

1. Professionelle Selbstdarstellung

1.1. Schulische Heilpädagogin in der Regelschule

Als schulische Heilpädagogin unterrichte ich Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen an einer öffentlichen Primarschule. Die Schule wird von rund 300 Kindern im Alter von 5 bis 13 Jahren besucht. Bei ungefähr 30 von diesen 300 Kindern wurde ein besonderer Förderbedarf festgestellt. Diese Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in den 13 Regelklassen von Regelklassenlehrpersonen mit zusätzlicher Unterstützung von schulischen Heilpädagogen unterrichtet. In diesem Schuljahr unterrichte ich während 17 Lektionen in zwei Kindergarten Klassen und einer 6. Klasse insgesamt 8 Schülerinnen und Schüler. Mit mir zusammen arbeiten insgesamt 5 schulische Heilpädagoginnen in der gleichen Schule.

1.2. Professionelle Ausbildung

Ich absolvierte die Grundausbildung als Primarlehrerin am Lehrerinnen- und Lehrerseminar. Anschliessend erwarb ich an der Universität das Sekundarlehrerdiplom phil.I für die Fächer Deutsch, Französisch und Geschichte.

Von 2005 bis 2008 studierte ich berufsbegleitend schulische Heilpädagogik an der pädagogischen Hochschule. Diese Ausbildung schloss ich 2008 mit dem Mastertitel (Master of Arts in Special Needs Education) ab.

1.3. Organisationsstruktur

Im folgenden Abschnitt beschreibe ich die hierarchischen Einflüsse, die auf mich in meiner Tätigkeit als schulische Heilpädagogin und als Transaktionsanalytikerin einwirken. Die Struktur der Tabelle habe ich teilweise übernommen und kombiniert aus Grundlagen der Gruppenbehandlung von Eric Berne (S.139-139) und dem Handbuch der TA von Leonhard Schlegel (S. 398).

Autoritätsdiagramm				
kulturell	historisch	persönlich	hierarchisch	reglementarisch
<u>Pädagogische Psychologie</u> Behaviorismus (Watson, Pawlow, Skinner) Kognitivismus (Gestaltpsychologie, Piaget) Konstruktivismus (Watzlawick)	<u>Volksschule</u> seit dem 18. Jh, (Comenius, Francke, Basedow), Erziehung zu fleissigen, gehorsamen Bürgern	110 Parlamentarier	Stimmbürger des Kantons Kantonsparlament	<u>UN- Sozialpakt</u> Recht auf Bildung für alle Kinder Kantonales Schulgesetz
	<u>Sonderschulen</u> seit dem Ende des 18. Jh. Hilfsschulen für „geistig schwache“ Schüler (Pestalozzi)	7 Regierungsräte Herr A	Kantonsregierung Direktion für Bildung und Unterricht	Ausführungsreglemente Sonderschulkonzept
<u>Transaktionsanalyse</u> Eric Berne: Plus/Plus Haltung 50 / 50, Autonomie als Ziel	<u>Integration</u> Als gemeinsame Schullung von Kindern mit und ohne Behinderung wird teilweise seit dem 19. Jh. praktiziert, seit den 1960er Jahren gefordert und seit den 90ern mehr und mehr umgesetzt.	Fr. A Hr. B	Amt für Sonderpäd. Amt für Unterricht	Schulleitbild
		Fr. C Hr. D Frau F Ich / 5 LP	Insp. Sonderschule Insp. Regelschule Schulleitung SHP LP Unterricht Schüler (Eltern = Bürger)	

Insp.: Inspektor

LP: Lehrperson

SHP: Schulische Heilpädagogin

Die Tabelle gibt einen guten Überblick über die vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Einflüsse, die mein Arbeitsfeld bestimmen. Im weiteren zeigt die Tabelle auch gut die Doppelspurigkeit, die zwischen Heilpädagogik (Amt für

Sonderpädagogik) und Pädagogik (Amt für Regelschule) besteht. Diese Doppelspurigkeit empfinde ich oft als störend, da sie das ganze System schwerfällig und organisatorisch aufwendig macht. Aus diesem Grund achte ich auf der hierarchischen Ebene auf klare und annehmbare Verträge.

Im Weiteren widerspricht diese Doppelspurigkeit letztlich auch dem Grundsatz der Integration, sie impliziert, dass es zwei verschiedene Kategorien von Schülern und auch zwei verschiedene Kategorien von Pädagogik gibt. Diese Doppelspurigkeit ist meiner Meinung nach unnötig. Ich schliesse mich in dieser Hinsicht der Aussage des Heilpädagogen Paul Moor an: **„Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes!“**

Alle Kinder sind verschieden und haben **besondere Bedürfnisse** (Special Needs) und sie sind gleichzeitig in ihrer Verschiedenheit und Besonderheit gleichwertig. Dies anders zu betrachten bedeutet nach meiner Ansicht eine Abwertung.

1.4. Zusammenarbeit mit den Regelklassenlehrpersonen

1.4.1. Kulturbegegnungsmodell

	Bereiche der Aneinanderkoppelung	
Wirklichkeit und Selbst- organisation im Sonderschulbereich Schwerpunkt Förderung und Integration	Professionelle Begegnung zwischen Heilpädagoge u. Lehrer	Wirklichkeit und Selbst- organisation im Regelschulbereich Schwerpunkt Selektion

Anhand des Kulturbegegnungsmodells der Kommunikation von Bernd Schmid (1991), das ich meiner beruflichen Situation angepasst habe, lässt sich die Zusammenarbeit zwischen mir als Heilpädagogin und den Regellehrpersonen gut veranschaulichen. Die Darstellung zeigt die unterschiedlichen Wirklichkeiten auf, die den täglichen Dialog zwischen Heilpädagoge einerseits und dem Lehrer andererseits, beeinflussen. Beide Fachpersonen bringen neben dem persönlichen auch einen sehr unterschiedlichen professionellen Bezugsrahmen mit. Indem ich meinen Bezugsrahmen reflektiere und auch den Bezugsrahmen der Regelklassenlehrperson nicht abwerte, gelingt es mir im Erwachsenen-Ich zu bleiben und tragfähige Wege der Zusammenarbeit zu finden.

1.4.2. Vertragsarbeit

Da ich, wie oben aufgezeigt, in einem komplexen organisatorischen Umfeld arbeite, erfordert die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eine klare und strukturierte Vertragsarbeit. Vom Amt für Unterricht ist dafür ein Zusammenarbeitsvertrag vorgesehen. In diesem Vertrag können zeitliche und inhaltliche Abmachungen zwischen mir als Heilpädagogin und den jeweiligen Lehrpersonen festgehalten werden. In diesem Schuljahr arbeite ich mit fünf Lehrpersonen zusammen, mit denen ich drei offizielle Zusammenarbeitsverträge abgeschlossen habe. Nur eine Lehrperson ist zu hundert Prozent in ihrer Klasse tätig, in den beiden anderen Klassen teilen sich je zwei Lehrpersonen die Verantwortung für den Unterricht.

Da es sich bei diesen Zusammenarbeitsverträgen letztlich im Sinn der TA eher um eine amtliche Anordnung handelt, schliesse ich mit den einzelnen Lehrpersonen zusätzliche Verträge im Sinn der TA darüber ab, wie wir gemeinsam diese amtliche Anordnung umsetzen können. Ich werde bei der Fallbesprechung näher darauf eingehen, wie solche Verträge im konkreten Fall aussehen.

1.4.3. Rollenverteilung

Die Klassenlehrpersonen sind vor allem für die Führung der Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Klassenverband verantwortlich. Ich plane für diese Schüler die Förderung und stelle das entsprechende Arbeitsmaterial zusammen, eva-

ludere die Lernfortschritte und koordiniere die Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen und den Eltern.

Beim Arbeitsaufwand achte ich sehr darauf die 50/50 Regel einzuhalten. Da die Aufgaben teilweise recht unterschiedlich sind, überprüfe ich mich dabei selbst genau wie mein Gefühl ist. Arbeite ich im Vergleich zur Klassenlehrperson eher zu viel oder eher zu wenig. Soll ich noch etwas übernehmen oder eher eine Aufgabe abgeben. Dies funktioniert besser je länger ich schon mit einer Lehrperson zusammenarbeite und je besser ich ihre Arbeitsweise kenne.

