir eigentlich lieber. Beim zweiten Jungen ist es etwas  
 353 schwieriger, weil (.) eben er ist noch nicht so lange hier. Zweitens kam er aus einer  
 354 schwierigen Situation, eben dem Timeout, hierher (.) ist in gewissen Bereichen sehr viel  
 355 verschlossener (..) der Familienhintergrund ist eigentlich / der Vater ist da aufgewachsen (.)  
 356 obwohl er (.) ausländischer Herkunft ist. Die Mutter ist erst später hierhergekommen (..). Der  
 357 Vater erzieht die Kinder aber sehr konservativ, nach dem Herkunftsland, was auch wieder  
 358 Konfliktpotential birgt, weil der Schüler halt wirklich hier zu Hause ist und nicht im  
 359 Herkunftsland, wo die Regeln so sind, hier sind die Regeln oft anders. Dann ist auch oft so  
 360 die Frage, ob nicht Gewalt in der Familie herrscht. Da gibt es immer wieder so Aussagen,  
 361 nicht explizit. Wenn man so nachfragt, kommt dann nicht mehr viel, aber einfach gewisse  
 362 Äusserungen oder gewisse Verhaltensmuster, wie Sachen zu Hause nicht zeigen wollen. Die  
 363 ein bisschen darauf hindeuten. Es ist aber überhaupt nicht explizit. Also ich kann wie nicht  
 364 eingreifen (..). Aber die Situation ist schwierig zu Hause auch. Also auch. Auf eine andere Art  
 365 schwierig. Auch Hobbymässig, der Vater möchte eigentlich, dass sein Sohn so ein richtiger  
 366 Mann ist und der Junge ist eben eher der sanfte, auch wenn er seine Ausraster hat, ist er  
 367 eigentlich eher der soziale, der sanfte Mensch mit einfühlsamen Fühlern und auch Fühlern,  
 368 die sehr viel aufnehmen. Und das widerspricht dann so ein bisschen dem, was der Vater in  
 369 ihm sehen möchte, oder zu was der Vater ihn machen möchte. Und das spiegelt sich auch in  
 370 den Hobbies, also der Junge geht ins Kickboxen, was eigentlich gar nicht dem entspricht,  
 371 wie er sich sonst gibt. Sonst weiss ich weniger über diesen Schüler, weil er eben auch nicht  
 372 viel erzählt.

373 Interviewer: Dann kommen wir jetzt zur Beziehung. Wenn du an diesen zweiten Jungen  
 374 denkst. Wie baust du eine Beziehung zu so einem Kind auf?

375 KLP A: (..) Das war am Anfang ganz schwierig. Weil ich wusste, es kommt ein Schüler aus  
 376 dem Timeout, mit diesen und diesen Problemen, wo schon irgendwo die Alarmglocken  
 377 klingeln und so weiter und ich versuche in dem Moment einfach mal zu sagen, ich lass das  
 378 Kind starten. Ein Monat schau ich einfach mal was passiert. Wie reagiert es wenn ich  
 379 verschiedene / sagen wir mal Annäherungsversuche mache auf verschiedene Art und  
 380 Weise. Über Möglichkeiten, dass das Kind früher zur Schule kommt, Angebote über die  
 381 Beziehungsebene, über Gespräche. Das ist so ein Abtasten am Anfang. Und wenn man  
 382 dann gemerkt hat, wo man das Kind so ein bisschen packen kann, wo springt es drauf an,  
 383 versuch ich natürlich oft über diese Ebene mit dem Kind in Kontakt zu treten. Das ist jetzt  
 384 beim Timeoutschüler die Ebene gewesen / die Möglichkeit 'du weisst, wenn die  
 385 Hausaufgaben nicht klappen, kannst du um halb acht zur Schule kommen oder du kannst  
 386 nach der Schule dableiben. Damit umgeht er Konflikte zu Hause. Er fühlt sich wohl im

387 Schulhaus, im Klassenzimmer. Das ist auch so etwas, wo man über Angebote arbeiten kann.  
 388 Und gleichzeitig da auch die Gesprächsebene bei diesem Schüler nicht funktioniert, ist es  
 389 eher so die Beziehungsebene, halt mal mit ihm zu kämpfen oder solche Sachen mit ihm  
 390 mitzumachen oder auch mal Blödsinn zu machen, so weit wie das geht als Lehrerin, wo er  
 391 dann merkt, man nimmt ihn ernst, man geht auf ihn ein.

392 Interviewer: Und so behaltest du dann auch die Beziehung aufrecht?

393 KLP A: Ja.

394 Interviewer: Indem du auf seine Ebene der Kommunikation gehst.

395 KLP A: Ja, teilweise ja. Sicher nicht immer. Ich versuche ihm natürlich auch eine andere  
 396 Ebene aufzuzeigen. Also, wir sind jetzt am Arbeiten, dass ich öfters, wenn er irgendwie  
 397 kommt 'ich will Armdrücken machen' ich ihm sage, 'gut, aber wenn wir Armdrücken machen,  
 398 dann machen wir nachher noch etwas auf der verbalen Ebene'. Und schlage ihm dann vor  
 399 'dann will ich mit dir ein Quiz machen' zum Beispiel wer findet die drei schönsten, ach weiss  
 400 ich was / Wörter heraus. Dass ich ihm da auch versuche, noch einen weiteren Weg  
 401 aufzuzeigen. Da es so ein Geben und Nehmen ist, spricht er auch darauf an. Er ist  
 402 grundsätzlich auch begeisterungsfähig, ist einfach in gewissen Ebenen einfach ein wenig  
 403 limitiert, durch seinen Hintergrund.

404 Interviewer: Allgemein / du hast es auch zu Beginn schon angetönt. Findest du die  
 405 Beziehung zum Kind wichtig? Und wenn ja, weshalb?

406 KLP A: Für mich ist es das wichtigste. Weil ich finde (.) es ist überall im Leben so, wenn die  
 407 Chemie, wie man so schön sagt, nicht stimmt, dann perlt ganz viel anderes ab. Und (.) die  
 408 Beziehung ist für mich einfach das / ich kann ein Kind besser akzeptieren, mit seinen  
 409 Eigenheiten, wenn eine Beziehung da ist. Wenn ein Kind einfach da ist, und ja es ist da und  
 410 irgendwie ist es auch nicht da, weil man keine Beziehung hat, dann ist es viel schwieriger,  
 411 gewisse Dinge nachvollziehen zu können oder über gewisse Dinge auch mal hinwegsehen  
 412 zu können und ich habe auch das Gefühl, bei verhaltensauffälligen Kindern, die sprechen am  
 413 besten auch auf die Beziehung an. Weil ja dort auch der Grundstein, sagen wir mal des  
 414 Übels liegt und sie dann eben auch merken, da ist vielleicht jemand der versucht mir das zu  
 415 geben, was mir fehlt. Ohne in dem Sinn, dass ich möchte, dass ich Ersatz bin für gewisse  
 416 Sachen. Es ist auch nicht ein Vorwurf an die Eltern dass sie den Kindern vielleicht diesen  
 417 Halt, diese / das was fehlt nicht geben können. Aber ich finde, das ist ganz wichtig / ich  
 418 merke das immer wieder allgemein bei Kindern, die zum Beispiel von zu Hause zu wenig  
 419 Struktur haben für unsere Gesellschaft. Und die merken in der Schule ziemlich schnell, wie's  
 420 funktioniert und es klappt dann oft auch besser in der Schule, mit allen Überschreitungen die  
 421 dann passieren und wenn man dann mit den Eltern spricht, dann heisst es 'nein zu Hause  
 422 funktioniert's gar nicht'. Es ist immer so / es ist auch hier eine Gratwanderung, aber es ist halt  
 423 vielleicht schon so, dass in unserer Gesellschaft die Rahmen viel viel enger gesteckt sind,  
 424 als in anderen Kulturen und dass gerade bei Verhaltensauffälligkeiten eben auch eine Hilfe  
 425 sein kann, weil ich gar nicht erst ausprobieren muss, wie weit ich gehen kann, weil ich genau  
 426 weiss, wie weit ich gehen kann und ich auch weiss, ich kann nicht sehr weit gehen. Es ist  
 427 auch weniger dann so der Reiz des Verbotenen 'ich versuch mal und versuch's weiter'. Und  
 428 ich habe oft das Gefühl und auch die Rückmeldung, zum Beispiel des Heilpädagogen / ist

429 dann oft so, das Kind fühlt sich wohl, weil es genau weiss, in welchem Kästchen es sich  
430 bewegen darf und weiss, wann es überschritten ist.

431 Interviewer: Du hast vorhin die Akzeptanz angetönt, die du dem Kind durch die Beziehung  
432 geben möchtest. Wie merkt das Kind, dass du es akzeptierst?

433 KLP A: (..) Wie es das merkt (..) ist schwierig. Ich weiss einfach, dass die Kinder es merken,  
434 weil teilweise solche Rückmeldungen kommen vom betreffenden Kind. Also ein Kind das  
435 sagt, 'wissen sie, eigentlich würde ich gerne noch länger in der Schule bleiben, weil hier  
436 gefällt es mir' oder kleine Bemerkungen / Kinder die sonst eigentlich nie danke sagen  
437 plötzlich 'danke' sagen oder auch mal sagen 'heute war es mega cool' und das sonst nicht  
438 einmal zu den Klassenkameraden sagen 'hey es war cool, dass wir draussen gespielt haben'  
439 oder so. Also es sind so kleine Sachen. Wie es beim Kind eingeht, das kann ich nicht sagen.  
440 Ich habe einfach das Gefühl, dass das Ernstgenommen werden mit allen Fehlern,  
441 gleichzeitig aber auch der Anspruch an dem zu arbeiten und vielleicht auch dass ich  
442 manchmal auch selbst sagen kann 'weisst du, auch ich habe Strafaufgaben geschrieben,  
443 auch ich war nicht immer die, die sich an die Regeln gehalten hat'. Also in dem Sinn zu  
444 zeigen, 'schau mal man kommt auch weiter, wenn nicht alles immer perfekt ist, man muss  
445 nicht immer überall perfekt sein'. Ich denke das sind so gewisse Sachen, die bei den Kindern  
446 ankommen. Sind kleine Beispiele, die man immer mal wieder einfliessen lassen kann, aber  
447 die grosse Auswirkungen haben können. Und dann die Kinder auch animieren, auch selber  
448 mal auf irgend eine Art und Weise mal eine Rückmeldung zu geben, ohne dass man die  
449 einfordert. Sie kommt automatisch.

450 Interviewer: Wenn du jetzt an diese zwei Jungs denkst, habt ihr im Unterricht oft Kontakt?  
451 Und (..) wenn ja, suchst du den durch die Prävention oder eben die Reaktion oder sucht das  
452 Kind den Kontakt zu dir?

453 KLP A: (..) Es ist teils teils. (...) Beide Jungs gehören sicher nicht zu denen, die viel Kontakt  
454 suchen. Sie suchen aber gleichzeitig trotzdem Kontakt indem sie zum Beispiel explizit fragen  
455 'darf ich rausgehen'. Andere Kinder gehen einfach, weil es ja offen ist. Und die dann aber  
456 auch klar erwarten, dass man ja oder nein sagt. Natürlich erwarten sie in erster Linie, dass  
457 man ja sagt, es gibt aber auch Situationen in denen ich einfach ganz klar sage, 'nein heute  
458 nicht' oder wenn sie rausgehen wollen sag ich 'stop stop stop, also du bleibst heute hier'.  
459 Das sind nicht immer nur die. Es gibt auch andere Schüler die manchmal hier bleiben  
460 müssen. Und sie erwarten dann eigentlich auch nicht eine Reaktion oder eine Erklärung.  
461 Manchmal fordern sie sie aber auch wieder explizit. Dann ist es eher wieder so ein Spiel - 'ja  
462 warum nöd, wieso nöd'. Und 'warum immer ich' - obwohl es ja nicht so ist. Ich suche den  
463 Kontakt grundsätzlich indem ich halt öfters im Schulzimmer herum gehe und den Kindern  
464 über die Schulter schaue oder auch mal darauf hinweise oder auch mal sage 'hast du jetzt  
465 gemerkt, wenn du die Kopfhörer an hast geht es viel besser'. Also es ist so / ja ich kann nicht  
466 sagen, es ist immer so oder es ist immer anders. Selbstverständlich ist die Kontaktaufnahme  
467 mit verhaltensauffälligen Kindern auch oft im negativen Sinn, dass man eben halt wieder  
468 sagen muss 'und jetzt setzt du dich hin und jetzt bist du leise'. Aber ich finde auch da kommt  
469 es sehr auf den Ton drauf an. Wenn man einfach sagt 'weisst du was, jetzt warst du zu laut -  
470 willst du nicht das und das ausprobieren' kommt es anders an, als wenn ich einfach sage,  
471 'setz dich hin und sei still'. Oder 'setz dich hin, du bist schon wieder laut'. Ich finde da macht  
472 der Ton die Musik und ich finde man kann die Kinder in dem Sinn auch klipp und klar (..)

473 sagen wir mal massregeln, ohne dass es rüberkommt 'ach ich schon wieder'. Darum  
 474 versuche ich oft über die Angebotsebene zu gehen und das schwächt ganz viele  
 475 Massregelungen eigentlich auch schon wieder ab und wird auch sehr wohlwollend  
 476 angenommen. Wenn ich einfach sage 'du setzt dich jetzt an einen Einzelpult' dann ist klar,  
 477 da ist der Widerstand vorprogrammiert. Da kommt entweder verbal 'immer ich bin der böse'  
 478 und wo weiter oder es kommt dann halt / dass man irgendwie zehn Minuten braucht, bis man  
 479 mit seinen Sachen am anderen Platz ist. Wenn man aber sagt, 'du willst du nicht versuchen /  
 480 an einem Einzelpult kannst du dich vielleicht besser konzentrieren' dann geht's zehn  
 481 Sekunden und das Kind sitzt am Einzelpult und arbeitet. Und kommt dann eben unter  
 482 Umständen nachher zu mir und sagt 'war eine gute Idee'. Also (.) ich versuche da immer so  
 483 über die Ebene zu gehen mit Vorschlägen zu arbeiten und nicht mit Befehlen in dem Sinn.  
 484 Natürlich braucht es die auch. Also zwischendurch ist auch einfach Schluss Ende. Und dann  
 485 bestimme ich, wer was tut.

486 Interviewer: Ist es dir schon einmal passiert, dass du das Gefühl hattest, du kannst zu einem  
 487 Kind keine Beziehung aufbauen? Ist das schon einmal vorgekommen? Dass es wie nicht  
 488 geht in dem Sinne.

489 KLP A: (.) Ja, aber nicht hier. Das war zur Zeit, als ich eine Kleinklasse B/D hatte, mit drei  
 490 vier sehr verhaltensauffälligen Schülern, von denen ich sage, die wären wahrscheinlich  
 491 heute sehr schwer zu integrieren, auf Grund des ganzen Hintergrundes. Die andere Hälfte  
 492 war / es waren sehr schwache Schüler. Dort hatte ich einen Schüler an den ich nicht  
 493 ran gekommen bin. Und egal wie ich's versucht habe. Egal ob ich über Härte reagiert habe,  
 494 ob ich über Angebote reagiert habe, ob ich darüber reagiert habe auch mal Dinge einfach zu  
 495 ignorieren, das hilft manchmal auch. Da hatte ich das Gefühl, es funktioniert nichts.  
 496 Gespräche waren Einbahngespräche und dann finde ich, wird's schwierig. Also wenn ein  
 497 Kind auf all die Sachen, die ich in meinem Repertoire habe, nicht ansprechen, dann hat man  
 498 so das Gefühl, ja was soll ich denn noch machen. Das war aber eigentlich ein einziger Fall.  
 499 Eben auch in diesen drei Jahren in der Kleinklasse. Auch mit den anderen habe ich einen  
 500 Weg gefunden.

501 Interviewer: Wie hast du gemerkt, dass du an den nicht rankommst? Was war das / wie hast  
 502 du das gemerkt?

503 KLP A: Also zum einen, dass in dem Sinn keine Veränderung stattfand, egal was man  
 504 ausprobiert hat, es hat nichts funktioniert. Es ist auch auf der Gefühlsebene merkt man  
 505 irgendwann / also es kommt so eine gewisse Art Frust auf, 'ja ich mach doch so viel und  
 506 nichts kappt'. Also man sieht keine Fortschritte oder das Kind reagiert im Gegenteil in dem  
 507 Sinn in die entgegengesetzte Richtung. Also die ganze Situation verschärft sich, anstatt dass  
 508 sie sich verbessert. Und ja, ich habe in der Situation dann auch mal den  
 509 Schulpsychologischen Dienst eingeladen. Einfach für Unterrichtsbesuche und wir sind auch  
 510 dann nicht auf einen Nenner gekommen, wie man ans Kind rankommt. Also ich finde man  
 511 merkt es zuerst auch wieder auf der Beziehungsebene, wenn einfach keine Kommunikation  
 512 eigentlich stattfindet. Also keine Kommunikation die über das, was im Unterricht  
 513 grundsätzlich läuft eigentlich hinausgeht, sprich darüber, dass wenn ich eine Frage stelle,  
 514 dass das Kind halt manchmal antwortet. Alles was nicht darüber hinaus geht, ist einfach die  
 515 Beziehungsebene, die dann einfach nicht funktioniert. (..) Aber es ist schwierig zu sagen, es  
 516 ist mehr einfach so ein Gefühl, dass man merkt, dass man überall ansteht.

517 Interviewer: Die nächste Frage wäre dann: Was tust du in einer solchen Situation? Du hast  
 518 erwähnt, dass du externe Unterstützung geholt hast durch den SPD. Was würdest du  
 519 empfehlen?

520 KLP A: Ich denke heute mit den Heilpädagogen wäre das wahrscheinlich der erste Schritt.  
 521 Als es noch Kleinklassen gab, gab es das in dem Sinn ja noch nicht. Also entweder wurde  
 522 die Kleinklasse von einem Heilpädagogen geführt oder aber eben von einer normalen  
 523 Lehrperson, weil es schlicht zu wenig spezialisierte Lehrpersonen gab. Dort war  
 524 wahrscheinlich wirklich der SPD der erste Schritt, weil er ein grosses Repertoire mitbringt.  
 525 Heute ist es sicher erst einmal der Heilpädagoge oder die Heilpädagogin. Dann weiss ich  
 526 nicht, ob vielleicht ein weiterer Schritt über Teamkollegen laufen könnte, was bei einer  
 527 Kleinklasse eben auch wieder eher schwierig war, weil man eben zwar dazugehörte, aber  
 528 trotzdem nur so ein Anhängsel war. Ich denke, da würde ich als erstes einfach mal sagen  
 529 'hey weisst du was, du arbeitest auch mit diesem Kind, wie siehst du es?' oder 'kannst du  
 530 deine Klasse mal für eine Stunde still beschäftigen und kommst du in den Unterricht  
 531 schauen' und dann würde ich wahrscheinlich heute noch als dritten Schritt den SPD  
 532 einladen. Weil ich finde, die kommen wirklich neutral. Also ich lade die Person dann wie auch  
 533 mit sehr wenig Vorwissen ein, weil ich finde, wie mehr man erzählt, desto fokussierter wird  
 534 auch beobachtet. Und dann gehen viele kleine Dinge verloren. (..) Und ja, ich denke, wenn  
 535 die Beziehungsebene überhaupt nicht funktioniert und man die Möglichkeit hat, eine  
 536 Querversetzung zu machen. Dort ist die Schwierigkeit, dass dem Kind in dem Sinn zu  
 537 erklären, dass es eben nicht eine Bestrafung ist. Aber ich denke, wenn die Chemie zwischen  
 538 Lehrperson und Schüler überhaupt nicht funktioniert, ist das oft auch ein Schritt, der das Kind  
 539 weiterbringt. Weil eine Beziehung aufbauen, wo es schwierig ist, wo vielleicht auch beide das  
 540 Gefühl haben, es stimmt nicht, ist praktisch unmöglich. Und dann ist vielleicht ein Neustart  
 541 einfacher, als eine Beziehungsebene aufbauen zu müssen, wo es schlicht und einfach nicht  
 542 klappt, wo es nicht möglich ist. Oder wo es so viel Aufwand auch fürs Kind erfordert. Weil oft  
 543 ist ja (..) die Beziehungsebene etwas Gegenseitiges. Also es ist selten ja so, dass nur von  
 544 einer Seite her die Chemie nicht stimmt. Und ja, ich stelle mir dann immer vor, wenn ich / es  
 545 ist dann wie ein Versuch aus einem grünen und einem roten Faden schlussendlich einen  
 546 schwarzen zu knüpfen. Und das funktioniert einfach nicht. Und es kann für beide dann auch  
 547 eine Chance sein. Es ist für das Kind die Chance nochmals neu anzufangen bei einer  
 548 anderen Lehrperson, die vielleicht anders funktioniert. Es ist aber auch für mich als  
 549 Lehrperson die Chance im Nachhinein darüber nachzudenken, 'wo lagen denn wirklich die  
 550 Punkte, die es verhindert haben'. Und vielleicht dann später auch mal Rücksprache zu  
 551 nehmen mit der zweiten Lehrperson, wenn klappt und fragen 'du was hast du denn gemacht,  
 552 dass es klappt', wenn es jetzt geklappt hat. Manchmal sind es so kleine Sachen, dass die  
 553 Beziehung nicht funktioniert. Und man findet das alleine gar nicht raus.

554 Interviewer: Du hast kurz angesprochen: Wenn die Chemie nicht stimmt, geht's nicht. Hast  
 555 du eine Erklärung dafür, weshalb könnte die Chemie zwischen einem Schüler und der  
 556 Lehrperson nicht stimmen?

557 KLP A: Ich denke es basiert oft unbewusst auf Vorurteilen. Man hört vielleicht etwas und  
 558 kommt schon mal skeptisch dazu, sei es von Schülerseite, sei es von Lehrerseite. Oder (..) /  
 559 ja es ist noch schwierig zu sagen, weshalb einem / weshalb die Chemie nicht stimmt. (..)



560 Interviewer: Könnte es auch aufgrund von Erwartungen sein, die vielleicht seitens des  
561 Schülers und seitens der Lehrerin /

562 KLP A: Es ist schwierig. Ich habe das Gefühl es spielen da ganz viele kleine Sachen mit. Ich  
563 meine, man sagt manchmal so lapidar ja 'die Nase des Gegenübers stimmt nicht'. Was ja  
564 eigentlich völlig lächerlich ist. Aber selbst solche Sachen haben, wenn's nicht von Anfang an  
565 läuft, haben die so viel negativen Einfluss. Es kann das Aussehen, es kann die Frisur sein  
566 schlussendlich, die / natürlich ist es nicht der alleinige Auslöser / aber man findet dann /  
567 wenn's irgendwie / wenn der erste Schritt wie nicht von Anfang an klappt, dann kommt man  
568 so wie auch in ein Fahrwasser und man sieht dann vor allem die negativen Sachen. Und  
569 auch wenn man weiss, dass das die Gefahr ist, ist es extrem schwierig vielleicht auch wieder  
570 rauszukommen, weil es oft eben so kleine unbewusste Sachen sind, dass man sich  
571 eigentlich dieser Kleinigkeiten gar nicht bewusst ist - in der Situation selber. Wenn vielleicht  
572 jemand kommt und sagt, 'du reagierst so und so, wenn das Kind so und so zu dir kommt'.  
573 Dann öffnet einem das die Augen, aber man selber hat gar nicht die Chance das zu sehen.  
574 Das ist oft so der AHA-Effekt, wenn jemand externes zum Beispiel kommt. Und wo man  
575 dann im Nachhinein sagen muss, 'ja kein Wunder sind wir immer im Kreis herum gelaufen'.  
576 Aber das sind oft wie unbewusste Sachen, die man macht oder wie man sich gibt. Oder es  
577 können auch Bewegungen sein, wie ein Kind sich bewegt und das kommt bei einem als  
578 Beispiel immer sehr grob oder unanständig rüber, obwohl es gar nicht so gemeint ist. Und  
579 ich denke wir sind, wie man so schön sagt, alle nur Menschen und diese Sachen, die spielen  
580 mit. Auch wenn wir zu einer Berufsgruppe gehören, die weiss, dass das mitspielt und wir uns  
581 vielleicht mehr bewusst sind als viele andere Menschen, dass das mitspielt. Aber man kann  
582 es wie nicht / man kann es nicht ausschalten. Und manchmal ist es wirklich halt auch so,  
583 dass eine Sympathie schlicht und einfach nicht entstehen kann. Also so / wie man so schön  
584 sagt, man kann jemanden, warum auch immer, überhaupt nicht gut riechen. Und das sind  
585 wie Sachen, bei denen man überhaupt nicht herausfindet, weshalb es so ist. Wenn man  
586 nämlich darüber nachdenkt, muss man sagen, 'nein es ist nicht das, es ist nicht das'  
587 eigentlich weiss ich gar nicht wieso. Es sind oft so wirklich ganz kleine Sachen, die da  
588 mitspielen.

589 Interviewer: Wenn du an eine wertschätzende Beziehung denkst - zwischen Lehrperson und  
590 Schüler. Was denkst du / was gehört deiner Meinung nach dazu?

591 KLP A: (...) Da gehört in erster Linie dazu, ein Kind einfach mal in erster Linie zu nehmen,  
592 wie es ist. Natürlich arbeitet man dann später an gewissen Dingen, das ist klar. Ich kann  
593 nicht sagen 'ein Kind ist wie es ist'. Ein Kind kann sich noch verändern, das ist nicht wie  
594 wenn ein 70jähriger kommt und sagt, 'ich bin wie ich bin'. Kinder kann man in dem Sinn  
595 formen, man kann versuchen, dass sie selber merken, dass sie sich ändern. Aber ich denke  
596 einfach mal das Kind zu nehmen wie es ist und zuerst einmal an die positiven Sachen zu  
597 denken. Und dann an den Negativen zu arbeiten. (.) Das ist für mich eigentlich das  
598 wichtigste. Auch zum Beispiel keine Schülerberichte zu lesen, bevor ich nicht selber Dinge  
599 festgestellt habe. Oder allerfrühestens in den Herbstferien denke ich mir dann manchmal  
600 'jetzt nimmt es mich mal wunder, wie das Kind vorher war'. Klar, bei Verhaltensauffälligen  
601 stellt man das vorher fest, und dann liest man dann die Zettel. Aber ich gehör nicht zu jenen,  
602 die in den Sommerferien liest, welcher Schüler kommt jetzt zu mir, 'aha okay gut, das ist so  
603 und so und so'. Weil Kinder verändern sich eben auch von Lehrperson zu Lehrperson. Und  
604 ein Kind das bei der einen Lehrperson so ist, kann bei einer anderen Lehrperson völlig

605 umgedreht sein. Und einfach so wie bei Null anfangen finde ich sehr wichtig. Einfach mal  
 606 schauen, was kommt. Und (..) dann ist es halt schon, dass für mich in dem Sinn im  
 607 Vordergrund stehende, das wohlwollende, also das Kind muss sich ändern, es gibt Dinge die  
 608 Kinder an sich ändern müssen, weil es sonst in der Gesellschaft nicht klappt. Aber man  
 609 muss ja auch nicht immer darauf rumreiten. (.) Und dann kommt natürlich hinzu, wenn solche  
 610 Sachen dann automatisch funktionieren, dass man die Kinder lobt, oder dass man / mir fällt  
 611 es schwer in dem Sinn richtig zu loben, also einfach zu sagen 'das hast du jetzt gut gemacht'  
 612 oder so. Aber ich arbeite dann oft so auf der Ebene in dem ich frage 'du hast heute jetzt die  
 613 Kopfhörer angehabt. wie war dein Gefühl'. Und dann drückt sich das Kind selber aus. Und  
 614 dann (.) ist bei mir oft so die Reaktion 'genau das wollten wir doch erreichen und überleg dir  
 615 doch ob wir nicht in Zukunft / selber bevor ich es dir sage / selber die Kopfhörer anziehst,  
 616 wenn es für dich ein gutes Gefühl ist'. Ich bin nicht die Person die sagt 'super, du hast jetzt  
 617 heute mit dem Kopfhörer gearbeitet, war doch super'. Das entspricht mir nicht. Aber so die  
 618 niederschwelligere Ebene, die kommt auch bei den Kindern oft an, also habe ich das Gefühl.  
 619 Weil es wie auch nicht aufgesetzt ist. Also wenn ich Kinder einfach so geradeheraus lobe,  
 620 dann / weil es mir nicht entspricht / ist es so wie aufgesetzt, 'ah ja jetzt hat sie mich noch  
 621 gelobt, weil ichs gut gemacht habe'. Und deshalb versuch ich da eher ein bisschen indirekt  
 622 zu arbeiten. Weil es mir auch (lacht) selber besser entspricht. Aber ich denke das sind so die  
 623 wichtigsten Sachen. Und halt einfach dranbleiben. Immer wieder, auch wenn Angebote nicht  
 624 wahrgenommen werden oder wenn sie lange nicht zum Ziel führen, halt trotzdem noch  
 625 einmal und noch einmal. Auch wenn's irgendwann mühsam ist in dem Sinn und man sich  
 626 denkt 'jo gopf' jetzt habe ich ihm siebenmal die Möglichkeit gegeben und er nimmt sie nicht  
 627 wahr. Aber steter Tropfen höhlt den Stein stimmt eben trotzdem hier irgendwo. Auch wenn  
 628 es manchmal lange dauert.

629 Interviewer: In dem Fall sehr steter Tropfen höhlt den Stein. (beide lachen) Gut. Du hast jetzt  
 630 / wenn man da eine Definition draus machen würde, aus dieser wertschätzenden Beziehung,  
 631 würden bei dir die Wörter Akzeptanz, Wohlwollen, Angebote, dranbleiben und Gespräch drin  
 632 vorkommen. Ist das richtig?

633 KLP A: Ja.

634 Interviewer: Gut. Dann (.) wie wichtig ist Vertrauen für dich? In dieser Beziehung Lehrer und  
 635 Schüler?

636 KLP A: Sehr wichtig. Und zwar in beide Richtungen. Also dass das Kind mir vertrauen kann,  
 637 dass aber auch ich dem Kind vertrauen kann. Weil nur dann sprechen die Kinder auch offen.  
 638 Oder nur dann kann man mit den Kindern auch / vielleicht mal wirklich Klartext reden. Und (.)  
 639 Vertrauen ist für mich sicher das, dass / ich erwarte Vertrauen von den Kindern im Sinn von /  
 640 (.) ich erwarte von ihnen auch, dass sie zum Beispiel zu einem Mist, den sie gebaut haben  
 641 stehen. Ich kann aber gleichzeitig in dem Moment auch mal laut werden. Aber die Kinder  
 642 können sich auch darauf verlassen, dass wenn die Sache abgehakt ist, dann ist die Sache  
 643 für mich abgehakt. Und ich komme beim nächsten Vorfall nicht damit hervor 'ja das ist ja  
 644 wieder wie letztes Mal und sowieso und überhaupt'. Also ich bin (.) dort und das sage ich den  
 645 Kindern auch / ich bin eher impulsive Mensch. Ich bin der Mensch, der auch mal auf den  
 646 Tisch haut und sagt 'das war jetzt wirklich unterste Schublade' oder auch mal laut wird von  
 647 der Lautstärke her. Aber dann auch abhakt, wenn die Sache wieder geregelt ist. Und das ist  
 648 für mich so der Grundbegriff des Vertrauens. Gerade in schwierigen Situationen mit Kindern.

649 Also dass man wirklich auch sagen kann 'und die Sache ist erledigt' und sie kommt nicht  
 650 mehr hervor und sie wird nicht beim nächsten oder übernächsten Vorfall wieder  
 651 hervorgekramt. Weil wenn man immer wieder mit den alten Sachen kommt, habe ich das  
 652 Gefühl, das zerstört das Vertrauen. Die Kinder kommen dann auch nicht von selbst und  
 653 geben zu, dass sie einen Fehler gemacht haben. Weil (.) wenn man sich immer wieder die  
 654 alte Leier anhören muss, dann (.) gibt einem das ja nicht das Gefühl, ach man ist auf dem  
 655 Weg der Besserung. Sondern für mich ist die Sache abgehakt oder ich sage vielleicht mal  
 656 'schau mal, das ist jetzt wieder wie letztes Mal, aber das coole an der Sache ist, vor dem  
 657 letzten Mal war es alle zwei Wochen so und jetzt haben wir einen Monat dazwischen  
 658 gekriegt. Also ich nehme es, wenn ich es hervor nehme eigentlich zur Bestärkung hervor im  
 659 Sinne von: Vorher war es so, dass es immer mal wieder war und jetzt haben wir viel Zeit  
 660 dazwischen gekriegt. Also um dem Kind aufzuzeigen: Ich habe die alten Sachen nicht  
 661 vergessen, aber ich sehe sehr wohl, dass Fortschritte da sind und sonst lasse ich es lieber  
 662 ruhen. Weil (.) ich selber auch die Erfahrung gemacht habe, da ich nicht immer die bravste  
 663 war (lacht) in der Schule, dass es sehr sehr nervig ist, wenn so das 'scho wieder' kommt.  
 664 Das macht so viel kaputt. Das 'scho wieder' - ein Kind weiss selber, dass es 'scho wieder' ist.  
 665 Und das muss man ihm nicht sagen. Es ist viel besser, auf dem positiven, das ist,  
 666 aufzubauen / einfach zu nehmen, ja es ist passiert und nicht es ist 'schon wieder' passiert. Ich  
 667 habe das Gefühl, das 'schon wieder' macht ganz viel kaputt. (.) So nervig es ist, wenn es  
 668 scho wieder ist (lacht).

669 Interviewer: Wir kommen zum letzten, ganz kurzen Teil. Dein Befinden. Wie geht es dir in  
 670 deiner Klasse?

671 KLP A: Ich fühle mich sehr wohl.

672 Interviewer: Wie geht es dir, wenn ein Kind deine Grenzen austestet?

673 KLP A: (.) Das kommt auf die Stimmung drauf an. In dem Sinn, wenn ich voll auf der Höhe  
 674 bin, kann ich sehr gut damit umgehen. Ich finde, es gehört dazu. Ich war selber auch jemand  
 675 der Grenzen ausgetestet hat, bis es geknallt hat (lacht). Also ich kenn die Situation sehr gut.  
 676 Ich finde es gehört dazu, weil (.) wie soll ich meine Grenzen finden, wenn ich sie nicht  
 677 austesten kann. Wenn es mir, aus welchen Gründen auch immer, nicht so gut geht, sei es ob  
 678 ich gestresst bin oder schlecht geschlafen habe oder so, dann erträgt es sehr viel weniger.  
 679 Und dann (.) gehöre ich aber auch zu denen, die den Kindern sagen kann, 'schau mal heute  
 680 läuft nicht viel'. Wenn ein Kind dann trotzdem testet, dann kann es sein, dass ich schneller  
 681 reagiere, als wenn ich einen guten Tag habe. Ich habe aber auch das Gefühl, das die Kinder  
 682 in dieser Situation auch sehr gut auch damit umgehen können. Weil ich ihnen auch gesagt  
 683 habe, dass es nicht viel verträgt. Ansonsten versuche ich schon so ein Limit zu haben, das  
 684 ich durchziehe ohne mal mehr mal weniger. Ich denke, das ist wichtig, dass die Kinder  
 685 wissen, wo die Grenzen sind. Dass sie auch wissen, dass sich diese Grenzen mal  
 686 verschieben können, je nach Situation, aber dass es eigentlich grundsätzlich eine gewisse  
 687 Grenze gibt, die immer eingehalten werden muss. Aber ich meine grundsätzlich ist  
 688 Grenztesten eine Herausforderung, die zum Leben gehört. (lacht) Zum Lehrerleben, zum  
 689 Elternsein / ich denke, auch wir testen Grenzen aus. Also das gehört dazu. Ich denke das ist  
 690 auch das, was uns weiterbringt. Wenn ich immer alles nur akzeptiere als sakrosankt / ich  
 691 denke dann könnte sich eine Gesellschaft auch gar nicht entwickeln. Also es braucht  
 692 Grenztest / Grenzen testen und Grenzüberschreitungen. Ganz einfach. (.)

693 Interviewer: Und wenn du jetzt auf dein Lehrer / auf deine Lehrertätigkeit schaust, das  
694 Grosse. Was stresst und belastet dich? (..) Wenn du deine Tätigkeit als Ganzes anschaust?

695 KLP A: Hmm. (...) Also sicher nicht der Umgang mit den Kindern. Die grösste Belastung für  
696 mich ist eigentlich all der administrative Krimskrams, den man rundherum erledigen muss.  
697 Dazu gehört sicherlich auch, sagen wir mal bei schwierigen Kindern oder schwachen  
698 Kindern, dass gewisse Wege, wenn man irgendwo Unterstützung möchte, über sieben  
699 verschiedene Stellen laufen und so weiter. Aber die Kinder an sich / natürlich können sie,  
700 wenn es gehäuft auftritt, sehr belastend sein. Aber es ist für mich nicht der Hauptpunkt.