Wichtig ist mir eine klare, realistische plus / plus Haltung. Ich habe Vertrauen in die persönlichen und fachlichen Fähigkeiten meiner Lehrerkollegen und ebenso in meine eigenen. Dabei hinterfrage ich mich auch, wenn Schwierigkeiten auftauchen und lasse mich beraten.

1. 5. Beschreibung der Schüler

1.5.1. Schüler mit Teilleistungsschwächen

Wenn im Kindergarten oder im Verlaufe eines Schuljahres bei einem Kind entweder im Schriftspracherwerb oder bei den mathematischen Fähigkeiten Schwierigkeiten festgestellt werden, kann das Kind mit dem Einverständnis der Eltern während zwei Semestern mit 2-3 Lektionen heilpädagogischem Gruppenunterricht pro Woche gefördert werden.

Im laufenden Schuljahr betreue ich im Kindergarten zwei Kinder mit Teilleistungsschwächen im sprachlichen Bereich und Schwächen im sozial-emotionalen Bereich. In der 6. Klasse unterrichte ich einen Schüler und eine Schülerin mit Schwierigkeiten in der Rechtschreibung und im Lesen.

1.5.2. Schüler mit umfassenden Lernbehinderungen

Werden bei einem Kind umfassende Schwierigkeiten bei den kognitiven Fähigkeiten und/oder in der Aufmerksamkeit festgestellt, erfolgt mit der Einwilligung der Eltern eine schulpsychologische Abklärung. Wird durch die Schulpsychologin eine IQ-Minderung (IQ \leq 75) und/oder ein Aufmerksamkeitsdefizit diagnostiziert, hat der Schüler oder die Schülerin pro Woche das Anrecht auf 3-4 Lektionen heilpädagogischen Gruppenunterricht.

In diesem Schuljahr betreue ich in der 6. Klasse zwei Schülerinnen mit umfassenden Lernbehinderungen, deren Ursachen nicht bei den kognitiven Fähigkeiten liegen. Bei beiden Schülerinnen wurden Schwierigkeiten bei der Aufmerksamkeit und im sozial-emotionalen Verhalten diagnostiziert.

1.5.3. Schüler mit tiefgreifenden Entwicklungsverzögerungen

Bei Kindern mit einer geistigen Behinderung (IQ +/- 70) oder bei Kindern mit einer Autismus Spektrum Störung vom Typ Asperger werden die Diagnosen meist schon im Kleinkindalter erstellt. Diese Kinder werden vor dem Eintritt in die obligatorische Schule mehrheitlich schon in der Familie durch Frühberaterinnen gefördert. Beim Erreichen der Schulpflicht (Kindergarten) können diese Kinder einer Sonderschule zugewiesen werden, oder sie werden in der Regelschule 6 Lektionen pro Woche von einer Schulischen Heilpädagogin betreut.

Seit Anfang dieses Schuljahres betreue ich im Kindergarten während 6 Lektionen pro Woche eine Schülerin mit einer unklaren Diagnose. Anstelle der ursprünglichen Diagnose „Asperger Syndrom“ wurde eine tiefgreifende Entwicklungsverzögerung unklarer Ätiologie festgestellt. Die Symptome entsprechen weitgehend einer Aufmerksamkeitsdefizit Störung.

Seit der 1. Klasse begleite ich eine Schülerin während 6 Lektionen pro Woche, die jetzt das 6. Schuljahr absolviert. Dieser Schülerin wurden im Vorschulalter „Asperger Autismus“ und eine kognitive Entwicklungsverzögerung (IQ 72) diagnostiziert.

1.6. Betreuung der Schüler

1.6.1. Grundsätzliche Haltung

In meiner Unterrichtstätigkeit lasse ich mich von „**B A B**“ leiten. Diese „Eselsbrücke“ habe ich von Thomas Meier (CTA-E) übernommen.

Das erste „**B**“ steht für **Beziehung**:

Ich gestalte meine Beziehung zum Schüler bewusst und sorgsam aus der plus/plus Position. Dies beginnt mit der persönlichen Begrüßung, bei der ich auf einen guten Gesichtsausdruck meinerseits achte und genau beobachte, welche Stimmung der Schüler mitbringt und wie er auf mich reagiert. Ich nehme seine Stimmung auf und frage kurz nach. Während des Unterrichts gehe ich auf Themen und Interessen des Schülers ein und lasse diese auch in meine Unterrichtsvorbereitung einfließen.

Das „**A**“ steht für **Abgrenzung**:

Um mich gut abzugrenzen achte ich darauf mein Erwachsenen-Ich (ER) mit Energie zu besetzen und aus dem positiv fürsorglichen Eltern-Ich zu agieren. Ich gebe mir selbst Erlaubnisse an Stelle von Antreibern und gebe dies so auch dem Schüler weiter. In der täglichen Arbeit bedeutet dies, dass ich sehr bewusst auf meine Wortwahl achte und die Pronomen „du“ und „ich“ und nur sehr selten „wir“ verwende. Ich verbalisiere auch häufig meine eigenen Handlungen und Denkprozesse und die Handlungen und Denkprozesse, die ich beim Schüler wahrnehme. Damit präsentiere ich mich einerseits dem Schüler klar, und andererseits kann ich so das Verhalten und auch die Lernprozesse des Schülers spie-

geln, ohne diese zu bewerten. Dies ergibt eine starke Verankerung im Hier und Jetzt.

Das zweite „**B**“ steht für **Beelterung**:

Die pädagogische Beelterung dient mir als Vorbereitung der Vertragsarbeit mit dem Kind. Die pädagogische Beelterung wende ich an, um das Verhalten zu steuern. Indem ich der Situation entsprechende Normen setze, lenke ich das Kind auf geordnete Bahnen. Im Weiteren spielt die Beelterung auch bei der Steuerung der kognitiven Lernprozesse eine wichtige Rolle. Je jünger die Kinder sind und je stärker die Beeinträchtigungen der Kinder sind, desto anspruchsvoller ist der Prozess der Beelterung. Wenn möglich wird die Beelterung durch einen mündlichen Vertrag ersetzt. Kurzfristige und sehr kleinschrittige Lern- und Verhaltensziele kann ich so thematisieren und am Ende einer Unterrichtsstunde mit dem Kind überprüfen.

1.6.2. Förderdiagnostik

Die Förderdiagnostik steht in meinem Berufsfeld im Zentrum der Arbeit. Das Aufgabenfeld „Förderdiagnostik“ beinhaltet zwei Arbeitsweisen, die in einer Wechselwirkung zu einander stehen.

A Standardisierte Lernstandserfassungen

Ein bis zwei Mal pro Schuljahr wird meist in den Fächern Deutsch und Mathematik der Lernstand der heilpädagogisch betreuten Kinder erfasst. Diese Lernstand-

serfassungen erhebe ich in der Regel mit standardisierten Tests, damit eine möglichst einheitliche und objektive Einschätzung des Lernstands eines Kindes möglich ist. Auch für mich persönlich sind diese Tests wichtig. Manchmal kann ich mit Hilfe dieser Tests Stärken und Schwächen der Schüler wahrnehmen, die ich in der täglichen Arbeit eher ausblende.

Der Nachteil von quantitativ standardisierten Tests liegt im Vergleichscharakter. Die Leistungen der Schüler werden in Bezug gesetzt zu den Leistungen der gleichaltrigen und oft leistungsfähigeren Schüler. Durch diesen Vergleich besteht die Gefahr der Abwertung der weniger leistungsfähigen Schüler. Dieser Gefahr bin ich mir bewusst. Ich setze daher den qualitativen Aspekt dieser Tests in den Mittelpunkt. Oft verwende ich auch Screeningtests, die eine stärkere qualitative Ausrichtung haben.

B Lernstanderfassungen als Prozess

Die standardisierten Lernstanderfassungen bilden die Eckpunkte eines ständig ablaufenden Prozesses. Durch die genaue Beobachtung der Denk-, Arbeits- und Verhaltensprozesse des Schülers in der täglichen Unterrichtsarbeit erfasse ich die Zone der nächsten Entwicklung und biete dem Schüler dementsprechende Problemstellungen und Arbeitsaufgaben an. Wenn die Passung stimmt, sind dies die Sternstunden für den Schüler und für mich als Lehrerin. Dies sind dann die Momente, in denen der Schüler im „Flow“ ist und seinen Schöpfertrieb ausleben kann.