701 Interviewer: Was kann belastend sein? Wenn du sagst, wenn es gehäuft auftritt?

702 KLP A: Dann ist es vor allem schwieriges Verhalten. Also Verhalten, das man nicht mehr,  
703 irgendwie unter diesen Deckel Klasse oder Schulhaus bringt. Aber auch dann muss eine  
704 gewisse Häufigkeit beim einzelnen Kind, oder auch eine gewisse Häufung von Kindern in der  
705 Klasse. Also es braucht dann wie beides. Also zwei Kinder, die dauernd die Grenze  
706 übertreten, (..) sind für mich noch nicht sehr belastend. Wenn es dann fünf oder sechs Kinder  
707 sind, die in dem Masse übertreten, ist es sehr schwierig. Oder (..) zehn Kinder, die die  
708 Grenzen immer mal wieder testen, sind für mich noch nicht so belastend, wie wenn sie das  
709 immer tun würden. Also es kommt dann sehr, eben auf die Häufung, die Anzahl, sagen wir  
710 mal Fälle in Anführungszeichen, aber auch der Häufigkeit der Grenztesterei oder  
711 Grenzüberschreitung in dem Sinn drauf an. Und was da sehr mitspielt / wie die Klasse damit  
712 umgeht. Wenn die Klasse gut damit umgehen kann, ist es für mich weniger belastend, als  
713 wenn die Klasse nicht gut damit umgehen kann. Weil man dann automatisch viel mehr im  
714 Zugzwang ist 'ich muss es in Ordnung bringen'. Wenn Schüler auch mal über Beleidigungen  
715 hinweg schauen können, muss ich auch weniger eingreifen. Weil sie es entweder unter sich  
716 regeln oder weil die Klasse als Ganzes das besser verarbeiten kann, ohne dass ich immer  
717 explizit eingreifen muss.

718 Interviewer: Also ist eigentlich das Belastende, wenn die Klasse nicht damit umgehen kann,  
719 die Disziplin.

720 KLP A: Ja.

721 Interviewer: Und das mitgehen.

722 KLP A: Ja. Also was ich jetzt nicht als belastend empfinde, sind zum Beispiel schwache  
723 Kinder. Weil bisher, die schwachen Kinder, die ich kennengelernt habe, eigentlich fast alles  
724 Kinder waren, die (..) sehr angepasst, sehr fleissig waren und damit kann ich persönlich viel  
725 besser umgehen, als (..) Grenzüberschreitungen im den Sinn, dass man immer eingreifen  
726 muss. Also ich denke, verhaltensauffällige Kinder sind für mich die schwierigsten Fälle, die  
727 man im Schulzimmer haben kann. Aber eben es hängt davon ab, wie häufig, wie viele / wie  
728 die Klasse damit umgeht, wie es im Team auch funktioniert. Also es hängt alles von dem ab.  
729 Wenn ich wirklich alleine dastehe ist klar, dann können schon zwei verhaltensauffällige  
730 Kinder das Rad völlig überspannen. Wenn ich aber weiss, ich kann auch auf andere  
731 Rückgriff nehmen, dann erträgt es auch ein oder zwei mehr. Also das ist bei mir so die  
732 Erfahrung, die ich gemacht habe. Und (..) bei den verhaltensauffälligen ist halt auch viel drum  
733 herum das läuft. Schwache kann man mit einem anderen Plan oder mit anderen Aufgaben  
734 (..) relativ einfach fördern, dort wo sie sind. Verhaltensauffällige Kinder in dem Sinn im

735 Verhalten zu fördern, ist sehr schwierig. (..) Und ich habe das Gefühl, das sind die Kinder,  
736 die mit der Integration am ehesten zwischen Tisch und Bank fallen. Schwache werden sehr  
737 gut gefördert, hochbegabte mittlerweile auch durch die integrative Schulung. Aber die  
738 Verhaltensauffälligen sind da so irgendwo ein bisschen am Schwimmen. Weil es wie keine  
739 Werkzeuge gibt. Oder ich weiss nicht, ob es auch an der Ausbildung liegt. Ob vielleicht mehr  
740 Fokus auf schulisch Schwache gelegt wird und das kognitive eher im Vordergrund steht.  
741 Aber ich habe einfach das Gefühl, dass auch die Heilpädagogen sehr viel mehr schwimmen,  
742 bei verhaltensauffälligen Kindern, als bei schwachen oder Kindern wo einfach wie ganz klar  
743 ist wo das Problem liegt.

744 Interviewer: Dann danke ich dir vielmals für dieses sehr ausführliche und sehr interessante  
745 Interview.

746 KLP A: Gern geschehen.

**18.3.2 Transkription Interview KLP B**

Ausbildung:	Primarlehrer Seminar
Funktion:	Klassenlehrperson Unterstufe
Berufserfahrung:	20 Jahre
Pensum:	80%
Alter:	61
Geschlecht:	W
Datum:	01.11.13

(.)	kurze Pause
(..)	mittlere Pause
(...)	lange Pause
(lachen)	Begleiterscheinungen des Sprechens vor dem Text in Klammer
/	Satz- bzw. Wortabbrüche
'..'	zitieren von anderen Personen
// //	Parallel gesprochene Abschnitte
(unv.)	Unverständliche Passagen
(Störungen)	Auslassungen aufgrund von Störungen werden in Klammer gesetzt

1 Interviewer: Du arbeitest als Klassenlehrperson in einer Regelklasse. Was ist deiner  
2 Meinung nach herausforderndes Schülerverhalten?

3 KLP B: (...) Das sind Kinder, die nicht / irgendwie keinen Boden haben und deswegen sich  
4 nicht zurecht finden, die keine Strukturen haben, die sich schwertun, auf (.) andere  
5 Menschen einzugehen, seien es Mitschüler oder eben erwachsene Lehrpersonen. Weil eben  
6 darum / wie / man bekommt keinen Zugang zueinander. Das ist mal sicher ein ganz wichtiger  
7 Grund. Es entstehen dann auch irgendwelche Gegenreaktionen, weil / ich denke die Kinder  
8 sich dann eben nicht in den Klassenalltag eingewöhnen können und sie immer wieder  
9 anstossen. Und oft müssen sie ja reagieren, wenn es ihnen nicht wohl ist, aus welchem  
10 Grund auch immer. Und dann kann das (.) sehr auffälliges, störendes Verhalten sein. Oder  
11 das andere ist natürlich, dass fast / sich verschliessende, depressive Verhalten, denk ich  
12 auch schwierig, mindestens so schwierig.

13 Interviewer: Wie viele "schwierige" Schüler hast du in deiner Klasse momentan?

14 KLP B: Momentan? (..) Momentan habe ich eine sehr ausgeglichene Klasse. Ich habe ein  
15 Kind, das sehr schwierige, persönliche Voraussetzungen hat, von seinem Umfeld her. Aber  
16 es hat wie keine Plattform in der Klasse selber. Deswegen geht es recht gut. Ich habe  
17 natürlich auch, jetzt die letzten drei, vier Jahre oder noch länger - war es eigentlich  
18 umgekehrt. Nein, es hatte sehr schwierige Kinder drin. Zwei, drei, die hatten dann wirklich /  
19 die konnten dann ganz gut auch hochschaukeln und es entstanden sehr schwierige  
20 Situationen - immer wieder.

21 Interviewer: Und wie verhalten sich diese Kinder? Vielleicht wenn du jetzt sagst, momentan  
22 läuft's gut. Dann vielleicht die andere Klasse, die du vorher hattest. Was hat den Umgang mit  
23 ihnen schwierig gemacht?

24 KLP B: (.) Du meinst jetzt auf die ganze Klasse gesehen oder auf die einzelnen Kinder?

25 Interviewer: Auf die Kinder bezogen. Also wie haben sie sich verhalten, dass es für dich  
26 herausfordernd war?

27 KLP B: Ja. Also das extremste Beispiel ist ein Junge mit dem konnte man fast ein halbes  
28 Jahr lang wie keinen Kontakt aufbauen. (.) Wir Lehrpersonen / ich als Klassenlehrperson, ich  
29 konnte keine Regungen in seiner Mimik erkennen. Das heisst ich konnte schon erkennen. Er  
30 war einfach zu. Er konnte keine Wut ausdrücken, vor allem keine Trauer, kein (.) auch keine  
31 Freude am Anfang. Es war wie eine Maske am Anfang. Und es war ganz schwierig (.) einen  
32 Kontakt aufzubauen. Es war auch nicht möglich, einen Blickkontakt herzustellen. Das erste  
33 halbe Jahr. Und dann (.) langsam langsam hat sich dann das Kind durch kleine Gesten oder  
34 auch durch nicken, wenn man etwas gefragt hat oder verneinen, wenn man was gefragt hat,  
35 indem es den Kopf geschüttelt hat, konnten wir dann langsam Kontakt aufbauen. Und dann  
36 ging es sukzessive sehr langsam, mit vielen Rückschlägen, ging es dann besser. (..) Und  
37 das war natürlich sehr eine grosse Herausforderung für alle. Wenn so ein Kind dann ausflippt  
38 und vielleicht ein zweites noch nachzieht, dann kann es ziemlich schnell aus dem Ruder  
39 laufen.

40 Interviewer: Weil es dann die ganze Klasse mitzieht?

41 KLP B: Ja. Oder / ich hab dann auch eine gewisse Hilflosigkeit festgestellt bei den einen. Bei  
42 den anderen - und nicht vielen, vielleicht bei einem oder zwei - die ziehen ein bisschen mit.  
43 Und (.) teilweise auch Hilflosigkeit von mir. Ja, 'wie gehen wir jetzt weiter'.

44 Interviewer: Was denkst du, wenn du jetzt an diesen bestimmten Jungen denkst. Weshalb  
45 gibt es herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen? Allgemein oder auf diese  
46 Jungen bezogen?

47 KLP B: Ich denke allgemein (...) das Kind ist / oder andere auch mit ähnlichem Verhalten,  
48 sind sich vielleicht nicht an eine verlässliche / an eine Verlässlichkeit der erwachsenen  
49 Personen gewohnt, (.) wurden vielleicht schon oft enttäuscht. (...) Ja, ich denke / die Kinder  
50 (.) und insbesondere dieser Junge hat persönlich schon einige Enttäuschungen in seinem  
51 Leben, in seinem jungen Leben, erfahren und deswegen braucht es sicher mehr Zeit bis es  
52 wieder eine Beziehung aufbauen kann. Wo er wie dran glauben kann, 'aha, das stimmt ja'  
53 oder 'das hält'. Auch wenn man nicht einverstanden ist mit dem Verhalten, er muss / das  
54 Kind muss ja dann spüren, die erwachsene Person ist nicht mit dem Verhalten  
55 einverstanden, aber mich hat sie trotzdem gerne. Ich denke das ist schon sehr wichtig.

56 Interviewer: Dann zum Thema Integration. Was heisst für dich Integration?

57 KLP B: (.) Heisst für mich, die Kinder mal als erstes so zu (.) nehmen, wie sie eben kommen.  
58 Und nicht von vornherein denken, 'ah, das passt jetzt nicht in diese Gruppe' und schauen,  
59 'wie können wir da weitermachen', damit (.) es wirklich ein Zusammenarbeiten und -leben /  
60 entsteht mit der Zeit.

61 Interviewer: Unter welchen Voraussetzungen kann aus deiner Sicht Integration gelingen?  
62 Wenn wir die Schulhausebene, die Klassenebene und die Ebene Lehrperson anschauen.

63 KLP B: Auf Schulhausebene. (..) Irgendwie denk ich, es sind bei allen drei Ebenen gleiche  
64 Kriterien. Einerseits wirklich ein respektvoller Umgang miteinander. Zwischen den  
65 Erwachsenen, das merken die Kinder und dann Erwachsene - Kinder, Kinder untereinander.  
66 (...) Dann auch hier Verbindlichkeiten, verbindliche Regeln, wo alle Kinder im Schulhaus  
67 merken, das gilt, das gilt für alle. Das gilt für Erwachsene, also mindestens die, die öffentlich  
68 sind. Auch diese Regeln gelten für Erwachsene, wie für Kinder. (.) Die Klassenebene. Sicher  
69 dasselbe (.) Ich merke wenig Regeln, klare Strukturen, hilft enorm. Ich glaube nicht, dass die  
70 Kinder (unv.), wenn sie einsehen, um was es geht. Es soll nicht eine Drohung sein. Aber es  
71 soll einfach klar sein, das gilt und (.) das hilft. (..). Und das dritte war?

72 Interviewer: Auf der Ebene Lehrperson. Also was kann die Lehrperson / was für  
73 Voraussetzungen muss die Lehrperson mitbringen, damit Integration gelingen kann, so zu  
74 sagen.

75 KLP B: (..) Sie muss offen sein. Sie muss (..) Menschen, Kinder gerne haben und (..) ich  
76 glaube auch, immer irgendwo im Hinterkopf haben, die Eltern (.) machen das was sie  
77 können gut und sie meinen es / ich behaupte jetzt mal, wie meinen es gut. Auch wenn es  
78 nicht dem entspricht was ich mir vorstelle unter Kindererziehung oder so. Aber es ist nicht für  
79 alle Eltern dasselbe richtig. Die Werte sind natürlich nicht alle gleiche. Und das ist schwierig  
80 (.) für uns in der Schule. Weil es so verschiedene Werte gibt. (.)



81 Interviewer: Du hast vorhin den respektvollen Umgang angedeutet, der wichtig ist im  
82 Schulhaus und in der Klasse und so. Wie zeigt sich der?

83 KLP B: (...) Der zeigt sich bei Konflikten. Egal zwischen wem. (..) Dass es nicht einfach mit  
84 verbaler oder körperlicher Aggressivität angegangen wird, sondern dass man versucht, das  
85 mal anzusprechen auf verschiedene Arten. Unter vier Augen oder anders. Und dass man  
86 dann vielleicht auch in kleinen Schritten versucht, Verhaltensänderungen, wenn es nötig ist,  
87 herbeizuführen.

88 Interviewer: Und das siehst du wie auf beiden Seiten, also von der Lehrperson und den  
89 Kindern aus? Du hast ja auch angetönt, du findest es wichtig dass sich die Lehrperson, also  
90 die Erwachsenen und die Kinder an die Regeln halten.

91 KLP B: Auch unter Lehrpersonen meinst du?

92 Interviewer: Mhm.

93 KLP B: Ja, ich denke wenn Menschen zusammenarbeiten hat es / gibt es Konflikte oder  
94 Meinungsverschiedenheiten. Und das ist, ich denke das ist schwieriger, das unter  
95 Erwachsenen zu lösen, als mit Kindern manchmal. Das Ziel, sag ich mal ist sicher, dass wir  
96 das untereinander eben ansprechen und versuchen, mindestens beide Positionen, (.)  
97 einander zuzuhören und schauen, ob man irgendeinen Konsens findet. Das tönt natürlich  
98 theoretisch.

99 Interviewer: Also, du meinst eigentlich, wenn ich so zusammenfasse, dass sich das durch  
100 ganze Konzept so durchzieht. Umgang Kinder untereinander, dann Erwachsene - Kinder und  
101 Erwachsene untereinander.

102 KLP B: Mhm.

103 Interviewer: Wann ist für dich eine Integration gelungen? Wie zeigt sich das aus deiner  
104 Sicht?

105 KLP B: (.) Wenn das Kind sich wohlfühlt, im Schulhaus, in der Klasse, sich sicher fühlt und  
106 es lernen kann auf seinem Niveau. (.) Ja, kurz gesagt.

107 Interviewer: Ist Integration bei dir schon einmal gelungen? Und wie hast du das gemerkt?

108 KLP B: (..) Ich würde mal sagen, wie sind nahe dran gekommen. Mit dem Jungen / das ging  
109 Schritt für Schritt vorwärts. Wir haben ganz kleine Ziele, immer miteinander vereinbart. Und  
110 das hat sich wirklich im Laufe von drei Jahren wirklich sehr verbessert. (..) Und dem Kind ist  
111 es wirklich wohl. Grundsätzlich natürlich, nicht täglich und nicht immer gleich, ist ja klar. Aber  
112 ich denke, dort hatten wir einen ganz guten Schritt in diese Richtung machen können.

113 Interviewer: Also könnte man eigentlich sagen, / wenn ich dich frage, was hast du dafür  
114 gemacht, dass das wie die kleinen Ziele und die kleinen Schritte dazu beigetragen haben,  
115 dass das gelungen ist.

116 KLP B: Ja, genau. Und viele / die Schritte so gewählt, mit dem Kind zusammen, oft auch mit  
117 allen beteiligten Lehrpersonen und auch oft mit den beteiligten privaten Bezugspersonen  
118 zusammen gesessen, ganz kleine Schritte dann vereinbart und geschaut, dass das Kind

119 Erfolgserlebnisse hat. Das habe ich gemerkt, überhaupt in meiner Arbeit, es ist ganz ganz  
120 wichtig und wir haben dann das auch so aufgegleist. Er hat dann mit Notizen, mit Klebern  
121 oder so / so haben wir die Ziele vereinbart und so konnte er ganz klare Fortschritte  
122 erkennen. Und wir haben oft darüber gesprochen, 'weissst du warum es nicht gut gelaufen ist,  
123 warum ist es gut gelaufen' so dass sich das Kind eben auch selber bewusst wurde, 'aha'. Es  
124 ist nämlich oft so. Die Kinder sehen gar nicht ein, was falsch läuft. Und das war wirklich  
125 Schritt für Schritt mit dem Schulsozialarbeiter und wirklich allen Beteiligten. Und das hat  
126 wirklich gewirkt. Das Kind hat gemerkt, alle sind am gleichen Zug. Und manchmal sind wir /  
127 sechs, sieben Erwachsenen zusammen gesessen. Und das Kind am gleichen Tisch. Das ist  
128 dann happig, für einen 1. /2. Klässler. Wahrscheinlich für einen 6. Klässler genauso.

129 Interviewer: Das macht Eindruck.

130 KLP B: Ja, das macht sehr Eindruck. Man hat natürlich auch klar gesagt, 'das geht nicht'.  
131 Das musste einige Male , über einige Zeit, über einige Monate musste er das spüren. Und so  
132 ging es langsam vorwärts.

133 Interviewer: Du hast vorhin kurz angetönt, dass alle beteiligten Personen, auch die zu  
134 Hause, involviert wurden in den Integrationsprozess. Jetzt, bei euch im Schulhaus. Wie sieht  
135 da aus deiner Sicht die Zusammenarbeit aus? Also jetzt vor allem auf die Integration  
136 bezogen.

137 KLP B: Meinst du unter uns Lehrpersonen?

138 Interviewer: Ja, also die, die am Integrationsprozess beteiligt sind.

139 KLP B: Ich kann's natürlich einfach für mich und mein Umfeld sagen. Die funktioniert recht  
140 gut. Es setzt voraus, dass wir alle offen sind. Und auch bei Rückschlägen. Das wir das nicht  
141 persönlich nehmen. Das passiert nämlich schon noch gerne, dass ich denke 'was habe ich  
142 falsch gemacht'. Ich finde es gut, wenn ich auch mein Verhalten reflektiere, aber trotzdem  
143 wichtig, dass wir eigentlich wirklich offen zueinander sind und dann kann es gelingen. Die  
144 Zusammenarbeit mit dem persönlichen Umfeld, das ist natürlich auch eine Glücksache. Also,  
145 das ist einfach nicht immer möglich. Oder oft nicht möglich. Da hatte ich Glück, jetzt in  
146 diesem Fall. Es gelingt nicht immer gleich.

147 Interviewer: Zum integrativen Unterricht. Wie stellst du dir integrativen Unterricht vor?

148 KLP B: (...) Auf eine Art einen offenen Unterricht. Das jedes Kind nach seinem Können sich  
149 eingeben, beteiligen kann, so dass die ganze Klasse auch lernt. Jedes Kind steht an einem  
150 anderen Ort und das hat aber nichts zu tun mit irgendeiner Wertung von der Person, vom  
151 Kind her. Das finde ich wichtig. (..)

152 Interviewer: Wie gehst du mit der Verschiedenheit in deiner Klasse um? Zum einen auf der  
153 sozialen Ebene und auf der stofflichen Ebene. Du hast es ja schon ein bisschen angetönt,  
154 mit offenem Unterricht. Mich würden diese zwei Ebenen interessieren.

155 KLP B: Die stoffliche Ebene: Ich versuche, in dem Sinn zu öffnen / also meine Ziele, die ich  
156 mir auch festlege, auf Grund vom Lehrplan und so, dass ich da möglichst die Niveaus öffne.  
157 Dass die Kinder im Rahmen vom integrativen Unterricht und auch vom AdL  
158 [altersdurchmisches Lernen], dass ich, wenn immer möglich, die Themen so bearbeiten

159 kann, dass ich nach verschiedenen Niveaus / dass die Kinder switschen können, je  
 160 nachdem. Und ich habe immer das Gefühl, wenn die Kinder selber merken, dass es  
 161 selbstverständlich ist, dass eines, das zum Beispiel in der Dritten ist, halt einen Lesestoff  
 162 nimmt vom zweitklass Kind. Dass das nicht wertend ist, sondern normal sein soll. Dass sie  
 163 sich gewöhnen, das ist irgendwie so / im Praktischen, also ich bin so / schwer auf dem Weg /  
 164 wir haben in unserem Lehrmittel, welches jetzt dann auch für die Mittelstufe kommt, immer  
 165 so Niveaus, bezeichnet mit einem, zwei oder drei Punkten, für jeden Jahrgang. Und ich bin  
 166 jetzt dran, dass wenn ich zum Beispiel in der Sprache oder bei Lesestoff, aufarbeite, das  
 167 genau gleich so mache. Dann wissen sie, aha, da ist Lesestoff mit einem Punkt, mit zwei  
 168 Punkten, mit drei Punkten. Ideal wäre noch, wenn es vier Punkte hätte. Als Beispiel: Es  
 169 gelingt nicht immer, manchmal ist es (unv.), dass die Kinder sich daran gewöhnen. Es ist so  
 170 durchlässig. Sozial finde ich ganz wichtig, dass wir (.) als Klasse viele Momente haben, wo  
 171 wir gemeinsam etwas erleben, was Spass macht. (..) Zum Beispiel, dass wir einmal in der  
 172 Woche, zum Beispiel am Freitag, von elf bis zwölf noch eine halbe Stunde spielen, oder  
 173 auch eine Viertelstunde. Uno oder Mikado oder (.) einmal im Quintal im Wald sind. Solche  
 174 kleine Sachen, ja. (.)

175 Interviewer: Also Gemeinschaftserlebnisse.

176 KLP B: Ja, genau. Da gehört natürlich auch der Klassenrat und der Morgenkreis dazu.

177 Interviewer: Hast du Unterstützung? Und wenn ja, wie sieht die aus?

178 KLP B: Das ist ein wichtiges Thema in Sachen Integration. (..) Momentan habe ich vier  
 179 Lektionen eine Begleitung. Das Ziel war, dass wir zu zweit, möglichst den IF Anteil und den  
 180 Klassenlehrperson-Anteil zusammen machen können. Also das war noch bei meiner  
 181 Stellenpartnern und mir so (.). Das hat sich aber nach den Sommerferien geändert. Aber das  
 182 hat ja eigentlich nichts mit Personen zu tun, das wäre einfach das Ziel. Finde ich, dass man  
 183 als Klassenlehrperson mit einer IF-Lehrperson, die vielleicht zwei Klassen betreut  
 184 zusammenarbeiten kann, und so möglichst / eher die vielen verschiedenen Lehrpersonen so  
 185 ein bisschen reduzieren könnte. Das würde ich wirklich gut finden. Im Moment ist es / ich bin  
 186 jetzt froh, ich habe die ersten paar Wochen fast ohne IF / und das ist wenig dann. Es braucht  
 187 es wirklich für die Kinder. Sind es nun kognitiv Starke oder Schwache / ist es schon von  
 188 Vorteil, wenn man zu zweit unterrichten kann. Klar habe ich noch die DaZ-Stunden, das ist  
 189 auch gut.

190 Interviewer: Gibt es für die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in deiner Klasse besondere  
 191 Massnahmen oder Regeln? Also die vom letzten Jahr hast du wie schon ein bisschen erklärt  
 192 und jetzt in der aktuellen Klasse ist es wie nicht nötig oder /

193 KLP B: Ja, ein bisschen schon. Also zum Beispiel bei einem Kind versuche ich zum Beispiel  
 194 eher mit dem Hort zusammenzuarbeiten. Es geht ein bisschen um die Strukturen und die  
 195 Sachen erledigen. Auch dass das Kind merkt, ja man arbeitet zusammen. Regeln, er hat ein  
 196 Aufgabenbüchlein, das muss er im Hort zeigen und unterschreiben lassen, bei mir zeigen  
 197 und unterschreiben lassen. Funktioniert noch nicht gut. Ja, aber da sind wir dran. Regeln (.) /  
 198 ich versuche, wenn eine Regel besteht, ganz streng zu sein und zu sagen 'Stop, jetzt nicht'  
 199 und dann gibt es keine Diskussion.

200 Interviewer: Wenn es Unterrichtsstörungen gibt. Wie gehst du vor?

201 KLP B: (...) Ja. Unterrichtsstörungen /

202 Interviewer: Warte. Ich kann die Frage noch genauer formulieren. Arbeitest du eher  
203 präventiv, also mit Regeln und so und eben das Gemeinschaftsgefühl fördern. Oder arbeitest  
204 du eher reaktiv, indem du gleich auf die Störung reagierst.

205 KLP B: Ja, ich denke beides, ja. Präventiv ist, dass ich (..) so (..) nach akustischen  
206 Merkmalen, so zum Beispiel ein akustisches Merkmal ist, dass sie wissen, 'aha das bedeutet  
207 jetzt schnell ruhig sein und zuhören', also wie eingefrieren. Dann ein anderes akustisches  
208 Merkmal ist eine Melodie, immer die gleiche, dann wissen sie, müssen sie in den Kreis  
209 kommen. Das sollte dann ruhig geschehen, geschieht nicht immer. Und je nach dem  
210 reagiere ich dann, also nicht immer so stur. Und je nachdem wie ich es vertrage natürlich. (.)  
211 Flüstern ist etwas, das wir am üben sind, dass das geht. Die Kinder sollen wirklich auch  
212 einander Sachen fragen können, wenn sie am Arbeiten sind, aber in einem Ton, der  
213 funktioniert. Wenn es optimal läuft und ein Kind sich gestört fühlt, dann soll es auch aufhalten  
214 und sagen 'hey mich stört das'. Präventiv ist auch noch die Kopfhörer. Soll heißen, ich will  
215 nicht gestört werden, wenn ich sie an habe, störe aber auch andere nicht. Also dann bin ich  
216 ruhig. Reaktiv wirklich 'also so fertig, dreh deinen Pult'. Das ist aber auch bei mir präventiv.  
217 Die Kinder wissen, sie dürfen die Pulte einfach drehen - ich habe zum Glück keinen Teppich  
218 - zum Fenster raus, eines sitzt ganz vorne. Es sieht einfach an eine Wand und ist glücklich  
219 dort. Wirkt komisch, wenn man als Erwachsener reinkommt, aber es hat's selber gewählt.  
220 So. Das ist präventiv und das finde ich gut.

221 Interviewer: Verteilst du Strafen? Und wenn ja, was für welche?

222 KLP B: Strafen... (.) Ganz selten muss ich sagen. Eher grad eben als Reaktion. (..) Heute hat  
223 zum Beispiel ein Junge nicht gearbeitet oder nicht zugehört. Auf jeden Fall habe ich zu ihm  
224 gesagt 'mach das jetzt fertig'. Ich glaub für ihn war das keine Strafe. Er blieb dann einfach im  
225 Schulzimmer und hat das noch fertig gemacht. Strafen kann auch sein 'du weisst du was  
226 jetzt machst du das halt nach der Schule'. Oder 'wenn du das noch nicht kannst, musst du  
227 das halt noch üben' oder 'du musst nicht neben dem und dem sitzen, wenn du nicht ruhig  
228 sein kannst'. So. Strafen im Sinn von schriftlich etwas schreiben, sehr selten muss ich sagen.

229 Interviewer: Wenn du an ein Kind mir Verhaltensauffälligkeiten aus deiner Klasse denkst.  
230 Wie ist bzw. war seine Position in der Klasse?

231 KLP B: (..) Jetzt - ja auch ein bisschen verhaltensauffällig / die Kinder respektieren es, haben  
232 es noch recht gerne, weil es auch einen sehr liebenswürdigen Charakter hat. Es ist eigentlich  
233 gut integriert. Bei einem anderen Kind / das hat seine Position so ein bisschen erobert mit  
234 Angst machen. Die Kinder hatten teilweise Respekt oder auch Angst und trotzdem haben sie  
235 das Kind auch bewundert, auf eine Art. Und es war so ein bisschen ambivalent so. (..) Die  
236 Stellung in der Klasse.

237 Interviewer: Also einerseits die / wie die Bewunderung durch Angst.

238 KLP B: Mhm... Und die /

239 Interviewer: Die Macht.

- 240 KLP B: Genau. Und (.) hat dann aber auch das andere erleben können, je nach Verhalten,  
241 dass man es auch gerne mag. Das ist dann auch / das wäre das schönste natürlich.
- 242 Interviewer: Die Rolle hast du schon kurz angedeutet. Der zweite Junge, den du erwähnt  
243 hast, war mehr so / also wie es für mich getönt hat, auf einem etwas höherem einsamen  
244 Podest. Könnte man das so sagen?
- 245 KLP B: Mhmmhm. Ja, das stimmt.
- 246 Interviewer: Und der erste, der der jetzt bei dir in der Klasse ist?
- 247 KLP B: Ja der versucht sich die Aufmerksamkeit oder auch das Ansehen oder die Zuneigung  
248 der anderen zu holen, indem er manchmal den Clown spielt. Oder so ein bisschen cool tut.  
249 Wie die Grossen halt. (lacht)
- 250 Interviewer: Hat das Kind Freunde in der Klasse?
- 251 KLP B: Ja, nicht ganz einen festen, einen eigenen Freund, aber so ein wenig wechselnd,  
252 aber ja. (..) Ich denke (.) er hat immer wieder jemanden zum Spielen, auch jemanden zum  
253 Arbeiten. Und da denke ich oft / das muss ich auch oft steuern. So dass, es betrifft auch  
254 andere, so dass nicht jemand immer alleine dasteht.
- 255 Interviewer: Wenn du die schulischen Leistungen des Kindes anschauest. Sind die dem Kind  
256 gerecht, oder könnte das Kind mehr leisten in dem Sinn?
- 257 KLP B: (..) Ich denke, es könnte noch mehr leisten. Wenn es sich (.) sicher, aufgehoben,  
258 geborgen fühlt. Und ich weiss natürlich auch, es hat ein schwieriges privates Umfeld und das  
259 kann wechseln. Von einem Tag auf den anderen oder vom Wochenende auf den Montag  
260 wieder. Von der Leistung her. Dann kann plötzlich etwas, was es schon gekonnt hat, geht  
261 dann nach zwei Tagen nicht. Also heute kann er einen Text lesen und morgen staunst du,  
262 weil es nicht geht. So, also ich denke da liegt schon noch einiges drin. Und ich merke  
263 natürlich auch, wir hier in der Schule müssen ihm möglichst eine Sicherheit bieten können.  
264 Ich kann das private Umfeld nicht ändern, so gern ich das manchmal tun würde. Also diese  
265 Illusion habe ich nicht mehr, das muss ich dir sagen (lacht).
- 266 Interviewer: Hast du so wie / kennst du so wie einen Zusammenhang zwischen  
267 Wohlbefinden und der Leistung? Kannst du bei diesem Jungen da einen Zusammenhang  
268 beobachten?
- 269 KLP B: Ja und ich denke auch bei anderen. Nicht bei allen gleich. Es gibt aber immer wieder  
270 solche Kinder, das merkt man gut.
- 271 Interviewer: Gibt es auch Dinge, die dieses Kind gut kann?
- 272 KLP B: (..) Mhm. Es kann ganz liebenswürdig und hilfsbereit sein gegenüber mir, wenn es  
273 gut läuft. Dann kann ich auch mal sagen 'machst du mir das'. Ja, kein Problem. Stolz ist er.  
274 Er kann auch liebenswürdig sein, wenn er merkt, einem anderen Kind geht es nicht gut. Er  
275 hilft auch sehr gerne, dann ist er auch jemand.
- 276 Interviewer: Und wissen die anderen Kinder aus dieser Klasse, dass er eigentlich ein  
277 liebeswürdiger und freundlicher Junge ist?

278 KLP B: (...) Ich glaube.

279 Interviewer: Oder anders gefragt: Hat er die Möglichkeit, das zu zeigen?

280 KLP B: Ja, ich denke schon. Ja. Aber ich / (.) wenn du so fragst, denke ich, es ist auch gut  
281 zum das wirklich auch ein bisschen steuern, damit er mehr dazu kommt, damit die anderen  
282 das mehr merken 'doch er ist ja auch umgekehrt'. Oft sind es ja Kinder, die andere gerne  
283 auch ein bisschen ärgern, irgendwie sich auf diese Art die Aufmerksamkeit holen. Damit die  
284 anderen merken, 'ja das geht anders auch, er tut / er kann es ja auch anders'.

285 Interviewer: Was denkst du, weshalb verhält sich dieser Junge eher auffällig? Was hat das  
286 für Ursachen?

287 KLP B: (..) Ich denke, es hat etwas zu tun mit der / erstens Mal wirklich mit den anderen  
288 Wertvorstellungen von zu Hause aus und ich glaube die Verlässlichkeit, die er im privaten  
289 Umfeld hat von seinen erwachsenen Bezugspersonen, die ist eben (.) wechselnd, sag ich  
290 mal. Und für dieses Kind wäre es sicher wichtig, dass es nicht viele Bezugspersonen hätte  
291 und eben mindestens den Tag durch wie gleiche Bezugspersonen mit ähnlichen Werten und  
292 Regeln. Es switscht dauernd in verschiedene Welten, sag ich jetzt mal. Und das ist extrem  
293 schwierig für ein Kind. Hier wird das verlangt bei uns, im Hort auch. Und im privaten Umfeld  
294 spielen Werte, die für uns wichtig sind, wie respektvoller Umgang zum Beispiel, haben da  
295 einen anderen Stellenwert. Das finde ich extrem schwierig für ein Kind.

296 Interviewer: Ist es für dich jeweils wichtig, die Ursache für das auffällige Verhalten  
297 herauszufinden oder ist es mehr so, der ist so und ich akzeptiere ihn so. Oder versuchst du  
298 dann wie auch dir eine Begründung zusammen zu reimen oder herauszufinden.

299 KLP B: Für mich ist's schon noch wichtig zu wissen, warum das so ist. Vielleicht auch um zu  
300 verstehen. Aber dann kommt das andere wieder. Ich merke, ich kann das private Umfeld  
301 nicht ändern. Also muss ich möglichst versuchen, halt diese Zeit, wenn das Kind hier ist, in  
302 der Schule, möglichst das zu bieten und mit ihm daran zu arbeiten, dass er das schafft. (...)  
303 Da muss ich ehrlich sagen, da bin ich ein bisschen desillusioniert. Das hat zu tun  
304 wahrscheinlich mit der langen Berufserfahrung und ich merke, ich kann andere Erwachsene  
305 nicht ändern. Manchmal ist es ja möglich, dass man ein gutes Gespräch hat mit Eltern und  
306 manchmal ist es halt nicht möglich. Kurz gesagt, ja. (...) Und dann muss ich das Kind  
307 natürlich so nehmen, wie es ist und mit ihm versuchen auf dem Weg weiterzugehen, damit  
308 es Fortschritte macht in seinem Verhalten.

309 Interviewer: Also sind das wie so eigentlich zwei Dinge: Einerseits das Bewusstsein, die  
310 Eltern haben einen riesen Einfluss und sind sehr wichtig. Aber du kannst dort nicht Welten  
311 versetzen und andererseits das Bewusstsein, dass das Kind ein Stückweit so ist wie es ist und  
312 damit die Annahme dessen.

313 KLP B: Genau.

314 Interviewer: Gut, dann wenn wir zum Beziehungsaufbau und der Beziehungspflege kommen:  
315 Wie baust du eine Beziehung zu einem verhaltensauffälligen Kind auf? Das ist ja meist  
316 ziemlich anspruchsvoll. Wie schaffst du es trotzdem?

317 KLP B: (..) Ich denke, dass ich das Kind mal wirklich respektiere wie es ist und es ernst  
318 nehme, ihm Wertschätzung entgegenbringe und auch wenn das schwierig ist - kleine immer  
319 wieder kleine (..) / auf kleine Sachen achte, wo ich dem Kind immer wieder positive  
320 Rückmeldung geben kann. Weil jedes Kind möchte / jeder Mensch möchte ja anerkannt sein  
321 mit dem was er oder sie macht. Ich denke, das ist mal ein wichtiger Punkt. Und die  
322 Lehrperson, also ich, bin verlässlich. Ich kann auch Fehler machen, das kann ich auch  
323 zugeben und das darf das Kind auch merken und wissen, dann kann ich mich auch  
324 entschuldigen. Ja. (..)

325 Interviewer: Diese Verlässlichkeit hast du jetzt schon öfters angetönt. Könnte das auch ein  
326 bisschen unter den Begriff Vertrauen laufen? Dass das Kind dir vertraut und du aber auch  
327 dem Kind vertraust.

328 KLP B: Ja! Ja, ich denke schon das ist ganz wichtig, ja. (..) Vertrauen aufbauen, ich glaube  
329 das stimmt, das ist einfach das A und O. Ohne Vertrauen, kann man ja irgendwie nicht  
330 zusammenarbeiten.