Stelle ich beim Schüler eine Unter- oder Überforderung fest, überprüfe ich meine Diagnose. In diesem Moment nütze ich die Möglichkeit dem Schüler Erlaubnis anzubieten:“ Du darfst auch mal eine Pause machen, dir deine Arbeit so einteilen, wie es gut für dich ist.“ „Darfst deine eigenen Lernwege gehen, ich kann dir auch auf deinen Wegen folgen.“ „Du darfst eigene Themen wählen, die für dich wichtig sind.“ „Du kommst auf deinem Lernweg in deinem Tempo voran.“

1.6.3. Arbeit in der Klasse

Wie für alle Schüler ist es auch für die Schüler mit besonderen Bedürfnissen wichtig, dass sie sich in ihrer Klasse unter den Mitschülern wohlfühlen und dazu gehören dürfen.

Meine Aufgabe besteht darin, diese Integration in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson zu ermöglichen.

Dies ist der Grund, weshalb ich auch ab und zu gerne in der Klasse unterrichte. So erlebe ich die Schüler mit besonderen Bedürfnissen in ihrem alltäglichen Lernumfeld. Ich lerne auch die Mitschüler kennen und kann auch zu ihnen eine Beziehung herstellen.

Bei der Arbeit mit der ganzen Klasse kann ich allen Schülern, und ganz im speziellen den Schülern mit besonderen Bedürfnissen, die **3 P's** anbieten:

Protection:

Ich unterstütze den Schüler mit besonderen Bedürfnissen, indem ich mit allen Schülern der Klasse Kommunikations-Regeln (Ich-Botschaften, Streitschlichter-Programme), Kooperative Lernstrategien (Rollenverteilung bei Gruppenarbeiten, "Reziprokes Lesen") und Lern- und Arbeitsstrategien erarbeite. So lernt der Schüler mit den besonderen Bedürfnissen neue Strategien kennen, und er kann auch mit ebenso kompetenten Mitschülern zusammenarbeiten. Zusammen mit der Klassenlehrperson passe ich Lerninhalte den Möglichkeiten der Schüler an und achte drauf, dass zu den Themen auch offene Aufgaben angeboten werden und angepasste Hilfsmittel (Nachschlagewerke, Computerprogramme, Lösungsschlüssel, Lernmaterialien) zur Verfügung stehen.

Permission:

Indem die Schüler mit besonderen Bedürfnissen möglichst oft selbständig an den gleichen Themen arbeiten wie die Mitschüler können, sie wahrnehmen, wie auch sie sich weiter entwickeln dürfen und sie dürfen sich als der Klasse zugehörig fühlen.

Potency:

Durch meine Ausbildung und einige Jahre Unterrichtserfahrung habe ich mir ein gutes Wissen darüber erarbeitet, was für die Schüler machbar ist. Dank meiner Lebenserfahrung und meiner persönlichen Weiterentwicklung gelingt es mir, mich gut in die Schülerinnen und Schüler einzufühlen. Ich habe auch ein gutes Einschätzungsvermögen, wo die Möglichkeiten und die Grenzen der Zusammenarbeit bei den Mitschülern liegen und welchen Beitrag die Klassenlehrperson leisten kann.

1.6.4. Einzel- und Gruppenunterricht

Den grössten Teil meiner Unterrichtszeit arbeite ich mit den Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Einzel- oder Gruppenunterricht. Dies entspricht meiner Meinung nach dem Gedanken der Integration gut. Die Integration findet im täglichen Unterricht statt, wenn ich nicht anwesend bin. Durch die gezielte Intervention in der Klasse (siehe 1.6.3.) und durch intensive Betreuung im Einzel- und Gruppenunterricht (siehe auch 1.6.2), kann ich meinen Beitrag zu einer gelingenden Integration am besten leisten.

Hierbei sind mir zwei Aspekte besonders wichtig:

A Verankerung im „Hier und Jetzt“

Ich kann mit dem Schüler eine Abmachung betreffend der anstehenden Lektion abschliessen und der Schüler kann diese am Ende der Lektion sofort überprüfen. Ich gebe das Rahmenthema nach Absprache mit der Klassenlehrperson vor. Der Schüler zeigt mir, was er dazu schon gemacht hat. Gemeinsam schauen wir, welche Lehrmittel und welches Material der Schüler verwenden kann. Dann kann der Schüler ein Ziel formulieren. Zum Beispiel welche und wie viele Aufgaben er lösen möchte, oder welchen Lerninhalt er kennen lernen möchte, oder was er üben möchte, damit er mehr Sicherheit erlangt.

Am Ende der Lektion kann er angeben, was er dazu gelernt hat, wo es für ihn schwierig oder auch einfach war. Ich suche an dieser Stelle den Dialog mit dem Schüler und bewerte sehr zurückhaltend, wenn überhaupt. Durch diese Verankerung im „Hier und Jetzt“ und den Verzicht auf Bewertung erreiche ich beim Schüler eine Stärkung seines Erwachsenen-Ichs.

B Aktivierung der produktiven Ichzustände

**Erwachsenen-Ich / + fürsorgliche Eltern-Ich / + freies Kind
(Gühns/Nowak)**

Lerninhalte, wie geht es, Erwachsenen-Ich

Im Einzelunterricht habe ich Gelegenheit dem Schüler neue Lerninhalte zu vermitteln, die seinem Lernstand angepasst sind (siehe auch 1.6.2.). Ich thematisiere auch die Metakognition, indem ich den Schüler auffordere seine Denkvorgänge mündlich oder schriftlich zu beschreiben oder zu skizzieren.

Arbeits- und Unterstützungsstrategien, was hilft mir, +fürsorgliches Eltern-Ich

Im Einzel- und Gruppenunterricht habe ich den Raum, um das Kind zur Selbsthilfe anzuleiten. Wir erarbeiten gemeinsam Arbeitsstrategien und den Einsatz von Hilfsmitteln, die es im Klassenunterricht anwenden kann, wenn es ohne meine Begleitung arbeitet. Dies kann bedeuten, dass das Kind weiss, wann und bei wem es bei Schwierigkeiten Hilfe holen kann und diese Hilfe bei Bedarf dann auch einfordert. Oder es kann bedeuten, dass ich Strukturierungshilfen in Form von Arbeitsplänen oder eines Time-Timers einführe. Oder es kann sein, dass ein Kind Ohrschützer einsetzt, um sich gegen Geräusche abzuschildern.

Was macht mir Spass, was interessiert mich, +freies Kind

Das Kind kann nach Möglichkeit auch eigene Themen einbringen und ich knüpfe an seine Themen an, wähle Themen aus, bei denen ich beim Kind viel Energie spüre.

Die Schülerin der 6. Klasse mit einer stärkeren Beeinträchtigung konnte sehr viele mathematische Fähigkeiten (Kopfrechnen, Operationsverständnis, Verständnis

des Dezimalsystems, Umrechnung von Grössen) über den Umgang mit Geld erwerben. Seit der 1. Klasse hat sie mit grosser Begeisterung mit Geld hantiert und konnte so neue Lernschritte in der Mathematik mit viel Motivation angehen.

2. Lernerfahrungen während der Weiterbildung

2.1. Ziele meiner TA Weiterbildung

2.1.1. Berufliche Ziele

Ganz am Anfang meines Entschlusses zur TA-Weiterbildung stand die Entscheidung mich beruflich als Lehrerin weiterzubilden. Nachdem ich während der Familienphase einige Jahre teilzeitlich gearbeitet hatte, wollte ich meinen Unterricht weiterentwickeln.

In der Heilpädagogik sah ich eine Möglichkeit mich vertieft mit Lern- und Entwicklungsprozessen auseinander zu setzen.