331 Interviewer: Wenn du diese Beziehung aufgebaut hast durch diese Wertschätzung. Wie  
332 behälst du die dann auch aufrecht? Ist ja manchmal auch schwierig, wenn das Kind sich  
333 dann (..) eben auffällig verhält. Dass man da nicht wie (..) /

334 KLP B: Es wie abschreibt zum Beispiel?

335 Interviewer: Genau. Dass man da nicht wie aufgibt in dem Sinn. Das finde ich manchmal  
336 schwierig.

337 KLP B: Mhm! Ja dann / bei ganz schwierigen Situationen ist es auch wichtig, dass ich  
338 vielleicht mal einen Schritt zurück mache, mit anderen bespreche, mit Kollegen und dann  
339 wieder neu beginne. Weil es ist ja auch so, dass ich mal / ich kann ja auch mal wütend  
340 werden, oder. Dann weiss ich, jetzt aber Achtung. Dann schaue ich, dass ich Distanz  
341 schaffen kann. Dann sage ich mir 'wir sprechen / wir schauen das in einer Stunde wieder  
342 oder vielleicht auch einen Tag später nochmals an'. Aber wirklich den Kontakt aufrecht  
343 erhalten, nicht bildlich gesprochen die Türe zu knallen und dann ist sie zu. Das finde ich  
344 schon wichtig. Und ich denke dann auch mir gegenüber (unv.) im Moment nicht gut. Jetzt  
345 muss ich für mich Hilfe holen, damit nicht ein schlechtes Gefühl aufkommt. Und eben  
346 hochkommt (..) und bleibt. Das finde ich dann schon nicht gut. Also, wenn ich merke, das  
347 kann / (unv.) es ist nämlich schon so, dass / dir ist nicht jedes Kind gleich sympathisch. Und  
348 das finde ich ist ganz wichtig, dass mir das bewusst ist. Dass ich dann wirklich darauf achte,  
349 dass ich das Kind auch wirklich fair, respektvoll und wertschätzend behandle.

350 Interviewer: Findest du die Beziehung zum Kind wichtig? Und wenn ja, weshalb?

351 KLP B: (..) Die finde ich wirklich wichtig, ja. (..) Weil / ja ich glaube das Kind merkt, wenn es  
352 mir egal wäre. Das merkt es einfach. Oder wenn ich / zum Beispiel: Ein auffälliges Kind,  
353 welches auffällt, weil es eben stört. Wenn ich gar nicht reagiere (..), ist das auch eine  
354 Reaktion. Und wenn das Kind denkt, 'ja es ist sowieso egal was ich mache', dann denke ich,  
355 kann ich keine Beziehung aufbauen. Es darf mir nicht egal sein. Ich muss mir überlegen, wie  
356 reagiere ich auf seine Auffälligkeiten. Was heisst das? Was will es mir sagen damit?  
357 Irgendwie muss ich reagieren, weil (..) das Kind ist mir wichtig.

- 358 Interviewer: Wie zeigst du dem Kind / du hast jetzt gesagt, es ist dir wichtig, dass das Kind  
359 merkt, 'ja du bist mir wichtig und ja du bedeutest mir etwas'. Wie merkt das Kind das?
- 360 KLP B: (...) Ich glaube es merkt, wenn ich reagiere. Also ich muss nicht reagieren, indem ich  
361 es bestrafe. Ich kann aber auch sagen, 'so jetzt nicht' oder ich kann auch sagen / irgendwie  
362 denke ich einfach, ich muss reagieren, damit es weiss, aha, ich habe es wahrgenommen.  
363 Und nachher, denke ich auch, das Ziel ist, das Verhalten wirklich zu ändern, indem ich mit  
364 ihm vielleicht zusammen einen Vertrag mache, ein (.) Belohnungssystem auf eine Art, dass  
365 es immer merkt, 'aha, wir arbeiten darauf hin, wenn ich das Thema geschafft habe, dann gibt  
366 es eine Vorlesezeit für die Klasse' und plötzlich ist das Verhalten wirklich geändert und wir  
367 können, dann an etwas Neuem arbeiten. So sollte es das Kind merken, dass ich es  
368 ernstnehme, dass wir beide am gleichen Ziel arbeiten mit kleinen Schritten. Das habe ich  
369 schon einmal gesagt. Und viele brauchen das auf der Unterstufe. Ich denke, es funktioniert  
370 nicht nur einfach über sprechen, ich denke zu viel sprechen (.) / es soll wie so fassbar sein  
371 mit irgendwelchen auch visuellen Sachen.
- 372 Interviewer: Also du sagst eigentlich das Kind merkt deine Akzeptanz, deine Wertschätzung  
373 anhand von deiner wohlwollenden Reaktion /
- 374 KLP B: Mhm.
- 375 Interviewer: Aber trotzdem auch fordernd.
- 376 KLP B: Ja! Ja!
- 377 Interviewer: (.) Wenn du an den Unterricht denkst, hast du mit dem Kind oft Kontakt und  
378 wenn ja, also / sucht das Kind eher den Kontakt oder du? Wie ist das so im Unterricht?
- 379 KLP B: Das kommt darauf an ob ich alleine bin mit allen natürlich, dann muss ich aufpassen,  
380 dass das Kind sich nicht irgendwie zurück nimmt, entweder einfach ruhig ist, sich  
381 zurücknimmt und ich es nicht bemerke oder es vielleicht dann leise andere stört. Da muss  
382 ich aufpassen. Da merke ich einfach, das ist nicht einfach. (..)
- 383 Interviewer: Also denkst du, das Kind sucht in dem Moment den Kontakt zu dir oder /
- 384 KLP B: Eher nicht. Wenn die ganze Klasse hier ist und ich bin alleine mit allen, dann ist es  
385 eher zurückgezogen und sucht den Kontakt nicht. Wenn es aber merkt, ich habe wirklich  
386 genug Zeit, dann kommt es schon und fragt. Das ist dann wirklich auch sehr erfreulich, wenn  
387 es von sich aus kommt und merkt, es bringt die Leistung. Dann kommt es immer mehr.  
388 Weisst du was ich meine? Wenn er merkt, 'aha, jetzt habe ich den Kontakt aufgebaut, ich  
389 kann etwas fragen' und so, dann merkt es, Leistungsmässig kommt es weit, in ganz kleinen  
390 Schritten, dann hat es wie diesen Kreis durchbrochen und es kommt immer mehr, häufiger  
391 dann und fragt.
- 392 Interviewer: Aber das zeigt, ich hoffe ich verstehe das richtig, aber das zeigt für mich auch  
393 ein bisschen, das Kind fasst in dich als Person Vertrauen und es weiss 'aha, die hilft mir und  
394 die bringt mich weiter' /
- 395 KLP B: Er merkt und ich denke er spürt das auch, wenn ich zu wenig Zeit habe. Und ist dann  
396 eher (unv.)



- 397 Interviewer: Eine andere Richtung quasi: Wenn jetzt der Beziehungsaufbau nicht möglich ist.  
398 Hast du das schon einmal erlebt? Also wenn du von einem Kind das Gefühl hast, 'a dä  
399 kummi eifach nöd here'.
- 400 KLP B: Mhm. Ja. (.)
- 401 Interviewer: Hast du schon erlebt?
- 402 KLP B: Ja, habe ich schon erlebt. War extrem schwierig, ja.
- 403 Interviewer: Und wie hast du das gemerkt?
- 404 KLP B: (...) Zum Beispiel, dass das Kind ganz wenig von sich erzählt, seine Gefühle nicht  
405 äussert, (..) dass es / es läuft einfach nicht, es fragt eben nicht, es beteiligt sich nicht, ich  
406 komme nicht weiter, weil ich nicht genau weiss, an was liegt es wirklich. (..) Wenn das nicht  
407 gelingt, frag ich mich auch (.) ist / ist irgendetwas auch zwischen Elternhaus und Schule oder  
408 mir? Das sind dann so die Ebenen wo ich denke / stimmt dort die Kommunikation nicht. Ja.
- 409 Interviewer: Und was hast du in dieser Situation gemacht?
- 410 KLP B: (..) Versucht mal / beim Kind einfach mal langsam. (.) Es gibt ja die Kinder, die  
411 können die Nähe ja auch nicht so, also die verbale Nähe, auch nicht ertragen, oder sind / ich  
412 weiss auch nicht. Aber ich versuch dann auch mit den Eltern Kontakt aufzunehmen. Ich  
413 merke immer, wenn ich neue Kinder habe, (..) nachdem ich mal den ersten Elternkontakt  
414 hatte, also persönlich, nicht so im allgemeinen Rahmen des ersten Elternabends, dann ist es  
415 für mich wie ein bisschen / dann bin ich wie lockerer nachher. Weil ich da wie den  
416 Hintergrund besser kennenlerne. Das ist sicher mal ein Schritt. Weil ich finde auch es  
417 braucht auch ein Vertrauen zwischen den Eltern und der Lehrperson. Aber das ist nicht  
418 immer möglich.
- 419 Interviewer: Also der erste Schritt wäre sozusagen Kontakt mit den Eltern herstellen und dort  
420 / also über die Eltern quasi ans Kind rankommen.
- 421 KLP B: Vielleicht nicht der erste. Ich versuche schon mal mit dem Kind irgendwie, also in  
422 einem nicht schulischen Bereich, wenn wir ins Hallenbad laufen, versuche ich mal mit dem  
423 ein bisschen zu plaudern. Das geht nämlich oft ringer als im Schulzimmer. Oder mal im  
424 Wald. Eher so ein bisschen und das andere vielleicht schon parallel. Aber ich mache es  
425 zuerst / versuche zuerst mit dem Kinder so mal den Kontakt aufzubauen.
- 426 Interviewer: Und dann, in dem Fall in einem zweiten Schritt dann /
- 427 KLP B: Genau.
- 428 Interviewer: Du hast die Wertschätzung angetönt. Was gehört für dich zu einer / also wie  
429 definierst du eine wertschätzende Beziehung? Was gehört da dazu?
- 430 KLP B: (...) Wenn ich ehrlich bin zur Person, ihm sage, was ich schätze (.) an dem Kind, an  
431 der Person, auch was ich nicht schätze, also welches Verhalten ich nicht schätze / auch das  
432 (..) anzusprechen und die Person ernst nehme.

- 433 Interviewer: Also sind aus deiner Sicht in einer Definition von Wertschätzung für dich  
434 Ehrlichkeit, ernst nehmen und ein bisschen so die Ressourcen (.) auch sehen.
- 435 KLP B: Ja. Das gehört schon auch dazu.
- 436 Interviewer: Oder habe ich jetzt da / nein du hast glaube ich gesagt, die Ehrlichkeit / aha  
437 deshalb. Du hast gesagt die Ehrlichkeit gehört für dich dazu, also zu sagen was man schätzt  
438 und andererseits aber auch Ehrlichkeit gegenüber den Schwächen.
- 439 KLP B: Ja. Wenn wir jetzt auf das Verhalten schauen und auch dort ehrlich sein / aber auch  
440 versuchen in kleinen Schritten / versuchen (.) einen Weg zu gehen, wo das Kind dann sein  
441 Verhalten ändern kann. So dass es ihm eigentlich besser geht.
- 442 Interviewer: Dann kommen wir zu deinem Befinden. Wie geht es dir in deiner Klasse?
- 443 KLP B: Mir geht es gut! Und ich habe Freude an dieser Klasse. Und wenn ich zurückdenke,  
444 weil wir ja vorhin auch (.) über das andere Kind gesprochen haben und ein bisschen auch  
445 über diese Klassensituation muss ich sagen, es lohnt sich und es ist auch eine (.) berufliche  
446 Befriedigung, wenn ich merke, mit hartnäckiger Arbeit, mit kleinen kleinen Schritten, dass es  
447 möglich ist / es kann auch nicht immer gelingen, aber es ist auch schön wenn es gelingt und  
448 wenn man Schritte findet, wo es dann besser geht. Das ist schon eine Befriedigung, ja. Und  
449 beeinflusst natürlich das Wohlbefinden. Also von mir persönlich.
- 450 Interviewer: Du hast jetzt Sachen angesprochen, die dein Befinden positiv beeinflusst haben.  
451 Was ist aus deiner Sicht das, was dich am meisten Stresst in deinem Beruf?
- 452 KLP B: Mich stresst ein bisschen, wenn ich merke, es wird, sehr fest auf Leistung, fast ein  
453 bisschen getrimmt. Das erleb ich fast in jeder Klasse bei einzelnen. Ich kann ein bisschen  
454 schlecht umgehen damit. Weil ich immer das Gefühl habe, die Leistung ist sicher wichtig,  
455 aber wenn das Wohlbefinden und die Beziehung und alles worüber wir jetzt gesprochen  
456 haben, wenn das nicht funktioniert, kann das Kind gar nicht leisten. Und dann stresst es mich  
457 auch persönlich, weil es kommen oft Forderungen von / nein oft ist übertrieben, das kannst  
458 du streichen, es kommen Forderungen von Eltern 'der sollte doch jetzt lesen können, ich lese  
459 doch jetzt schon seit zwei Jahren mit ihm und es geht nicht vorwärts' und das stresst mich.  
460 Und dann denke ich manchmal 'muss ich mehr / bin ich da vielleicht wirklich zu Softie'.
- 461 Interviewer: Ja, aber ich glaube, das geht doch vielen Lehrpersonen so. /
- 462 KLP B: Das stresst mich ein bisschen ja. Und was mich auch noch stresst, hab ich vorhin  
463 schon erwähnt, das ist die Arbeitssituation, die wir einfach haben, wir haben die Organisation  
464 von ganz, unter Umständen, vielen Lehrpersonen an einer Klasse. Das finde ich manchmal  
465 schwierig. Von einer (.) effizienten Zusammenarbeit her gesehen. Ja.
- 466 Interviewer: Da wäre deiner Meinung nach also Verbesserungspotenzial vorhanden.  
467 Allgemein vom Schulsystem her.
- 468 KLP B: Das ist ja auch / das ist ein Diskussionspunkt. Ich weiss auch auf höherer Ebene.
- 469 Interviewer: Nur leider kann man das nicht so schnell ändern.

- 470 KLP B: Ja, das kann man nicht so schnell ändern. Und ich glaube eben nicht, dass das mit  
471 unserem Weg zu AdL zu tun hat. (..) Das würde ich den falschen Weg finden, wenn man  
472 sagt, 'jonu, wir müssen halt wieder zurück'. Es liegt nämlich nicht an dem.
- 473 Interviewer: Die Ressourcen sind ja vorhanden oder eben nicht.
- 474 KLP B: Genau.
- 475 Interviewer: Dann (.) / das wäre noch meine ziemlich letzte Frage, wie geht es dir, wenn ein  
476 Kind in deiner Klasse deine Grenzen testet. Vielleicht wäre es bei dieser Frage besser, deine  
477 alte Klasse als Beispiel zu nehmen.
- 478 KLP B: Also, ich weiss noch, ich war teilweise sehr hilflos, hab mich auch provozieren  
479 lassen. (..) Und mit allen Reaktionen, von mir aus, die sicher nicht immer pädagogisch und  
480 gut sind / ich behaupte manchmal es gibt Kinder und ich denke an eines (..) die Witterung  
481 aufgenommen, die merken da liegt was drin zu provozieren. Bis ich das gemerkt habe, ist es  
482 mir oft nicht gut gegangen, weil ich gemerkt habe es geht nicht. Und irgend / wenn ich dann  
483 mal nach Wochen, würde ich behaupten, mit auf und ab's, habe ich gemerkt, ich muss  
484 einfach ruhig sein. Sobald das Kind gemerkt hat, jetzt funktioniert's nicht, ist es besser  
485 gegangen. Und mir vor allem ist es besser gegangen. Und diese Spirale ist irgendwie  
486 durchbrochen.
- 487 Interviewer: Also war es wie ein Spiel zwischen /
- 488 KLP B: Ja.
- 489 Interviewer: Also eine Art Machtkampf dann auch.
- 490 KLP B: Das ist ganz klar ein Machtkampf, ja. Und auf / wo du denkst es ist doch fast nicht  
491 möglich, wenn ein Kleiner, ein Erstklasskind, ja. Das ist schon noch interessant.
- 492 Interviewer: Und dann merkst du es ist doch möglich (lacht).
- 493 KLP B: Ja und wie (lacht).
- 494 Interviewer: Dann danke ich dir vielmals für deine super Auskünfte.
- 495 KLP B: Ich hoffe es hilft dir. Es ist ein sehr spannendes Thema. Auch spannend so zu  
496 reflektieren.

**18.3.3 Transkription Interview KLP C**

Ausbildung:	PH Lehrerin Primarstufe
Funktion:	Klassenlehrperson Mittelstufe
Berufserfahrung:	3 Jahre
Pensum:	100%
Alter:	25
Geschlecht:	W
Datum:	06.11.13

(.)	kurze Pause
(..)	mittlere Pause
(...)	lange Pause
(lachen)	Begleiterscheinungen des Sprechens vor dem Text in Klammer
/	Satz- bzw. Wortabbrüche
'..'	zitieren von anderen Personen
// //	Parallel gesprochene Abschnitte
(unv.)	Unverständliche Passagen
(Störungen)	Auslassungen aufgrund von Störungen werden in Klammer gesetzt

1 Interviewer: Du arbeitest als Klassenlehrperson einer Regelklasse. Was ist deiner Meinung  
2 nach auffälliges Schülerverhalten?

3 KLP C: Für mich ist auffälliges Schülerverhalten vor allem Kinder, die plötzlich in den  
4 Vordergrund rücken, egal durch / sei es negative Störungen, also wie reinreden, andere  
5 schlagen ist sicher ganz schlimm (...). Wie auch positives natürlich. Positives Verhalten ist  
6 auch auffällig, denk ich. Zum Beispiel hochbegabte Kinder sind für mich auch sehr / gehören  
7 darunter, in diese Gruppe.

8 Interviewer: Schön, du bist die erste die das erwähnt. Diese positive Auffälligkeit. Wenn wir  
9 jetzt den Fokus auf das eher schwierige auffällige Schülerverhalten legen. Wie viele solche  
10 schwierige Schüler hast du momentan in deiner Klasse?

11 KLP C: Momentan ist es noch eines, also ein Mädchen. Und vielleicht ein, zwei Kinder, die  
12 Aufmerksamkeitsstörungen haben, die irgendwo orientierungslos manchmal wirken. Aber  
13 sicher auffällig ist ein Mädchen im Moment.

14 Interviewer: Wenn du an dieses Mädchen denkst. Was macht ihr Verhalten auffällig?  
15 Wodurch ist sie auffällig?

16 KLP C: Also sie ist sehr hochbegabt. Sie denkt sehr schnell und ist auch sehr weit. Dafür  
17 aber jünger, weil sie die erste Klasse übersprungen hat. Sie ist auffällig, indem sie manchmal  
18 stört durch reinreden, durch Kommentieren, durch Drahtziehen von anderen Kindern, die mit  
19 ihr mitmachen sollen. Auch schlagen war früher ein Thema und sehr emotionale Reaktionen,  
20 die sie zeigte. Sei es Freude, war eher selten, Frust war sehr gross und wenn sie verloren  
21 hat irgendwo. Damit konnte sie nicht umgehen. Sie ging in Schreikrämpfe über. Sie schrie  
22 wirklich sehr laut, man hörte sie im ganzen Schulhaus. Und sie weinte und war dann die  
23 nächsten paar Minuten nicht mehr zu gebrauchen. Das war früher. Jetzt haben wir sehr viel  
24 gemacht - vielleicht kommst du nachher noch darauf zurück - und es hat sich schon sehr  
25 vieles gebessert. Es ist jetzt nicht mehr oft vorgekommen. Das ist ein Fortschritt. Das hat  
26 mich sehr beeindruckt, wie ein Kind so emotional werden kann. Einfach von einer Sekunde  
27 auf die andere. Und das Schwierige ist auch, dass man das Kind nicht einschätzen kann.  
28 Man weiss nie, wie es sich verhalten wird. Einmal ist es vielleicht gut und an einem anderen  
29 Tag ist es vielleicht umgekehrt. Je nach Lust und Laune oder je nachdem, wie ihr  
30 gesundheitliches Befinden ist im Moment ist es dann ein guter oder ein schlechter Tag.