Die berufsbegleitende Ausbildung am Institut für Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule war für mich herausfordernd, spannend und lehrreich. Ich konnte mein theoretisches Wissen vertiefen und besser mit meinem pädagogischen Handwerk verknüpfen. Gleichzeitig wurden am Institut für Heilpädagogik ein Bildungsbegriff und eine Werthaltung vermittelt und grösstenteils auch gelebt, die mir sehr entsprachen. Diese Werte wollte ich gerne als Leitlinien im pädagogischen Alltag verfolgen und umsetzen:

Die Schüler sollen in der Schule zu selbstbewusstem, selbständigem und verantwortungsvollem Lernen und Handeln angeleitet werden. In TA-Sprache aus-

gedrückt sollen die Schüler in der Schule zu möglichst grosser Autonomie geführt werden.

2.1.2. Persönliche Ziele

Als Abschluss meiner Weiterbildung verfasste ich meine Masterarbeit zum Thema „Kommunikation in heilpädagogischen Fördersituationen“. In dieser Arbeit untersuchte ich die Kommunikation in Unterrichtssituationen mit einem Schüler anhand von TA-Konzepten. Die TA-Konzepte der Ich-Zustände und des Drama-Dreiecks wurden im Rahmen der Ausbildung vermittelt. Als zusätzliche Lektüre wurde uns „Das konstruktive Gespräch“ von Gührs und Nowak empfohlen. Durch weitere Lektüre vertiefte ich meine Kenntnisse von TA-Konzepten.

In meiner Analyse der Kommunikation beobachtete ich beim Schüler grosse Anteile von Überanpassung. Ein Resultat, das mich zum Nachdenken anregte. Das angestrebte Ziel war es ja, den Schüler zu möglichst grosser Eigenverantwortung zu führen. Diese Überanpassung liess sich auch durch die Schullaufbahn, die Persönlichkeit und die Lebensumstände des Schülers erklären. Und gleichzeitig begann ich darüber nachzudenken, welche meiner Interaktionen diese Überanpassung des Schülers eher gefördert hatten und welche Interaktionen zu einer grösseren Autonomie beim Schüler, und letztlich auch bei mir, hätten führen können.

Nach einem Jahr Tätigkeit als ausgebildete schulische Heilpädagogin setzte sich bei mir die Erkenntnis durch, die sich schon beim Schreiben meiner Masterarbeit

angebaut hatte: „Grau ist alle Theorie“. Das heisst für mich, um TA-Konzepte im Unterricht konstruktiv anwenden zu können, benötigte ich mehr als nur theoretische Konzepte, nämlich praktische Anwendungen und Selbsterfahrung auf dem Hintergrund der TA.

Nach dem Schwerpunkt auf meiner fachlichen Weiterbildung als schulische Heilpädagogin wollte ich meine persönliche Weiterentwicklung verstärkt angehen, mit dem Ziel persönlich und gleichzeitig auch beruflich handlungsfähiger zu werden. Dies war vor sechs Jahren der Startpunkt meiner TA-Ausbildung.

Als Lehrerin beeinflusse ich mit meiner Persönlichkeit den pädagogischen Prozess in hohem Masse. Letztlich dient darum meine persönliche Entwicklung auch einer höheren beruflichen Wirksamkeit.

2.2. Persönliche Entwicklung

2.2.1. Ausgangslage

Ich entwickelte in meiner Kindheit ein angepasstes und leistungsorientiertes Verhalten. Braves Verhalten und gute Schulleistungen wurden als selbstverständlich von mir erwartet und manchmal auch explizit gelobt. In den Ohren habe ich das Lob: „Ja, das „Vreneli“ ist unser braves Mädchen.“ Oder die Bemerkung: „Einen guten Schulsack kann dir keiner nehmen.“ Und ich erinnere mich an meinen Stolz und den Stolz meiner Eltern, als ich für einen Schulaufsatz einen Preis ge-

wonnen hatte. Die Antreiber „Sei anderen gefällig!“ und „Streng dich an!“ sind mir sehr geläufig. Gleichzeitig hörte ich auch, ich sei etwas ungeschickt und weniger tüchtig als meine ältere Schwester.

Als Kind war ich eher langsam und wurde als verträumt und abwesend bezeichnet. Daraus kann ich die Einschärfungen „Schaffs nicht!“ und „Denke nicht!“ heraushören.

In Schule und Ausbildung war ich zielstrebig und meist erfolgreich. Im praktischen Leben, in der Berufsausübung und in der Erziehung der eigenen Kinder hatte ich viele Selbstzweifel und fühlte mich oft unsicher. Ich hatte Schwierigkeiten mich durchzusetzen.

2.2.2. Entwicklungsprozess

Ausgangspunkt

Als ich vor sechs Jahren die TA-Ausbildung begonnen habe, waren mir die Grundkonzepte der TA theoretische recht geläufig. Ich ging davon aus, dass meine Grundhaltung grundsätzlich schon grösstenteils im plus/plus lag und mein Verhalten hätte ich als mehrheitlich autonom bezeichnet. Trotzdem nahm ich bei mir auch ungute Gefühle wahr und spürte oft eine grosse Verunsicherung.

Weniger Spiele

Das erste Konzept, das für mich in der TA-Ausbildung persönlich fassbar wurde, war das Dramadriek. In einer schwierigen beruflichen Situation mit einer Arbeitskollegin konnte ich mich bewusst als Beteiligte in einer Spielsituation wahrnehmen. Ich sah, dass ich meine Kollegin und auch mich selbst teilweise stark

abwertete und ich mich im Gegenzug auch von der Kollegin abwerten liess. Ich konnte diese Abwertungen nun als Start ins Spiel verstehen und konnte in der Folge auch den Spielverlauf besser nachvollziehen. Ich lernte bei mir und anderen Abwertungen besser wahrzunehmen und zu beenden. Zwar lasse ich mich auch jetzt noch auf Spiele ein. Es geschieht aber seltener und ich finde vermehrt auch Wege ein Spiel zu beenden, wenn ich doch einmal hineingerate.

Erwachsenen-Ich

Die stärkere Besetzung des Erwachsenen-Ich war ein weiterer Schritt im Lernprozess. Zu Beginn der Ausbildung war ich davon ausgegangen, dass ich mein Erwachsenen-Ich oft gut besetzt hatte. Nach und nach spürte ich, dass ich viel öfter sehr viel Energie im kritischen Eltern-Ich und im angepassten Kind hatte. In kleinen Schritten gelang es mir, das Erwachsenen-Ich bewusster als „Steuerinstrument“ zu benutzen. Ich kann meine Impulse und Reaktionen aus dem kritischen Eltern-Ich und dem angepassten Kind jetzt vermehrt erkennen, mit dem Erwachsenen-Ich bewerten und dann aus dem Erwachsenen-Ich heraus agieren oder reagieren. Das heisst, ich kann die übergeordneten Entscheidung dem Erwachsenen-Ich überlassen.

2.2.3. Herausforderungen im Lernprozess

Kleine Schritte in Richtung Autonomie

Die grösste Schwierigkeit in meinem Lernprozess bestand darin, dass ich akzeptieren konnte, wie weit entfernt ich mich vom Ziel der Autonomie befinde und wie langsam ich auf dem Weg zu diesem Ziel unterwegs bin. Hier hilft es mir, wenn

ich auch gegenüber mir selbst das kritische Eltern-Ich erkenne, und ich auch für mich selbst mit Hilfe des Erwachsenen-Ich zum fürsorglichen Eltern-Ich wechseln kann.

Lernen nach dem Spiralprinzip

Meine Lernschritte in der TA erfolgten nach dem Spiralprinzip. Theorie und Praxis wechseln sich ab durch Lektüre, praktische Übungen in der TA Ausbildung, Theorie und Diskussion in der TA Ausbildung, alltägliches Erleben im Beruf und in der Familie, Supervisionen und dann wieder Lektüre. So konnte ich mein anfänglich sehr theoretisches Wissen in der Grundausbildung mit viel praktischen Erfahrungen erweitern. Vor diesem Hintergrund habe ich vor ein paar Wochen nochmals Berns „Spiele der Erwachsenen“ gelesen. Zusammen mit der Lektüre von Berns „Grundlagen der Gruppenbehandlung“ hat sich für mich das Bild der Ich-Zustände und der Spiele vertieft, was ich jetzt wiederum für mich in der Praxis nutzen kann.

2.3. Entwicklung der beruflichen Identität

2.3.1. Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen

Dass ich die übergeordneten Entscheidungen jetzt stärker dem Erwachsenen-Ich übertragen kann, hat zur Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen geführt. Ich bin klarer bei gegenseitigen Abmachungen und kann den Kolle-

gen gegenüber, statt einer kritischen, vermehrt eine positiv fürsorgliche Position einnehmen. Dies führt zu einem entspannten Umgang mit den Lehrpersonen und zu einem angenehmeren Arbeitsklima.

2.3.2. Unterricht

Auch in der Arbeit mit den Schülern bin ich gelassener geworden. Und obwohl ich sehr zielorientiert arbeite, lasse ich mich weniger durch Lehrplan bedingte Stoff- und Zielvorgaben unter Druck setzen. Ich gebe dadurch auch weniger Druck an die Schüler weiter und manövriere mich dadurch seltener in die Verfolger- oder Retterrolle.

Wie im Kapitel 1.3. beschrieben unterrichte ich in einem teils widersprüchlichen und komplexen Umfeld. Hier kann ich jetzt die Freiräume besser wahrnehmen und nutzen, die auf Grund dieser Komplexität bestehen. Ich richte mein Augenmerk auf die einzelne Lektion oder auch nur auf den jeweiligen Moment. Hier kann ich dann die Möglichkeiten nutzen, die sich mir bieten, um die Schülerinnen und Schüler zu selbstbewusstem, selbständigem und verantwortungsvollem Lernen und Handeln anzuleiten.

3. Projekt und Theorie

3.1. Abstract

In meiner Projektstudie beschreibe ich die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz des Kindergartenkindes Anita (Name geändert).

Anita soll auf einen erfolgreichen Schuleintritt in Herbst 2015 vorbereitet werden. In der Kognition zeigt Anita altersgemässe Leistungen. Das Verhalten ist im Gegensatz dazu teilweise abweichend und wird von den Lehrpersonen als problematisch bewertet. Aus diesem Grund wird ein Verhaltenstraining durchgeführt, an dem die ganze Klasse teilnimmt. Ergänzend dazu findet auch eine Betreuung im Einzelunterricht statt.

Zur konkreten Umsetzung wurde das Verhaltenstraining „Lubo aus dem All“ gewählt. Es wird der Zusammenhang zwischen der Durchführung des Trainings und ausgewählten TA-Konzepten aufgezeigt. Das Training wurde während sechs Schulwochen durchgeführt. Die positiven Lerneffekte und die Weiterführung der Arbeit mit Anita werden aufgezeigt.

3.2. Kontext

3.2.1. Gesellschaftlicher und organisatorischer Hintergrund

Zum Verständnis des kulturellen, gesellschaftlichen und organisatorischen Hintergrunds verweise ich auf das Kapitel 1.1., das Autoritätsdiagramm S.3 und das Kulturbegegnungsmodell S. 5.

3.2.2. Rollenverteilung von Lehrpersonen und Heilpädagogin

Die Schülerin Anita wird in einer Kindergartenklasse von zwei Kindergärtnerinnen unterrichtet. Die beiden Lehrpersonen teilen sich das Unterrichtpensum von 28 Lektionen pro Woche zu je 50 Prozent . Ich selber unterrichte in dieser Kindergartenklasse 7 Lektionen pro Woche jeweils mit der einen oder mit der anderen Kindergärtnerin zusammen (siehe auch Kapitel 1.4., S. 5-7).

Wie ich im Kapitel 3.3. begründen werde, soll im Fall der Schülerin Anita eine Förderung auf der Verhaltensebene stattfinden. In diesem Bereich ist eine Rollenaufteilung zwischen zwei Lehrpersonen und mir als Heilpädagogin organisatorisch anspruchsvoll. Ich liess mich darum von der pädagogischen Mitarbeiterin Frau D (siehe S. 3) beraten. Sie hat mir empfohlen, die Förderung von Anita grösstenteils integrativ anzugehen.

Ich wählte darum das Vorgehen, das Training jeweils in der Halbklassse durchzuführen. Während dieser Zeit arbeitete die Kindergartenlehrperson mit der anderen Hälfte der Klasse an einem anderen Thema. Die einzelnen Lernschritte des Programms sprach ich mit den Lehrpersonen ab. Die Themen des Trainings wurden dann von den Lehrpersonen und von mir im täglichen Unterricht wieder aufgenommen und vertieft.

3.2.3. Zusammensetzung der Klasse

Die Kindergartenklasse besteht aus insgesamt 17 Kindern. 10 Kinder besuchen das erste und 7 Kinder das zweite Kindergartenjahr. Die jüngeren werden als „Mondkinder“ und die älteren als „Sonnenkinder“ bezeichnet. An zwei Vormittagen werden alle Kinder zusammen unterrichtet, in der restlichen Zeit besucht nur jeweils eine Gruppe den Kindergarten.

Anita gehört zu den sieben „Sonnenkindern“. Mit Ausnahme von zwei „Sonnenkindern“ haben sich die „Sonnenkinder“ entweder im Verhalten oder in der Kognition noch nicht altersgemäss entwickelt. Dies kann dazu führen, dass unerwünschte Verhaltensweisen, die Anita zeigt, häufig und rasch von den anderen Kindern imitiert werden. Im Gegensatz dazu sind positive Vorbilder für lernförderliches Verhalten weniger häufig.

Die „Mondkinder“ erscheinen, obwohl sie jünger sind, insgesamt in ihrem Verhalten ausgeglichener. Hier zeigt nur ein Mädchen teilweise stark abweichendes Verhalten.

Das Verhaltenstraining findet an den beiden Vormittagen statt, an dem die „Mond- und die Sonnenkinder“ den Kindergarten besuchen. Der Unterricht wird dann jeweils in einer gemischten Gruppe mit jüngeren und älteren Kindern abgehalten.

3.3. Analyse der Lernbedürfnisse

3.3.1. Beschreibung des Kindergartenkindes

Beobachtungen

Anita besucht das zweite Kindergartenjahr und soll im Herbst 2015 in die 1. Regelklasse eingeschult werden. Ich betreue Anita seit Anfang dieses Schuljahres. Die Kindergärtnerinnen und die Heilpädagogin berichteten mir vom ersten Kindergartenjahr übereinstimmend von Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere von einer grossen motorischen Unruhe, einer eingeschränkten Impulskontrolle und viel Widerstand auf Anforderungen. Diese Beobachtungen weisen auf eine mögliche ADHS- Problematik hin. Die Eltern lehnten jedoch den Versuch einer Therapie mit Ritalin ab, welche die Lehrpersonen vorschlugen.

Alle oben beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten konnte ich auch beobachten. Am augenfälligsten wirkte auf mich der grosse Widerstand, den Anita auf Anforderungen zeigte. So war es mir nicht möglich, mit Anita eine verlässliche Lernerstandfassung zur Feststellung von schulischen Vorläuferfähigkeiten durchzu-

führen. Teilweise löste Anita die Aufgabenstellungen korrekt, teilweise verweigerte sie die Bearbeitung der Aufgaben.

Daneben konnte ich bei Anita auch viele Ressourcen beobachten. Anita zeigt eine gute sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sie spricht auch schon sehr gut Hochdeutsch. Sie hat eine reiche Phantasiewelt, die sie vor allem beim Freispiel und beim Zeichnen zeigen kann. Anita kann genau beobachten. Dies ist für mich an ihren schnellen Reaktionen und Bemerkungen erkennbar. Wenn sie sich auf eine Aufgabe einlassen kann, ist es ihr gut möglich etwa 10 Minuten konzentriert zu arbeiten. Fein- und grobmotorische Tätigkeiten führt Anita gewandt aus.

Interpretation

Entsprechend den im ersten Kindergartenjahr beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten und gemäss meinen eigenen Beobachtungen, vermute auch ich eine ADHS-Problematik. Dies bestätigte auch eine Abklärung durch die Schulpsychologin. Im Übrigen vermute ich eine zumindest durchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit. Die Schulpsychologin konnte die kognitive Leistungsfähigkeit nicht abschliessend beurteilen.

Bei der Diagnose ADHS bleiben aber oft auch Fragen offen. Die eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit, die schwache Impulskontrolle und die Reaktionen mit grossem Widerstand können auch durch andere innere und äussere Einflüsse erklärt werden. Im Fall von Anita könnten dies Belastungen sein, denen die Familie durch den älteren Bruder mit einer auf Autismus lautenden Diagnose ausgesetzt ist. Als Folge davon könnte es sein, dass Anita zu Hause wie auch im Kin-

dergarten mehr Struktur in Form von klaren Regeln braucht und mehr Freiraum, um die motorische Unruhe abzubauen.