31 Interviewer: Was denkst du allgemein, weshalb gibt es herausforderndes Verhalten bei  
32 Kindern und Jugendlichen?

33 KLP C: Das ist eine gute Frage (lacht). Ich denke, viele Kinder können sich (...) kontrollieren  
34 und sich einordnen in einer Gruppe, sich an Regeln halten. Das ist ein wichtiges Ziel. Und es  
35 gibt Kinder, die haben das noch nicht gelernt von früher, von Kind auf. Ich denke das beginnt  
36 ganz weit / schon seit der Geburt und hat sicher sehr viel mit der Familie zu tun. Wie geht die  
37 Familie untereinander um, gibt's Regeln zu Hause, gibt's Ordnung zu Hause. Und ich denke,  
38 dass sind schon auch sehr grosse Faktoren, die ein Kind auffällig lassen werden.

39 Interviewer: Wenn wir zur Integration übergehen. Was heisst für dich Integration?

40 KLP C: Man versucht so weit wie möglich ein Kind, das eben auffällig ist im Verhalten, in  
 41 eine Gruppe einzugliedern, so gut es geht. Es gibt einfach die Grenze irgendwann - es ist  
 42 immer die Frage, wo ist die Grenze. Was kann integriert werden, was geht für die Klasse  
 43 noch und wann wird es für die Klasse sehr schwierig und macht alles kaputt. Irgendwo die  
 44 Grenze zu finden ist sehr schwierig, denke ich. Aber mit der Integration / wir versuchen  
 45 möglichst jedes Kind an die normale Schule binden zu können oder es gehen zu lassen.  
 46 Aber es gab letztes Jahr einen Fall, wo es einfach nicht mehr ging. Da hatte die Klasse  
 47 Angst vor Schlägen, vor Raufereien, einfach vor ja (.) schupfen und so. Das hat sich jetzt  
 48 sehr geändert. Auch mit / das Mädchen ist noch hier und wir schauen immer die Klasse als  
 49 Gruppe an und werden das Kind nicht immer ermahnen und immer auf das Kind zeigen  
 50 oder/. Sondern wir wollen die Regeln als Ganzes, als Klasse einführen und es immer im  
 51 Gesamtbild sehen und schauen, dass es integriert ist im sozialen, also das es Freunde hat  
 52 und dass es lernt, mit anderen Kindern umzugehen.

53 Interviewer: Wenn du daran denkst / die Voraussetzungen die wie gegeben werden müssen,  
 54 wenn Integration gelingen soll. Da möchte ich gerne drei Ebenen ansprechen. Zum einen  
 55 das ganze Schulhaus, dann die Lehrperson und die Klasse. Wir können da vielleicht Schritt  
 56 für Schritt durchgehen. Ebene Schulhaus: Was müssen deiner Meinung nach für  
 57 Voraussetzungen gegeben sein, damit Integration gelingen kann?

58 KLP C: Also das Schulhaus und das Schulhausteam das sollte eine grosse Toleranz  
 59 gegenüber der Lehrperson, die es nicht immer leicht hat, auch die Klasse hat es vielleicht  
 60 nicht immer leicht, entgegenbringen. Das ist sicher wichtig, dass man sich (.) toleriert fühlt.  
 61 Weil sonst verliert man schnell die Nerven und man weiss keinen Ausweg. Auch Tipps von  
 62 Lehrpersonen, die eigentlich positiv wirken, das ist eigentlich etwas Gutes. Wenn man  
 63 nachher nur hört, 'ja in dieser Klasse funktioniert's sowieso nicht oder nur ganz schlecht', das  
 64 ist nicht gut für die Lehrperson, solche Sachen zu hören. Weil sonst zweifelt sie noch mehr  
 65 an sich und an der Klasse und an den Kindern und hat keine Hoffnung mehr. Und wichtig ist,  
 66 dass die Klassenlehrperson die Hoffnung behält und unterstützt wird vom Team.

67 Interviewer: Jetzt hast du wie schon zwei Ebenen angesprochen. Einerseits das  
 68 Schulhausteam, welches die Lehrperson unterstützen sollte und andererseits die Lehrperson  
 69 die Hoffnung und Offenheit zeigen soll. Habe ich das richtig verstanden?

70 KLP C: Genau, ja. Und auch im Team darin unterstützt werden sollte. Und es sollten auch /  
 71 wir haben die kollegiale Praxisberatung und dort können wir Fälle schildern und auch  
 72 schauen im Schulhausteam selber, wie gehen wir mit so Fällen um. Ist es nötig, dass ein  
 73 Kind in eine andere Klasse geht und einfach dort betreut wird, das gab's letztes Jahr, oder ist  
 74 es (...) oder auch / es gab auch schon, als ein Kind sich verweigerte, in eine andere Klasse  
 75 zu gehen oder mitzugehen. Da holte die Lehrperson eine andere Lehrperson per SMS ins  
 76 Schulzimmer. Sie hatte dann das Handy offen. Sie hatte wirklich für prekäre Situationen, die  
 77 man nicht alleine lösen konnte, hatte man so im Schulhaus eigentlich noch die Möglichkeit,  
 78 jemanden beizuziehen in schwierigen Situationen.

79 Interviewer: Einfach das Team, das für dich eine sehr grosse Rolle spielt.

80 KLP C: Genau, ja.

81 Interviewer: Und dann auf Ebene Lehrperson hast du auch angesprochen. Klassenebene -  
82 was denkst du sind da für Voraussetzungen nötig?

83 KLP C: Sicher Freundschaften in der Klasse. Also Vorbildkinder quasi. Ich habe ein  
84 Mädchen, das kann sehr gut Ordnung halten und ist eine gute Kollegin von meinem  
85 verhaltensauffälligen Mädchen. Und so kann / können die einander so unterstützen. Indem  
86 es auch gute Beziehungen hat zu anderen Kindern. Oder auch andere Kinder, die es  
87 ermuntern 'so jetzt halte dich an die Regeln wie wir, wir machen das ja auch'. Und deshalb  
88 haben wir / wir haben ein Klassenspiel installiert, das KlasseKinderSpiel, wo dann für die  
89 ganze Klasse gilt. Und dann gibt's ein Foul für Regelverstöße, wie im Fussball. Und dann  
90 kriegt die Siegergruppe einen Stern, einen Siegerstern. Und die wirken dann / Ende Quartal  
91 werden wir alle Sterne zusammenzählen und das sind dann die Minuten, wo wir etwas für  
92 die Klasse, zum Beispiel am Schluss eine Spielstunde machen, oder so etwas. Das die  
93 verhaltensauffälligen Kinder sich wie in der Klasse integriert fühlen und als Team zu diesen  
94 Sternen kommen. Und das denk' ich ist wichtig in der Klasse. Dass die einander auch  
95 anspornen 'hey, wir wollen jetzt einen Stern, jetzt sei ruhig'. So dass die untereinander auch  
96 einfach sich zurechtweisen als Team. Das ist sicher wichtig. Und in der Klasse / vielleicht  
97 geht das in die Lehrperson Ebene noch rein. Die Heilpädagogin ist ja jetzt sechs Stunden in  
98 der Klasse. Vier Stunden wegen diesem Mädchen und das hat jetzt sehr viel gebracht. Wenn  
99 wir zu zweit sind, konnte sie gerade schwierige Situationen auflösen, indem sie das  
100 Mädchen rausnahm, raus aus der Klasse und mit ihr das ansprach. Und das hat jetzt sicher  
101 sehr gut genützt und gewirkt, und wir sehen eine Besserung.

102 Interviewer: Allgemein, dann ist aus deiner Sicht Integration gelungen?

103 KLP C: Wenn wir vor allem auch die Eltern ins Boot holen können. Also wenn die Eltern  
104 mitarbeiten und interessiert sind daran, dass es klappt in der Schule. Dann merkt man, dann  
105 bringt der grosse Aufwand, den man macht mit einem Kind / ich habe mit einem / dem  
106 Knaben wo letztes Jahr hier war / dort kam nichts von der Familie. Die sagten, 'mein Kind ist  
107 nicht schuld', also alle anderen sind schuld. Sie sahen das Problem nicht und dann war eine  
108 Integration nicht mehr möglich. Auch aus sprachlichen Gründen. Also die Mutter konnte fast  
109 kein Deutsch und es war sehr schwierig mit ihr zu sprechen. Und beim Mädchen jetzt, da  
110 macht / da machen wir jetzt sehr grosse Fortschritte, da sind noch familienbegleitende  
111 Massnahmen drin, also die Familienbegleiterin. Und durch das, dass zu Hause auch Regeln  
112 und Abläufe aufgeschrieben und ausgewertet werden, nimmt es jetzt endlich einmal wie  
113 Parallelen zu Hause und hier. Dann ist es einfacher für das Mädchen sich an die Regeln zu  
114 halten, weil es auch von zu Hause verlangt wird. Da sehe ich Chancen für die Integration.

115 Interviewer: Also das unterstützt Integration. Die gute Zusammenarbeit mit den Eltern.

116 KLP C: Genau.

117 Interviewer: Wenn du dir vorstellst, Integration ist gelungen. Wie ist die Situation dann?

118 KLP C: Mhm. Ich denke, ein bisschen auffällig / also ich finde es gut, wenn ein Kind sich  
119 einbringen kann. Zum Beispiel das hochbegabte Mädchen, wenn es die Hochbegabung  
120 zeigen kann und sich nicht mehr selber im Weg steht. Sei es mit Unordnung oder mit  
121 Regelverstößen. Also ich finde, wenn es das Kind selbständig dann in der Schule seine  
122 Sachen machen kann in seinem Rahmen, finde ich das gelungen.

- 123 Interviewer: Dann ist Integration aus deiner Sicht gelungen.
- 124 KLP C: Genau.
- 125 Interviewer: Ist bei dir Integration schon einmal gelungen? Und wenn ja, wie hast du's  
126 gemerkt?
- 127 KLP C: Ich merke es jetzt, eigentlich. Es gibt zwar immer wieder Rückschritte, wo man sofort  
128 die Bremse anziehen muss und sagen muss 'so nicht'. Ich denke, als bei zwei Fällen, ist sie  
129 nicht gelungen. Das waren die zwei Knaben. Sie waren fremdplatziert worden. In einer  
130 anderen Schule, ja beide in einer anderen Schule. Denn mit den Eltern war nichts zu  
131 machen. Also man hatte keine Chance. Also jetzt schon, also der Vater dieses Mädchens  
132 setzt sich sehr ein. Er schickt es zurück, wenn es etwas vergessen hat. Man sieht er  
133 interessiert sich jetzt. Aber es musste ganz vieles laufen, bis das jetzt klappte. Weil für ihn  
134 war das Kind kein Problem, es war alles im grünen Bereich. Und wir in der Schule, wir  
135 strampelten uns ab. Das war am Anfang. Und jetzt sieht er es ein, dass das einfach anders  
136 gehen muss. (.) Vor allem jetzt ab der 4., 5., 6. Klasse kann sich das Mädchen nicht mehr so  
137 viel leisten, aber ja.
- 138 Interviewer: Die Zusammenarbeit im Schulhaus. Die hast du schon ziemlich angetönt. Also  
139 du arbeitest mit der schulischen Heilpädagogin (SHP) zusammen und so wie du zu Beginn  
140 gesagt hast, ist auch die Zusammenarbeit und der Rückhalt im Team recht gross. Habe ich  
141 das richtig verstanden?
- 142 KLP C: Ja, genau. Ja, das ist richtig.
- 143 Interviewer: Wie stellst du dir integrativen Unterricht vor?
- 144 KLP C: (.) Also da gibt es zwei Arten. Also die SHP, die mich unterstützt ist im  
145 Klassenzimmer drin, also sie ist integrativ in der Schule. Ist das so gemeint oder vom Kind  
146 her?
- 147 Interviewer: Eigentlich könnte man die Frage auch so formulieren: Wie gehst du mit der  
148 Verschiedenheit in deiner Klasse um?
- 149 KLP C: Ja, also wir versuchen auf ganz verschiedenen Niveaus zu arbeiten. Sei es von der  
150 Leistung her sicher, und / weil es gibt ein Kind, das ist lernzielangepasst in Mathe und es hat  
151 eben hochbegabte Kinder. Wir versuchen, dass jedes Kind abgeholt wird wo es ist möglichst.  
152 Und es geht natürlich nicht überall, das ist klar. Aber wo es möglich ist, machen wir das. Um  
153 auch Unterforderung oder Überforderung zu vermeiden. Und (..)
- 154 Interviewer: Also du hast jetzt auf stofflicher Ebene beschrieben, dass ihr sehr differenziert  
155 und teilweise auch individualisiert arbeitet. (.) Wie gehst du mit der Verschiedenheit auf der  
156 sozialen Ebene um?
- 157 KLP C: Also wir haben einen Klassenrat, wo Kinder Probleme, Freuden, Wünsche bringen  
158 können. Und dann im Klassenrat schauen wir selber Situationen an. Wie fühlt man sich  
159 dann, wenn etwas passiert. Wie fühlt man sich, wenn ein Kind jemand auslacht, wie ist das  
160 für mich oder für die einen. Also so Situationen schauen wir sicher an. Und wir wollen jedes  
161 Kind eigentlich so haben, wie es ist und es so nehmen, akzeptieren. Wir wollen kein Kind



162 ändern müssen. Es geht einfach darum, dass die Regeln, das gilt einfach für alle. Und die  
 163 Regeln, sei es Gesprächsregeln oder Verhaltensregeln, die müssen einfach alle lernen und /  
 164 (..) ja wir werden das immer wieder kommunizieren. Auch mit Wochenzielen arbeiten wir und  
 165 dort / das ist eigentlich nicht, dass Kinder / also wir wollen nicht Kinder bestrafen wegen  
 166 ihrem Verhalten, sondern vor allem loben oder ein Ziel setzen und schauen, wie gut haben  
 167 wir's jetzt erreicht und halt / dann immer daran weiterarbeiten und ein Ziel brauchen, das  
 168 gerade aktuell ist in der Klasse. Und das / ich denke, wenn man Kinder nicht bestraft oder /  
 169 wie sagt man / schlecht hinstellt vor der Klasse / das finde ich das darf nicht sein. Man muss  
 170 jedes Kind so nehmen, mit seinen Stärken und Schwächen, wie es ist. Wir haben hier so ein  
 171 Bild, das mit den Tieren, eingeführt [Bild "Die Aufgabe ist für alle gleich: Klettert auf den  
 172 Baum, Anm. d. Int.]. Und dann der Klasse auch klargemacht, es gibt vielleicht Fische im  
 173 Lesen, es gibt vielleicht Affen im Lesen, jeder kann etwas besser und das müssen wir  
 174 akzeptieren und einander helfen. Das ist eigentlich das wichtige, wo wir jetzt in der Klasse  
 175 auch thematisiert haben.

176 Interviewer: Also sehr viel auf soziales Lernen ausgelegt.

177 KLP C: Genau, auch.

178 Interviewer: Dieses Mädchen, das bei dir in der Klasse ist. Hat die besondere Massnahmen  
 179 oder Regeln?

180 KLP C: Also Massnahmen: Sie wird unterstützt vier Lektionen von der Heilpädagogin.  
 181 Ansonsten haben wir spezielle Massnahmen abgemacht mit dem Vater. Er muss das  
 182 Hausaufgabenbüchlein immer kontrollieren und eine Unterschrift machen. Und ich mach das  
 183 auch. Wir haben auch einen Rückmeldungsbogen. Das erste Quartal habe ich alles  
 184 aufgeschrieben, die verschiedenen Situationen. Was alles passiert ist, während der Woche,  
 185 also sehr detailliert, dass sich der Vater auch vorstellen kann, wie das Kind die Woche  
 186 überstanden hat. Also apropos Hausaufgaben hat es erledigt oder nicht. Was war erfreulich  
 187 und was zu verbessern. Also ganz viele Sachen machen dann etwas Grosses aus und wir  
 188 wollten einfach dem Vater / wir mussten dem Vater Druck machen, dass es uns mithilft. Weil  
 189 es kann nicht sein, dass wir uns abstrampeln und abkämpfen und dass von zu Hause nichts  
 190 kommt. Das war wirklich eine Voraussetzung, dass das jetzt zum klappen kommt. Und dann  
 191 haben wir das verkürzt, in einer Tabelle, wo ich jetzt einfach Striche mache. Und dann kriegt  
 192 der Vater eine Rückmeldung. Zum Beispiel wie viel Mal hat es den Unterricht gestört, an  
 193 welchen Tagen, damit man etwa sieht, wann ist es schlimm gewesen und wann ist es gut.  
 194 Dass man so etwa eine Übersicht hat. Und sonst Regeln. Wir wollen eigentlich das Kind so  
 195 behandeln wie die anderen auch. Also die Regeln gelten für alle, auch für sie und wir wollen  
 196 sie eigentlich so darauf lernen, hin lernen, dass ihr Verhalten dann angenehm wird, ja.

197 Interviewer: Dann zu den Unterrichtsstörungen oder was für Strategien du hast. Du hast zu  
 198 Beginn das KlasseKinderSpiel erwähnt. Also, das ist etwas, was ihr macht um  
 199 Unterrichtsstörungen quasi vorzubeugen. Und dann allgemein, wenn jetzt eine  
 200 Unterrichtsstörung auftritt. Arbeitest du eher präventiv, also wie zum Beispiel mit dem  
 201 KlasseKinderSpiel oder reaktiv, also gleich auf die Störung folgend?