Beschreibung der beobachteten Ich-Zustände

kritisches Eltern-Ich:

Anita kennt die Regeln, die im Kindergarten gelten. Sie nimmt Regelverstöße wahr und tadelt die anderen Kinder teilweise, wenn sie Regeln nicht einhalten.

fürsorgliches Eltern-Ich:

Anita kann fürsorglich auf ein anderes Kind reagieren, das auch oft stark in den Widerstand geht. Sie hat diesem Mädchen ohne Aufforderung beim Aufräumen von Bauklötzen geholfen.

Erwachsenen-Ich:

Es gibt viele Situationen, in denen Anita ihre eigenen Bedürfnisse auf die Anforderungen von Aussen schon gut steuern kann. Material im Kindergarten (Scherre, Papier, Stifte, Leim, Bauklötze, Lego etc.) benutzt Anita angemessen und gezielt um eigene Ideen umzusetzen. Die Steuerung ihrer Aufmerksamkeit und Stillsitzen im Unterricht im Sitzkreis scheint jedoch praktisch nicht möglich zu sein.

freies Kind:

Phantasie und Freude im freien Spiel und im zeichnerischen Gestalten, eine klare Äusserung und Umsetzung der eigenen Bedürfnisse, ein eher lauter, und teilweise rücksichtsloser, Umgang mit den Mitschülern.

rebellisches Kind:

Der grosse Widerstand, mit dem Anita auf Anforderungen von Aussen reagiert.

angepasstes Kind:

Teilweise kann Anita Regeln beachten, die im Kindergarten gelten. Zum Beispiel bei Wortmeldungen im Kreis zuerst den Arm strecken und dann abwarten.

Teilweise konnte ich beobachten, wie Anita mit einem verängstigten Gesichtsausdruck reagierte, nachdem sie durch ungeschickte Bewegungen Regeln verletzt hatte.

3.3.2. Lernbedürfnisse

Aufbau eines positiven Selbstbildes

Da Kinder mit Anzeichen von ADHS ihr Verhalten häufig schlecht kontrollieren können, erhalten sie bezüglich ihres Verhaltens und oft auch bezüglich ihrer Person negative Rückmeldungen. Diese Kinder entwickeln in der Folge oft ein negatives Selbstbild. Dies scheint mir auch bei Anita in hohem Masse der Fall zu sein (siehe oben Reaktionen aus dem rebellischen und dem angepassten Kind).

Das Hauptziel bei allen Verfahren und Strategien, die ich für Kinder mit der Diagnose ADHS kenne, besteht darin, den Aufbau eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen. Ein übergeordnetes Ziel, das durchaus für alle Schülerinnen und Schüler Gültigkeit haben kann.

Unterstützung durch Interventionen aus einem angemessenen Ich-Zustand

Erwachsenen-Ich:

Schnell in eine Handlung führen (Tipp der Mutter!) z.B. spielen, basteln, zeichnen, eine Aktivität ohne Leistungsanspruch ausführen.

freies Kind:

attraktive Themen (z.B. Tiere, Dinos, Comic-Figuren) anbieten, Bilder oder auch Sinnbilder (z.B. verschiedene Wetterlagen) für Gefühle einführen.

positiv kritisches Eltern-Ich und positiv fürsorgliches Eltern-Ich

Grenzen setzen, wo es zum Schutz von Anita nötig ist, positive Modelle anbieten und verständlich machen, Erlaubnisse anbieten.

Mögliche Erlaubnis für Anita: „Du bist in Ordnung, so wie du bist.“ „Du darfst ruhig Fehler machen.“ „Du darfst deine Gefühle zulassen.“

3.3.3. Zugangsweisen und Konzepte

Frage 1 aus Teil D: Beschreiben Sie Ihren persönlichen Stil in der TA-Pädagogik/Erwachsenenbildung. Beziehen Sie sich dabei auf die wichtigsten Zugangsweisen und Konzepte, die Ihren Schwerpunkt ausmachen.

Wie im Kapitel 3.3. dargestellt, hilft mir das Funktionsmodell das Verhaltenssystem eines Schülers zu erfassen und darauf aufbauend die Zone der nächsten möglichen Entwicklung auf der Verhaltensebene abzuleiten. Ziel dabei ist es, das Erwachsenen-Ich des Schülers zu stärken, damit er das Erwachsenen-Ich als

Steuerinstanz einsetzen und seine Ich-Zustände der Situation angemessen mit Energie besetzen kann.

Berne definiert den Begriff ICH-ZUSTAND folgendermassen: „Ein kohärentes Gefühls- und Erfahrungssystem, das unmittelbar mit einer entsprechend kohärenten Verhaltensstruktur zusammenhängt.“ (BERNE, S. 506)

Wie genau wir uns das Zusammenspiel zwischen dem Strukturmodell als innerpersönlichem System und den drei Typen von Ich-Zuständen, wie sie sich im zwischenmenschlichen Umgang zeigen (Funktionsmodell), vorstellen können, schreibt, Berne gemäss Schlegel nirgends. (vgl. SCHLEGEL S. 27)

ELBLING (S. 42) diskutiert im Gegensatz dazu dieses Zusammenspiel, wobei er sich auch ausdrücklich auf Berne beruft und zieht daraus eigene Schlussfolgerungen betreffend der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. ELBLING plädiert dafür, bei der Diagnose der Ich-Zustände neben der verhaltensbezogenen und der sozialen Diagnose auch die phänomenologische und die historische Diagnose vorzunehmen. ELBLING verwendet dabei den Begriff Rollenmodell anstelle von Funktionsmodell.

„ Entscheidend ist die Diagnose der positiven und negativen Aspekte der Eltern- und Kindrolle. Denn gelingt es beispielsweise, durch die diagnostischen Bemühungen sich gegenseitig ergänzende Hinweise zu erhalten, dass der geistig behinderte Mensch die Kinderrolle in ihrem negativen Aspekt wahrnimmt, so führt diese Rollendiagnose (...) zu dem Schluss, dass diese wahrgenommene Rolle strukturell dem Kind-Ich oder auch dem Eltern-Ich zugeordnet werden kann. Die Diagnose einer negativen Elternrolle führt zum gleichen Schluss. In jedem Fall

kann man aber ausschliessen, dass das Verhalten strukturell dem Erwachsenen-Ich zuzuordnen ist. Das ist nicht wenig, denn damit ist gleichzeitig die Schlussfolgerung verknüpft dass der geistig behinderte Partner alte und einschränkende Strukturen mit Energie besetzt und sich eben nicht – so gut er es kann – mit seiner Umwelt im Hier und Jetzt förderlich auseinandersetzt.“ (ELBLING S. 42-43)

Die Ausführungen Elblings haben für mich Bedeutung in Bezug der Arbeit mit Anita. Anita ist noch ein sehr junges Kind, das Erwachsenen-Ich ist also noch schwach besetzt und bedarf der Stärkung. Dies lässt sich meiner Meinung nach mit der Besetzung der Ich-Zustände bei Menschen mit einer geistigen Behinderung vergleichen. Dementsprechend finde ich es diagnostisch hilfreich, neben dem Funktionsmodell auch das Strukturmodell im Auge zu behalten.

Zur Steuerung meines eigenen Verhaltens kann ich durch die soziale Diagnose (Funktionsmodell) und die phänomenologische Diagnose (Strukturmodell) bei mir selber feststellen, welchen Ich-Zustände ich gerade mit Energie besetze und allenfalls die Besetzung der Ich-Zustände wechseln.

Im direkten Kontakt mit dem Kind achte ich darauf, wie die Transaktionen verlaufen, und welche Ich-Zustände jeweils beteiligt sind. Hier habe ich die Möglichkeit die Kommunikation zu steuern, indem ich einen möglichst produktiven Verlauf der Kommunikation anstrebe.

Wenn ich den Stimulus gebe, achte ich darauf, welchen Ich-Zustand ich beim Schüler erreichen will und ob der Schüler dann tatsächlich auch aus diesem Ich-Zustand reagiert. Wenn ich einen Stimulus erhalte, achte ich darauf, aus wel-

chem Ich-Zustand ich reagieren kann. Ich achte genau auf gekreuzte Transaktionen. Bei verdeckten Transaktionen lege ich die psychologische Ebene offen.

3.4. Vertragsarbeit

3.4.1. Dreiecksverträge

Übergeordnete Verträge

Im Arbeitsvertrag mit dem Schulinspektorat sind meine Pflichten als Schulische Heilpädagogin festgelegt. Das Amt für Sonderpädagogik trägt einerseits die strategische Verantwortung, indem es den Lektionspool für die Schüler verwaltet und Arbeitsabläufe festlegt. Die pädagogische Mitarbeiterin des Amts kann andererseits auch operativ eingreifen, indem sie die Lehrpersonen und mich berät. Sie hat auch Anspruch auf Einsicht in die Protokolle der Elterngespräche und in die Förderpläne, die ich aufsetze. Es handelt sich dabei um Verträge im juristischen Sinn und um Anordnungen.

Schulisches Standortgespräch SSG

(Vertrag mit Schüler, Eltern, Lehrperson, Heilpädagogin)

Das Schulische Standortgespräch fand im November ohne Anita statt. Anwesend waren: die Mutter von Anita, eine der beiden Kindergärtnerinnen, die pädagogische Mitarbeiterin des Amts als Gesprächsleiterin und ich als Protokollführerin.

Der Ablauf des Schulischen Standortgesprächs ist vorgegeben. Jeder Gesprächsteilnehmer bereitet sich mittels eines Formulars auf das Gespräch vor. Gemeinsam werden zwei Themen ausgewählt, die weiter verfolgt werden. Diesbezüglich werden dann Massnahmen beschlossen, die Verantwortlichkeiten und der Zeitrahmen werden festgelegt. Das kurze Beschlussprotokoll wird von allen Anwesenden unterschrieben und für alle kopiert.

Anlässlich des Schulischen Standortgesprächs vom November wurde beschlossen, dass ich Anita für eine Abklärung bei der Schulpsychologin anmelde, damit ihre kognitive Schulfähigkeit abgeklärt werden kann. Im Weiteren wurde entschieden, dass ich mit Anita und nach Bedarf mit allen Kindern die Regeln bespreche und einübe, die im Kindergarten gelten (Ruhe im Treppenhaus, Arm strecken, wenn man in der Klasse etwas sagen will, freundlich miteinander sprechen). Als Termin wurde die Zeit bis zu den Weihnachtsferien vereinbart.

Anschliessend an das Gespräch erstellte ich einen Förderplan, in dem ich alle Themenbereich des Gesprächs aufgenommen und daraus konkrete Förderziele abgeleitet habe. Diesen Förderplan haben die pädagogische Mitarbeiterin und die beiden Kindergärtnerinnen erhalten. Ein Punkt im Förderplan betrifft die Durchführung eines Strategietrainings für Kinder mit der Diagnose ADHS.

Das Schulische Standortgespräch wird durch das Amt für Sonderpädagogik angeordnet. Die Beteiligung und die Rollen sind vorgegeben. Grundsätzlich ist auch die Beteiligung des Kindes vorgesehen. Das Gespräch wird aber bei jüngeren Schülern meist ohne deren Beteiligung durchgeführt. Die Anlage und die Struktur des Schulischen Standortgesprächs erlauben es, einen annehmbaren

Vertrag auszuhandeln. Alle Gesprächsteilnehmer können sich einbringen, die Verantwortung für Massnahmen kann aufgeteilt werden, die Ziele können überprüfbar und kleinschrittig formuliert werden.

Verträge mit den Kindergärtnerinnen

Auf den Förderplan Bezug nehmend habe ich den Kindergärtnerinnen den Vorschlag unterbreitet, das Verhaltenstraining „Lubo aus dem All“ zur Förderung der ganzen Klasse und im speziellen zur Förderung von Anita durchzuführen. Als Zeitspanne wurden vorerst die sechs Wochen nach den Weihnachtsferien bis zu den Fastnachtsferien vorgesehen. Wir haben im Weiteren die Ziele, die Inhalte und die Organisation des Trainings abgesprochen.

Es ist uns mit diesem Vertrag gut gelungen meine Anliegen und die Anliegen der Kindergärtnerin unter einen Hut zu bringen. Für die Kindergärtnerinnen ist es ein grosses Anliegen, dass Anita den Anforderungen, die bei Schuleintritt gestellt werden, gewachsen ist. Mir ist es wichtig, dass Anita ein gutes Selbstbild aufbauen kann. Mit dem Verhaltenstraining sehen wir alle drei eine Möglichkeit diese Ziele zu erreichen. Durch eine klare Rollenaufteilung sind auch die gegenseitigen Erwartungen geklärt.

Verträge mit den Kindern

Für die Arbeit mit Anita übernehme ich die Ziele, die mit den Eltern und Lehrpersonen beim Schulischen Standortgespräch vereinbart wurden. Im Weiteren übernehme ich für den Unterricht den Rahmen, den die Kindergärtnerinnen für ihren Unterricht gesetzt haben, und den Anita deshalb gut kennt.

Mit den Kindern und Anita schliesse ich Stundenverträge ab. Ich informiere sie darüber, wie die Stunde ablaufen wird. Die Lernziele, die angestrebt werden, formuliere ich durch die Handpuppe „Lubo“, die durch das ganze Training führt. Im folgenden Kapitel werde ich die Vertragsarbeit mit Anita und den Kindern näher beschreiben.

3.4.2. Vertragsarbeit als Förderung des pädagogischen Prozesses

Frage 10 aus Teil D: *Wie nutzen Sie die Vertragsarbeit zur Förderung des pädagogischen Prozesses (des Lehrens und des Lernens)?*

*„Ein Vertrag ist eine Verpflichtung aus dem Erwachsenen-Ich, und zwar sich selbst und/oder einem anderen gegenüber, eine Veränderung vorzunehmen.“
(James und Jongeward in STEWART/JOINES, S. 371) In diesem Zitat aus Stewart/Joines wird deutlich, dass die Beteiligung des Erwachsenen-Ichs bei den Vertragspartnern der zentrale Punkt ist. Alle weiteren Voraussetzungen und Bedingungen für eine effiziente Vertragsarbeit lassen sich aus dieser Grundannahme ableiten. Gemäss STEWART / JOINES (S. 371) soll folgendes in einem Vertrag festgelegt werden:*

- „- wer die beiden Seiten sind*
- was sie zusammen tun werden,*
- wie lange das dauern soll,*
- welches das Ziel oder Resultat dieses Prozesses sein wird,*

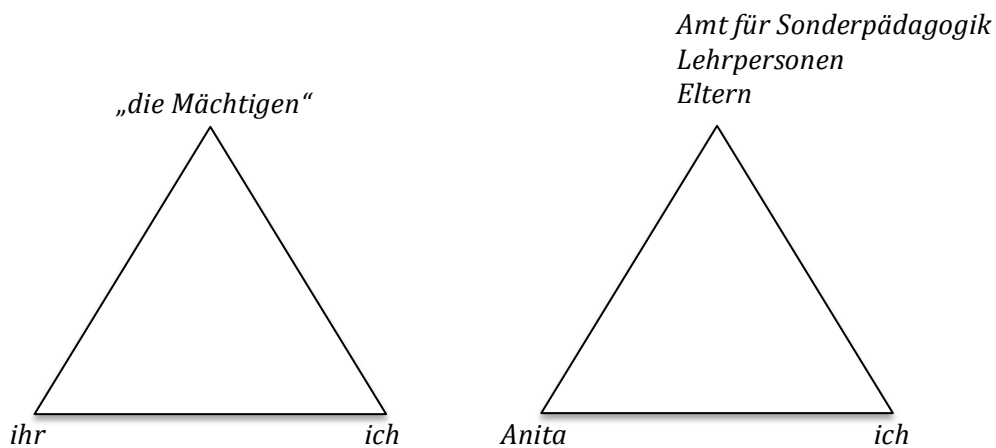
- *woran sie feststellen können, wann sie dort angelangt sind, und*
- *inwiefern das für den Klienten Vorteile hat und/oder angenehm sein wird.“*

Als Voraussetzungen für einen gesunden Vertragsabschluss zählt Steiner (vgl. STEWART / JOINES, S. 372) die folgenden vier Voraussetzungen auf, die ich durch Bemerkungen bezüglich meines Projekts ergänzt habe.