202 KLP C: Ich denke beides. Also einerseits haben wir das installiert, das KlasseKinderSpiel als  
 203 vorbeugende Massnahme. Und andererseits, wenn eine Störung auftaucht / also bei diesem  
 204 habe ich auch versucht, das schlechte Verhalten zu ignorieren. Aber früher war es dann so,

205 dass das Mädchen nicht locker liess und sehr penetrant wurde, bis man dann reagieren  
 206 musste. Und das ging natürlich auch nicht. (.) Wenn es möglich ist / wenn bei einer Stillarbeit  
 207 / achte ich darauf, dass ich die anderen nicht störe. Dass ich zum Kind hingehere und es  
 208 aufmerksam mache 'hey merkst du, dass du klopfst, oder irgendetwas machst'. Oder beim  
 209 reinschwatzen, da habe ich auch noch andere Sachen, die nützlich sind. Die habe ich letztes  
 210 Jahr auch gehabt: So eine Liste "Probleme beim Einhalten der Regeln". Also so eine Liste,  
 211 wenn's nicht geht, dann mussten die Kinder das ausfüllen: Auf welche Art haben sie die  
 212 Klasse gestört, die Gründe mussten sie nennen, was unternimmst du, dass es sich  
 213 verbessert und dann wer kann dich dabei unterstützen und was passiert, wenn das innerhalb  
 214 einer Woche nochmals passiert. Also da mussten die Kinder dann überlegen und eine  
 215 Unterschrift von den Eltern einholen. Aber ich hab's jetzt auch schon gemacht / das hat jetzt  
 216 vorgestern, also am Montag, war es zum Beispiel ein schlimmer Tag. Da habe ich das  
 217 gegeben und ich wollte, dass sie das während dem Unterricht ausfüllen. Das Mädchen hat  
 218 es nicht seriös ausgefüllt, hat einfach 'blabla' geschrieben und sie habe 'nix' gemacht. Und  
 219 dann habe ich gefunden, das geht nicht, sie muss es nach Hause nehmen und zu Hause  
 220 nochmals machen. Und ich denke, das zeigt auch noch Wirkung, wenn die Eltern etwas  
 221 unterschreiben müssen. Und das nützt auch im Moment. Wir haben auf diesem Plan auch  
 222 Aufträge, Anweisungen. Ist es sofort erfüllt, das wäre gut, wenn es noch einmal aufgefordert  
 223 werden muss, dann ist es so mittelmässig, das ist ein Kriterium, oder eben ob es ganz  
 224 ignoriert und nicht erfüllt wird. Egal / sei es ein Auftrag oder eine Anweisung. Und das  
 225 werden wir auch hier auf der Rückmeldung eintragen und dem Kind / ja das wird dann in der  
 226 Familie besprochen.

227 Interviewer: Hast du schon Strafen verteilt? Und wenn ja, was für Strafen waren das?

228 KLP C: Einmal hatte ich ein Smiley System, wo sie drei Smileys hatten und dann eines  
 229 abgeben mussten und wenn sie keines mehr hatten, mussten sie würfeln, zum Beispiel  
 230 einen Buchstaben schön schreiben. Da gab's dann sechs verschiedene Aufgaben, wo halt  
 231 dann das Glück entschieden hat, was für eine Strafe die Kinder machen mussten. Ich habe  
 232 mich jetzt auch viel beschäftigt, mit diesem Thema und ich finde auch, es muss etwas / also  
 233 eine logische Folge sein, also nur eine Arbeit schreiben, das nützt bei den meisten nichts.  
 234 Dann machen sie's noch einmal. Die machen die Aufgabe noch gerne, die Strafaufgaben  
 235 und dann hat man das Kind nicht erwischt. Also ich suche jetzt immer bei jedem einzelnen  
 236 Kind etwas, das es (.) packt oder trifft. Etwas wo es nicht gerne macht. Und deshalb finde ich  
 237 das Würfeln jetzt nicht mehr so gut. Denn ja, schön schreiben das machen einige gerne und  
 238 das wäre keine Strafe. Und eine logische Folge wäre zum Beispiel, wenn man die  
 239 Hausaufgaben nicht hat, jetzt bei ihr haben wir das gemacht, dass sie dann einfach während  
 240 dem Turnen, das sie gerne hat, dann einfach die Hausaufgaben machen musste. Und dann  
 241 hat sich das gebessert. Einfach so eine Konsequenz die eigentlich, ja / jedes Kind hat etwas  
 242 anderes. Ich habe auch schon Sätze zum Abschreiben gegeben oder wüste Wörter, habe ich  
 243 gesagt, 'gut, wer das sagt, muss das dreissig Mal schreiben' zum Beispiel. Und so wie / ich  
 244 suche möglichst nach logischen Folgen oder Sachen, die die Kinder nicht gerne machen.

245 Interviewer: Dass es dann wirklich eine Bestrafung ist in dem Sinn.

246 KLP C: Ja, aber eigentlich möchte ich Kinder nicht bestrafen. In letzter Zeit finde ich man  
 247 muss mit ihnen das Gespräch suchen und fragen 'warum ist dieses Verhalten im Moment, ist  
 248 etwas zu Hause nicht gut'. Ich finde es ist bei jedem Fall etwas anderes. Also bei einem

249 anderen Mädchen, da lag es in der Familie. Es hatte keine Zeit, musste zu Hause den  
 250 kleinen Drillingen schauen. Und deshalb hatte sie die Hausaufgaben nie gehabt. Und so  
 251 konnte ich mit ihr das / nachher ein Elterngespräch machen und eine Zeit im Hort  
 252 organisieren mit den Eltern. Also man muss immer jedes Kind natürlich kennen, um dann  
 253 auch Strafen zu geben oder eben nicht. Ja.

254 Interviewer: Und dann wie quasi auch den Hintergrund zu kennen.

255 KLP C: Genau, den familiären Hintergrund.

256 Interviewer: Wenn du an dieses Mädchen denkst. Wie ist ihre Position, ihre Rolle in der  
 257 Klasse?

258 KLP C: Also eigentlich ist sie gut integriert. (.) Nur manchmal, also sie hat sich auch schon  
 259 vieles geleistet, also vor zwei Jahren habe sie Muttertaggeschenke kaputtgemacht oder  
 260 versteckt, irgendetwas in der Klasse. Und sie hat nicht herausgefunden wer das war und sie  
 261 hat früher viel gelogen. Das kommt natürlich bei den anderen Kindern nicht so gut an. Und  
 262 jetzt ist es schon viel besser. Und sie fühlt sich eigentlich integriert. Also sie hat auch  
 263 manchmal Streitigkeiten mit einem Mädchen. Dann schreibt sie vielfach einen Brief, ich hab  
 264 schon ein paar Mal einen Entschuldigungsbrief gefunden, und dann ist es nachher wieder  
 265 gut in dieser Klasse. Oder auch Absagen: Sie wollte mit einem Knaben Halloween feiern und  
 266 er kreuzte dann an im Brief, nein er möchte nicht. Das ist dann ein Knabe gewesen, den sie /  
 267 sie hat ihn auch schon angestiftet etwas zu machen. Und ich finde es gut, hat er auch mal  
 268 nein gesagt, dass er nicht einfach das Schosshündchen ist von ihr. Also sie ist sehr clever  
 269 und kann dann sehr viel steuern. Auch im Sozialen. Das ist eigentlich ihre Sache. Ja.

270 Interviewer: Also ist sie eigentlich so ziemlich im Zentrum und hat so ein bisschen die Fäden  
 271 in der Hand. Oder ist das übertrieben formuliert?

272 KLP C: Auch ja. Es gibt / ich denke manchmal, wenn sie es braucht, wenn sie  
 273 Aufmerksamkeit braucht, je nach Phase, wo sie hat, zieht sie mehr Fäden und manchmal ist  
 274 sie auch ganz normal und (.) ja, hat dann schon ihre besten Kolleginnen und dann die  
 275 anderen, die sie nicht so mag. Aber eigentlich im normalen Rahmen. Ich denke je nach  
 276 Lebensphase muss sie sich etwas raus heben. Also sie will dann etwas besonderes sein,  
 277 das schon. Und ja.

278 Interviewer: Wie sind die schulischen Leistungen des Kindes? Könnte sie mehr leisten? Oder  
 279 leistet sie ihren Fähigkeiten entsprechend?

280 KLP C: Also momentan leistet sie eigentlich das, was kann. Jetzt hat sie eine super Prüfung  
 281 geschrieben im Deutschen und im Rechnen dort auch. Aber natürlich, ich denke, sie könnte  
 282 schon noch mehr. Sie mag den Kontrollblick also das Kontrollieren nochmals oder  
 283 Überarbeiten eines Textes. Obwohl das hat sich jetzt auch sehr sehr verbessert. Sie macht  
 284 das jetzt, ohne zu murren. Oder Verbesserungen hat sie früher, sie hat Verbesserungen  
 285 immer irgendwo weggelegt und nicht abgegeben. Also von der Leistung her / die Schrift ist  
 286 sicher etwas / also man muss wirklich draufsein dass sie schön schreibt und auch radiert.  
 287 Das ist auch ein Problem, dass sie nicht Fehler ausradiert. Und wir hatten letztes Jahr auch  
 288 einen Aufsatz geschrieben, da hat sie ganz am Thema vorbei geschrieben. Ganz etwas  
 289 komisches, da hätte ich sicher mehr erwartet von ihr. Also es geht um ihren Willen. Wenn sie

290 etwas will und bereit ist, es richtig gut zu machen, dann macht sie es auch gut. Ansonsten  
 291 könnte sie schon mehr. Das ist auch das Thema an unseren Elterngesprächen - dass sie  
 292 sich im Wege steht mit ihrem Willen und ihrer Lust. Und einfach die Ordnung. Manchmal  
 293 braucht sie lange, bis sie etwas gefunden hat, das ist auch ein Thema.

294 Interviewer: Du hast gesagt, sie sei hochbegabt. Gibt es etwas, was sie besonders gut kann?

295 KLP C: Also in der Sprache, im Schreiben ist sie sehr gut und wortgewandt. Und sie kann  
 296 eigentlich Gedichte sehr schnell auswendig. Also auch wenn ich etwas sage, sie kann alles  
 297 wortwörtlich nachsagen. Also manchmal staune ich, was sie alles kann. Was für Fähigkeiten  
 298 sie hat. Und rechnen, logisches Denken. Knobelaufgaben macht sie sehr gerne. Aber dann  
 299 bei den grundlegenden Sachen wie rechnen, da macht sie noch viele Fehler. Vielleicht  
 300 einfach weil sie denkt, sie sei gut darin. Aber ich möchte einfach / sie muss das auch wirklich  
 301 üben und dranbleiben. Weil im Rechnen ist es schon wichtig die Übung / auch dass sie üben  
 302 muss. Das muss sie auch. Nicht nur die Denkaufgaben und dann ist gut.

303 Interviewer: Wissen die anderen Kinder in der Klasse, dass sie gut im Aufsatzschreiben ist  
 304 und im Knobeln und so.

305 KLP C: Ja. Wir bieten ihr eigentlich immer wieder Chancen, auch anderen, die gut im  
 306 Rechnen sind, Chancen wo sie hervorstechen kann. Also die Knobelaufgabe am Anfang der  
 307 Stunde haben wir gemacht. Und da war sie eigentlich immer die erste, die das hatte und da  
 308 konnte sie zeigen, dass sie's richtig macht und gut. Auch bei dem Geschichtschreiben  
 309 stellen sie dann die Geschichten vor. Sogar in der Turnhalle als Autorenlesung vor der  
 310 ganzen Schule vor. Also da kann sie sicher brillieren. Und da hat sie viele / wir bieten ihr  
 311 viele Möglichkeiten positive Auftritte zu ermöglichen.

312 Interviewer: Was denkst du, weshalb verhält sich dieses Mädchen auffällig?

313 KLP C: Also ich denke, letztes Jahr als es ganz schlimm war, war es sicher auch von zu  
 314 Hause. Es ist so, dass sie kam und sagte sie habe Hunger. Das war ein Alarmzeichen, dass  
 315 sie nicht zum Frühstück gegessen hatte. Das ist sicher schlimm. Und ihre Mutter wohnt nicht  
 316 hier, sie wohnt in Thun und sie will eigentlich das Mädchen nicht unbedingt. Ich glaube ein,  
 317 zwei Mal darf sie sie besuchen ansonsten hat sie viel von der Mutter gesprochen und wir  
 318 haben gedacht 'irgendetwas muss hier gehen', da muss die Familiengeschichte wie  
 319 aufgerollt werden. Das hat dann die Familienbegleitung auch aufgeführt. Sie hat geschaut,  
 320 dass sie mehr zur Mutter kann, nach Thun. Der Vater wohnt noch bei seinen Eltern und die  
 321 haben einen ganz anderen Erziehungsstil. Also laissez-faire gegen autoritär. Und das, denke  
 322 ich, ist für das Mädchen schwer zu wissen, was ist jetzt richtig. Und ich denke / es ist meine  
 323 Theorie, dass sie sich einen eigenen Weg eigentlich gebaut hat. Einen eigenen Willen,  
 324 Regelwillen quasi, was gut ist und was nicht. Ich denke, sie ist so richtig zwischen den zwei  
 325 Fronten gewesen. Die Grosseltern und der Vater, die haben sich auch gegenseitig gesagt,  
 326 es sei nicht gut, die anderen. Und das war wahrscheinlich so schwierig gewesen, diese  
 327 Situation. Und das hat sich jetzt hoffentlich aufgelöst. Also die Grosseltern müssen sich  
 328 zurückziehen, die dürfen sich nicht mehr um das Mädchen kümmern, ausser der Vater  
 329 organisiert und fragt 'könnt ihr heute Mittag oder am Nachmittag zu ihr schauen'. Ansonsten  
 330 müssen sie sich zurückziehen. Das ist auch gut / also eine gute Sache von der  
 331 Familienbegleitung. Ich denke es kommt vor allem von dort auch, von zu Hause her. Und  
 332 einfach / sie ist auch ein Jahr jünger als die anderen. Sie hat die erste Klasse übersprungen.

333 Also viele Regeln und Ordnungssachen hat sie einfach nicht gelernt, in der Schule wie auch  
334 zu Hause, denke ich.

335 Interviewer: Ist es für dich wichtig, die Ursache zu kennen oder dir eine Erklärung zurecht zu  
336 legen?

337 KLP C: Ich denke das ist eigentlich bei jedem Fall wo jetzt / wo ich gehabt habe eigentlich so  
338 wichtig gewesen, um dort eigentlich anzuknüpfen. Also bei ihr ist es wichtig auch zum  
339 Verstehen, warum macht das Mädchen eigentlich / warum reagiert es so. Ja, das ist für mich  
340 wirklich eine Knacknuss, zu verstehen, woher kommt das, dieses Verhalten. Das ist schon /  
341 also manchmal mache ich mir schon Gedanken darüber. Und dann überlegt man sich auch,  
342 ist vielleicht Gewalt in der Familie. Jetzt bei diesem Mädchen nicht, aber beim Knaben, den  
343 ich hatte, der der aggressiv war / man macht sich schon Gedanken. Aber man darf natürlich  
344 nicht nachforschen. Als Lehrerin sind einem wie die Hände gebunden. Und deshalb wurde  
345 auch schon die KESB eingeschaltet beim Mädchen und ab da wurde es auf eine gute Bahn  
346 gebracht.

347 Interviewer: Was ist die KESB?

348 KLP C: Die KESB ist die Kinder und Jugend / psychiatrischer Dienst. Also es ist quasi die  
349 Vormundschaftsbehörde. Weil wir haben eine Gefährdungsmeldung gemacht, weil der Vater  
350 unsere Sachen, die wir abgemacht haben, nicht eingehalten hat, das zwei, drei Mal nicht und  
351 dann wurde einfach um das Wohl des Kindes eigentlich, eine Gefährdungsmeldung  
352 gemacht. Und ab dann hat sich dann alles etwas gedreht und wurde besser. Und wir sind  
353 natürlich immer noch dran.

354 Interviewer: Wie baust du eine Beziehung zu einem Kind mit Verhaltensauffälligkeiten auf?

355 KLP C: Also ich finde wichtig, dass man es lobt und sicher immer wahrnimmt. Ja und dass  
356 man es in den Vordergrund stellt, wenn es etwas Gutes gemacht hat, einfach auf positive  
357 Art, das finde ich wichtig. Oder einfach mal fragt über die Freizeit, was es gemacht hat und  
358 sich interessiert für das Kind. Das denk ich ist wichtig. Auch beim Knaben, der musste immer  
359 eine Viertelstunde früher kommen, wenn es am Tag vorher nicht so gut gelaufen ist. Und so  
360 konnte ich auch alleine mit ihm eigentlich eine Beziehung aufbauen. Aber ich finde es noch  
361 schwierig zu sagen, dass die Beziehung immer etwas nützt. Es ist sicher gut, eine  
362 Beziehung zu haben, aber zum Beispiel beim Knaben letztes Jahr, sobald die Klasse  
363 hineinkam und ich dann etwas sagte, dann war die gute Beziehung wie abgebrochen. Die  
364 war nicht mehr da, man konnte nicht mehr auf Beziehungsebene gehen. Er machte dann das  
365 was er wollte und was ihm gerade passte. Das finde ich noch wichtig. Denn mit Beziehung  
366 kann man schon viel machen, aber im Moment, wenn das Kind sich nicht mehr kontrollieren  
367 kann, dann ist es für sie nicht mehr wichtig, die gute Beziehung. Ich weiss nicht.

368 Interviewer: Wie haltest du die Beziehung aufrecht?

369 KLP C: Mhm. (..)

370 Interviewer: Also du hast vor hin gesagt, das Mädchen (..) / du gibst dem Kind mit  
371 Verhaltensauffälligkeiten die Möglichkeit, sich gut zu präsentieren.

372 KLP C: Das ist einerseits eine Möglichkeit, immer wieder. Es ist wichtig, dass man dranbleibt  
 373 an der Beziehung und auch nach der Schule. Eben sie bleibt / ist eine Zeit lang immer länger  
 374 geblieben und hat dann auch einmal an einem Mittwochnachmittag / kam sie einfach ins  
 375 Zimmer rein und gesagt, 'ja zu Hause ist es langweilig', sie möchte gerne hier bleiben und  
 376 basteln. Und das war noch / das sind noch schöne Erlebnisse eigentlich. Und dann, ja es  
 377 gibt so / (..) Ich denke, einfach immer dranbleiben, immer sich interessiert zeigen. Das ist  
 378 denk ich wichtig.

379 Interviewer: Findest du die Beziehung zum Kind wichtig? Und wenn ja, weshalb?

380 KLP C: (..) Es ist sicher wichtig, dass man (..) nicht ein Kind schlecht darstellt, zum Beispiel  
 381 vor der Klasse. Das macht die Beziehung wie kaputt. Oder das Kind hat Angst. Und ich bin  
 382 nicht eine Lehrerin, die Angst fördern will, denn ich möchte gerne, dass sie ohne Angst in die  
 383 Schule kommen können. Schon klar, die Regeln müssen eingehalten werden, mit  
 384 Konsequenzen und die müssen sie tragen. Und dort ändert sich eigentlich nichts bei der  
 385 Beziehung. Solche Verhaltens- / wenn ich eingreife irgendwo, dann geht's nicht um die  
 386 Beziehung. Ich schaue immer, dass es sachlich ist und ums Verhalten geht. Dass ich sage,  
 387 'dein Verhalten jetzt heute war nicht gut', aber ich sage nie, dass das Kind schlecht sei oder  
 388 irgendetwas, was die Beziehung kaputt machen könnte. Ich probiere immer auf der  
 389 sachlichen Ebene zu bleiben, dann.

390 Interviewer: Und was denkst du, für was ist die Beziehung gut? Also was nützt die?

391 KLP C: Ja, ich denke (..). Ich denke es ist noch schön, wenn (..) die Kinder nach Hause  
 392 gehen und erzählen / also für mich ist es schon auch schön zu hören, wenn die Kinder sagen  
 393 'ou Frau ... ist nett' oder nette Briefe schreiben. Da hat man auch immer Freude und sieht wie  
 394 eine Rückmeldung. Aber es ist noch schwierig zu erklären.

395 Interviewer: Also ist es für dich auch wichtig als (..) Bestätigung, dass die Kinder gerne zur  
 396 Schule kommen.

397 KLP C: Genau richtig. Das / (..) und auch zu Hause vielleicht sagen, 'ou heute war es nett bei  
 398 Frau...' oder irgendetwas oder in der Klasse. Wenn das nach draussen geht, das ist immer /  
 399 also es kommen ja immer verschiedene Sachen nach draussen, also zu den Eltern.  
 400 Manchmal erzählen sie das Richtige, manchmal erfinden sie noch etwas. Das Mädchen ist  
 401 gut im Erfinden. Ja. (...) Ja die Beziehung ist schon /

402 Interviewer: Wenn du jetzt an das Mädchen denkst. Merkt sie, dass sie dir wichtig ist? Und  
 403 wenn ja, wie zeigst du ihr das?

404 KLP C: Vor allem, dass ich sie ertappe, wenn sie etwas Gutes macht. Und dann sie lobe,  
 405 dann hat sie Freude. Oder heute hat sie ein kniffliges Logical genommen. Da versuche ich  
 406 auch sachlich 'ou da hast du aber ein kniffliges genommen'. Da hat sie freud, wenn ich das  
 407 gesehen habe. Und ich denke, so kleine Sachen sind es, die einfach manchmal die  
 408 Aufmerksamkeit auf sie lenken. Aber ich möchte eigentlich allen die gleiche Aufmerksamkeit  
 409 geben und der Klasse zeigen, ich mag nicht ein Kind besser, als das andere. Sondern ich  
 410 mag alle gleich, im gleichen Stil. Ich finde das noch wichtig, dass ich nicht einem Kind  
 411 speziell noch mehr Aufmerksamkeit gebe. Und zu dem noch eine bessere Beziehung habe,  
 412 als zu anderen. Und ich bin eigentlich zum Glück nicht so nachtragend, deshalb denke ich,

413 dass ich / also ich starte jeden Tag neu. Das finde ich noch wichtig, dass eine Lehrerin das  
 414 machen kann. Denn wenn man schon voraus wieder denkt, 'ou nein dieses Kind, ou nein  
 415 der' das geht nicht. Dann hätte ich kein gutes Gewissen. Und ich finde das schon wichtig,  
 416 dass man immer wieder neu startet, jeden Tag.

417 Interviewer: Also dem Kind jeden Tag eine neue Chance geben.

418 KLP C: Ja genau, quasi. Ja. Um es zu verbessern oder besser zu machen als am Vortag.

419 Interviewer: Habt ihr während dem Unterricht Kontakt? Das Mädchen und du?

420 KLP C: Ja, also ich gehe eigentlich immer zu allen Kindern. Also Kontakt, indem ich zu ihr  
 421 hinsitze und schaue, was sie macht sicher. Auch Augenkontakt, natürlich. Und ich beobachte  
 422 sie auch, manchmal wenn die SHP eine Sequenz führt, beobachte ich die Kinder und schaue  
 423 / also ihre Körpersprache zeigen. Und sonst Kontakt (..) /

424 Interviewer: Sucht sie manchmal auch Kontakt?

425 KLP C: Sie ja. Wir haben sehr lange geübt am Morgen früh zur Lehrerin zu kommen und sie  
 426 zu begrüßen. Also in der dritten Klasse ging das noch nicht. Also sie kam rein, sagte nicht  
 427 'Grüezi', sie ging raus, sagte nicht 'Adieu'. Manchmal suchte sie Kontakt, manchmal auch  
 428 weniger, dann suchte sie eher Kontakt zur Klasse. Aber jetzt ist es schon viel besser. Wir  
 429 haben das richtig geübt und jeder muss 'Grüezi' sagen. Es gibt vielleicht auch mal ein  
 430 anderes Kind, dann sagen wir auch 'ou, es haben noch nicht alle 'Grüezi' gesagt' und dann  
 431 wollen wir ihr zeigen, dass es nicht immer sie ist, sondern es gibt auch andere Kinder, die  
 432 das mal vergessen haben und die dann eben kommen und 'Grüezi' sagen. Und sonst auch  
 433 im Unterricht. Sie kommt recht viel auch mal erzählen. Und nach der Schule bleibt sie  
 434 manchmal länger hier oder ist meist noch am aufräumen und da haben wir noch etwas  
 435 Kontakt. Ja. So. (..)

436 Interviewer: Schön. Wenn du an eine wertschätzende Beziehung denkst. Wie würdest du  
 437 das definieren? Was gehört deiner Meinung nach dazu?

438 KLP C: Mhm. (..) Einfach, dass man lobend und positiv gestimmt die Beziehung sieht. Dass  
 439 man alles wertschätzt quasi, was das Kind gut macht. Und die Sachen, die es einmal nicht  
 440 so gut macht, würd ich sagen, dass es die Beziehung nicht kaputt machen sollte, sondern /  
 441 das ist auch / eine Beziehung wächst durch verschiedene Erfahrungen. Nachher sieht man  
 442 plötzlich 'ah, das was schlecht gelaufen ist, läuft jetzt besser'. Und das kann man auch  
 443 zurückmelden, es wieder wertschätzen. Man kann aus Fehlern lernen und wenn man etwas  
 444 gut gemacht hat, kann man das dann wertschätzen.

445 Interviewer: Also versuchen, wie das positive einfach wieder hervorzuheben und die  
 446 Verbesserung im Auge zu behalten.

447 KLP C: Genau, richtig. Das man dem Kind zeigt, 'ou schau, jetzt sind wir schon wieder die  
 448 Treppe hochgegangen, jetzt sind wir etwa in der Mitte und da ist unser Ziel, dahin wollen wir  
 449 auch wenn's jetzt noch nicht so gelingt, wir bleiben dran und das kommt schon gut'.

450 Interviewer: Ist für dich Vertrauen ein Thema?

451 KLP C: Sehr. Also sie hat mich auch schon angelogen und Sachen behauptet, die ich  
 452 beweisen konnte, dass das nicht stimmt, dass sie mich anlügt. Und das habe ich ihr gerade  
 453 zurückgewiesen und gesagt 'hey ich möchte nicht, dass du mich anlügst, ich kann dir sonst  
 454 nicht mehr vertrauen'. Also mir ist sehr wichtig, dass ich Vertrauen in die Kinder habe. Dass  
 455 ich dann / sie dann auch das machen wo ich sage. Und ja, dass man / also sonst ist es  
 456 wirklich schlimm / das haben wir ihr klargemacht, wenn man lügt, dann glaubt man nicht  
 457 mehr. Dann ist es schwierig zu vertrauen und das versuchen wir ihr auch klarzumachen und  
 458 in letzter Zeit und es hat sich gebessert und das ist schön.

459 Interviewer: Das ist jetzt wie eine Richtung. Also du vertraust dem Kind. Ist auch die  
 460 entgegengesetzte Richtung, also das Kind vertraut dir, dem Lehrer.

461 KLP C: Ja, ich denke schon. Weil ich versuche alles, was ich sage, verspreche quasi, zu  
 462 halten, dass ich auch vertrauenswürdig bin. Und für sie sicher, dass sie weiss wie es läuft.  
 463 Ich denke schon, dass sie Vertrauen, auch zu mir, hat.

464 Interviewer: Du hast gesagt, dass sie weiss wie es läuft. Also ist da wie so für dieses  
 465 Mädchen die Vorhersehbarkeit wichtig?

466 KLP C: Jawohl, genau. Als Beispiel: Ich habe dem Mädchen manchmal auch gesagt, 'du  
 467 bleibst noch länger, ich muss mit dir noch etwas besprechen'. Sie wusste dann, es ist  
 468 vielleicht nicht so etwas Gutes und dann ist sie einfach nach Hause gegangen. Und dann /  
 469 ich bin einfach drangeblieben, habe telefoniert, sie müsse nochmals kommen. Und dann  
 470 musste sie mit Ach und Krach schreiend und weinend kommen und sie weiss jetzt einfach,  
 471 dass wenn sie geht, muss sie einfach wieder kommen. Und ich habe das konsequent immer  
 472 wieder gemacht. Zwei, drei Mal musste sie dann wieder auftauchen. Sie hat dann  
 473 zwischendurch einen Zvieri gegessen und dann wieder gekommen. Und jetzt weiss sie, dass  
 474 das nicht geht. Jetzt bleibt sie hier. Ich denke das ist wirklich / das konsequent sein, die  
 475 Grenzen zeigen so und so. Und dann ist auch ein Vertrauen drin, weil sie muss auch wissen  
 476 was ich mache. Sie weiss jetzt, ich rufe an und sie muss wieder kommen. Das geht auch ein  
 477 bisschen ins Vertrauen hinein, denke ich. Halt dort eher auf's Negative. Aber das kann auch  
 478 auf's Positive sein. Also ich bin jetzt gerade eine Geschichte am abschreiben von ihr. Sie hat  
 479 ganz viele Seiten geschrieben. Und um ihr ein bisschen zu helfen / sie hat auch vertrauen,  
 480 dass ich meine Sache mache als Lehrerin, denke ich.

481 Interviewer: Wie würdest du eine wertschätzende Beziehung definieren? Wir haben das kurz  
 482 angeschaut. Du hast vorhin gesagt, loben, positiv gestimmt, alles Gute wertschätzen,  
 483 Negatives sollte die Beziehung nicht kaputt machen, Verbesserung im Auge behalten. Fällt  
 484 dir dazu noch etwas ein, was du in eine Definition packen würdest? Oder ist das für dich so  
 485 stimmig?

486 KLP C: Ok, ich muss schnell überlegen (lacht). (..) Auch vielleicht dass sie vielleicht auch  
 487 einmal etwas spezielles machen darf. Also, das ist auch eine wertschätzende Beziehung.  
 488 Etwas Spezielles ausführen, zum Beispiel einmal einen Wandtafelaufrag aufschreiben oder  
 489 irgend eine spezielle Arbeit, die sie machen darf. (...) Auch den Eltern rückmelden, also ich  
 490 denke das ist auch eine wertschätzende Beziehung, also es fördert eine gute Beziehung,  
 491 wenn ich auch den Eltern sage, dass es gut gelaufen ist. Das ist sicher auch noch.

492 Interviewer: Also gutes Kommunizieren in dem Sinn.



493 KLP C: Mhm. Mit den Eltern, genau. (...)

494 Interviewer: Hat es das schon einmal gegeben, dass du mit einem Schüler oder einer  
495 Schülerin keine Beziehung aufbauen konntest? Also dass du wie das Gefühl hattest, 'a de  
496 kummi nöd here'.

497 KLP C: Ja, das hatte ich. Vor drei Jahren hatte ich auch einen Bub. (.) Dort waren  
498 verschiedene Massnahmen vorgesehen und da wurde nichts gemacht. Aber ich kenne die  
499 Massnahmen nicht. Also dort hatte ich wirklich das Gefühl, der Knabe schaut mich nicht an,  
500 ich habe keine Beziehung, er nimmt mich gar nicht wirklich wahr. Bei ihm geht es da rein und  
501 beim anderen Ohrloch wieder raus was ich gesagt habe. Dort war's ganz komisch, also zum  
502 Teil / ich versuchte auch immer eine gute Beziehung aufzubauen. Zum Beispiel auf der  
503 Herbstwanderung lief er die ganze Zeit neben mir und hat mir erzählt und erzählt. Dort fand  
504 ich, hatte er eine gute Beziehung. Aber sobald es wieder um / im Klassenverband war, da  
505 war er wie / es war wie eine Wand. Man konnte nicht mehr zu ihm ran. Also das war ganz  
506 komisch. Einmal ging's, einmal wieder wie eine Wand.

507 Interviewer: Also je nach Situation sozusagen. Du hast gesagt, dass es während der  
508 Herbstwanderung gut geklappt hat. Und in der Schule nicht. Hast du da irgendetwas  
509 unternommen?

510 KLP C: Ja, also den Knaben hatte ich acht Wochen in der Schule und dann sagte ich in der  
511 Schule / es ging einfach nicht mehr. Denn er war sehr aggressiv auch. Hatte alle anderen  
512 Kinder geschlagen und so weiter. Auch anderen / also von den anderen Klassen. Und es war  
513 ganz schlimm, dass auch (.) die Kinder nicht mehr mit ihm abmachen durften, weil es die  
514 Eltern einfach verboten haben. Sie wussten, der Knabe ist irgendwie schlimm oder  
515 gefährlich. Und dann ist es einfach so ein allgemeines Problem geworden. Wir wollten dem  
516 Knaben eigentlich helfen, da aus dieser Spirale quasi, die ihn immer weiter ins Schlechte  
517 trieb, rauszunehmen und ihm eine neue Chance geben. Und die hat er gepackt in einer  
518 anderen Schule. Also er hat schon noch Muster, die er hatte von früher. Aber man war  
519 vorbereitet auf diese Muster und konnte gleich reagieren. Und man hat alle diese  
520 Massnahmen jetzt auch eingeleitet und die ihm jetzt helfen eigentlich, sein Verhalten zu  
521 kontrollieren. Und das war vorher alles nicht / also es ging in der Schule nicht mehr. /

522 Interviewer: Wie hast du dich dabei gefühlt?

523 KLP C: Ja, man ist so / eben es macht einem die ganze Freude am Unterrichten eigentlich  
524 kaputt. Weil eine Stunde, eine Lektion, eine Turnstunde konnte kaputt sein. Also für mich war  
525 es richtig schlimm, nicht zu wissen, geht jetzt gut oder schlecht und wie kommt's raus. Das  
526 ist auch so eine / für mich noch schwierig gewesen zum mit dem umgehen. Also jeden Tag  
527 eigentlich. Ja, mit gemischten Gefühlen ging man da in die Schule. Und wie sollte man da  
528 richtig reagieren? Und da war auch / einmal habe ich dann geschrien. Also ich wurde laut  
529 einfach. Aber ich merkte, das nützte bei ihm alles nichts. Also das ging wirklich da rein, da  
530 wieder raus. Wie eine Wand, eben die Beziehung war abgebrochen, man hatte keine  
531 Chance mehr. Und das schon seit / schon die Klasse vorher war das gleiche Thema. Aber  
532 ich finde, man muss früh etwas machen, wenn es so schlimm wird, dass es nicht mehr  
533 tragbar ist in einer Klasse, muss man früh reagieren und etwas machen. Und ich bin froh,  
534 dass nach acht Wochen, konnte man die Klasse wieder neu, eigentlich wieder regenerieren.  
535 Und dann ja / ich denke für die Lehrpersonen sind es schwierige Zeiten, wenn die Kinder

536 nicht so sind, wie sie sein sollten quasi. Aber es ist halt immer in Toleranzrahmen. Soviel  
537 geht, aber irgendwann ist einfach zu viel. Dann mag man nicht mehr. Ja...

538 Interviewer: Du hast dir dann ziemlich schnell Hilfe geholt. Was diese Hilfe im Team drin,  
539 dass du die Teamkollegen quasi um Rat gefragt hast?

540 KLP C: Genau. Vor allem Teamkollegen und dann mit der SHP habe ich mich natürlich viel  
541 ausgetauscht. Und im Team auch. Das Team hat mich auch sehr unterstützt. Also als der  
542 Knabe laut geschrien hat einmal, da ist eine andere Lehrerin vom Nebenraum gekommen  
543 und gesagt 'was wird da geschrien, du komm, raus'. Und dann musste er bei einer höheren  
544 Klasse dort bleiben. Also es ging einfach nicht mehr. Und die SHP hat gesagt oder mir Mut  
545 gemacht, der Schulleitung dann zu sagen, dass es einfach nicht mehr gehe und dass da  
546 etwas passieren müsse. Wenn man noch Junglehrer ist, ist es noch schwierig, die Grenzen  
547 halt zu kennen. Und wann sollte man zur Schulleitung gehen. Und sie kannte das Problem  
548 auch schon von früher. Der Knabe war nicht mehr / er konnte nicht mehr arbeiten in der  
549 Klasse, war immer im Gang draussen. Natürlich wie abgeschottet und / ja die hatten auch  
550 schwer zu kämpfen mit ihm schon. Eine Klasse vorher.

551 Interviewer: Dein Befinden: Wie geht es dir in dieser Klasse?

552 KLP C: Ja, sehr gut. Ich habe Freude. Eben der zweite Knabe der ging jetzt auch in eine  
553 andere Schule und ich merke die Spannung von Angst ist jetzt weg in der Klasse und man  
554 kann wirklich arbeiten. Jetzt habe ich Freude. Auch wenn noch ein schwieriges Mädchen drin  
555 ist. Aber das packen wir, da sind wir auf einem guten Weg. Deshalb geht es mir eigentlich  
556 gut.

557 Interviewer: Wie geht es dir, wenn ein Kind deine Grenzen austestet?

558 KLP C: (..) Ja, man fühlt sich gefordert oder einfach / eigentlich möchte ich keine  
559 Machtkämpfe, ich versuche die Machtkämpfe auszulagern oder (..) zu stoppen. Ich gehe  
560 einfach auf die Machtkämpfe nicht ein. Und das hat sich auch sehr gebessert beim  
561 Mädchen. Da waren früher auch / also sie hat oft versucht mich herauszufordern, vor der  
562 Klasse. Und es ist einfach schwierig zu wissen, wie soll man reagieren gerade sofort. Soll  
563 man es ignorieren, etwas sagen oder es rausschicken oder / weiss nicht. Es gibt  
564 verschiedene Strategien, aber...

565 Interviewer: Und du persönlich, wie hast du dich gefühlt?

566 KLP C: Ja ist natürlich nicht so lustig, wenn da ein Kind den Unterricht stört dadurch. Also  
567 mir ist es wichtig, dass man die Sachen anschaut, also nach der Schule und halt mit dem  
568 Kind bespricht 'schau, das geht nicht, dass du die Klasse unterbrichst wegen dem und was  
569 machen wir jetzt'. Oder was hilft dem Kind, das zu vermeiden. Ja, man versucht dann ein  
570 Anschlussgespräch zu finden. Manchmal nützt's, manchmal passiert's wieder. Aber ich  
571 denke beim Mädchen hat es stark gebessert, dort ist es nicht mehr vorgekommen.

572 Interviewer: Gut, dann wären wir am Ende des Interview. Ich danke dir vielmals für die vielen  
573 Informationen und wünsche dir weiterhin viel Spass mit deiner Klasse.