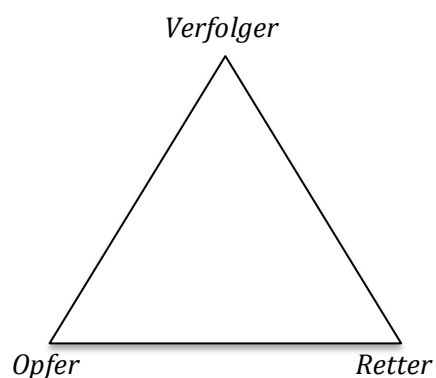
1. *Beiderseitiges Einverständnis*
(Erwachsenen-Ich Mitarbeiterin Amt für Sonderpädagogik, Eltern, Lehrperson, Heilpädagogin)
2. *Angemessene Vergütung*
(Lohn Heilpädagogin / Eltern zahlen Steuern)
3. *Kompetenz*
(Ausbildung und Erwachsenen-Ich Heilpädagogin / Erwachsenen-Ich Kind)
4. *Gesetzlich zulässiges Ziel*
(ethische Prinzipien TA / Schulgesetz)

Bei den unter 3.4.1. beschriebenen Verträgen handelt es sich um Dreiecksverträge. Von Dreiecksverträgen spricht man, wenn drei oder mehr Parteien mit verschiedenen oder sogar gegensätzlichen Motiven beteiligt sind. Dreiecksverträge sind daher von Natur aus kompliziert. Sie sollten nach Möglichkeit im Beisein aller Beteiligten ausgehandelt werden. (vgl. GÜHRS / NOWAK, S. 51)

Anita hat beim Schulischen Standortgespräch nicht teilgenommen. Meine Arbeitsweise zeige ich anhand des Dreiecksvertrags von Fanita English auf. (vgl. ENGLISH, S. 211-212)



ENGLISH beschreibt wie sie mit den Teilnehmern ihres Workshops diesen Dreiecksvertrag auch visuell darstellt. Damit kann sie den Teilnehmern gleichzeitig aufzeigen, dass ein unsachgemäss abgeschlossener Vertrag in einem Dramadreieck enden kann.



Ein unsachgemäss abgeschlossener Vertrag, ist ein Vertrag, der ohne die Besetzung des Erwachsenen-Ichs aller Beteiligten abgefasst wurde (siehe oben). Damit ein tragfähiger Vertrag zustande kommt, achte ich bei mir selbst sehr genau auf die Besetzung meines Erwachsenen-Ichs mit Energie. Gleichzeitig trage ich Sorge dafür, dass auch Anita das Erwachsenen-Ich gemäss ihren Möglichkeiten besetzen kann.

Das schwierigste Unterfangen für mich besteht darin, den Bezugsrahmen des Kindes zu verstehen und dem Kind nicht meinen eigenen Bezugsrahmen überzustülpen. Bei sehr jungen Kindern wie Anita (6 Jahre) gehe ich indirekte Wege, um diesen Bezugsrahmen zu erschliessen. Ein direktes verbales Aushandeln über das Erwachsenen-Ich ist oft nur teilweise möglich.

Um den Bezugsrahmen des Kindes zu verstehen ist es grundsätzlich wichtig, dass ich einen guten Kontakt zum Kind aufbauen kann. Dazu beobachte ich genau, welche Themen und Tätigkeiten dem Kind Spass und Freude bereiten und wo seine Interessen liegen. Ich suche auch das Gespräch mit dem Kind und achte darauf, wo es Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Dann wähle ich Themen und Situationen, die ich als geeignet für den nächsten Entwicklungsschritt erachte. Anschliessend beobachte ich, wie das Kind mit meinem Angebot umgeht. Fühlt es sich wohl, kann es sich weiter entwickeln oder entspricht der Lernschritt nicht seinem Bedürfnis. Je nachdem baue ich das Angebot weiter aus oder suche einen anderen Zugang.

Bei Anita steht im Hintergrund der Anspruch der Kindergärtnerinnen. Ihr Anliegen ist es, dass Anita gegenüber Leistungsanforderungen weniger Widerstand zeigt. Mein Anliegen ist allgemeiner. Ich möchte, dass Anita ein gutes Selbstbild aufbauen kann. Folgende Bedürfnisse kann ich bei Anita erkennen:

- Sie will Spass haben.*
- Sie will sich bewegen.*
- Sie will mit den anderen Kindern in Kontakt sein und spielen.*
- Sie will lernen, indem sie Dinge ausprobiert.*
- Sie will sich ausdrücken.*

- Sie will gesehen und gehört werden.
- Sie will geschätzt werden, ohne dass sie dafür etwas leisten muss.

Mit dem Verhaltenstraining „Lubo aus dem All“ kann ich den vermuteten Anliegen von Anita entgegen kommen. Sie kann in der Gruppe und im Kontakt mit den anderen Kindern spielen, Dinge ausprobieren und sich ausdrücken. Nach Bedarf kann ich mit Anita auch einzelne Ausschnitte des Programms einzeln bearbeiten, wenn sie dazu bereit ist.

Mit den Stundenverträgen zu Beginn jeder Unterrichtssequenz kann ich mit der ganzen Kindergruppe und auch mit Anita das Aushandeln von Verträgen einüben, indem ich die Struktur der Unterrichtseinheit stärker öffne und den Kindern auch Wahlmöglichkeiten lasse.

3.5. Planung und Gestaltung

3.5.1. Grundlagen zur Umsetzung im täglichen Unterricht

Zum Training von Schülern mit Problemen in der Aufmerksamkeit sind mir drei Programme bekannt, mit denen ich auch schon gearbeitet habe:

- Lauth und Schlottke - Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern
- Marburger Verhaltenstraining (MVT)

- „Lubo aus dem All“ - Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Alle drei Trainingsprogramme sind theoretisch breit fundiert. Es wird bei allen drei Programmen auch mit verhaltenstherapeutischen Methoden gearbeitet.

Die Trainings sind sehr strukturiert aufgebaut und mit einem hohen Zeitaufwand verbunden.

Einige der verhaltenstherapeutischen Massnahmen aus dem MVT und aus „Lubo aus dem All“ scheinen mir sehr geeignet zur Umsetzung im täglichen regulären Unterricht im Kindergarten. Dies umso mehr, als die Arbeit mit Verstärkern in den Regelklassen bekannt ist und auch von den Regelklassenlehrern teilweise durchgeführt wird. Auch die Kindergartenlehrpersonen haben Erfahrung mit dem Einsatz von Verstärkern für erwünschtes Verhalten.

Ohne einen guten Vertrag besteht in der Arbeit mit Verstärkern jedoch eine gewisse Gefahr der Manipulation. Zudem ist es aufwendig, ausgeklügelte „Verstärkersysteme“ im Unterricht wirklich konsequent anzuwenden.

Der bewusste Einsatz von Lob als positiven Verstärker lässt sich meiner Meinung nach vertreten, wenn der Aufbau eines positiven Selbstbilds als Ziel gesetzt wird und es auf der verdeckten Ebene nicht nur darum geht den Schüler oder die Schülerin ruhig zu stellen. Nach meiner Beobachtung erhält Anita sehr viel Beachtung für unerwünschtes Verhalten. Anita wird von den Lehrpersonen und auch von mir oft mit verbalen Ermahnungen, Handzeichen oder auch durch Berührungen mit den Händen zum erwünschten, ruhigen Verhalten zurückgeführt.

Durch den bewussteren Umgang mit Lob als positivem Verstärker besteht die Möglichkeit den Schwerpunkt von den negativ bedingten zu den positiv bedingten Strokes zu verschieben.

3.5.2. Operante Konditionierung und Stroke-Ökonomie

Frage 12 aus Teil D: Wählen Sie ein Thema, mit dem Sie sich theoretische auseinander setzen mögen. Kommt das Thema nicht aus der TA, so zeigen Sie die Beziehung zu TA-Konzepten und TA-Interventionsmöglichkeiten auf.

Operante Konditionierung

Im Schulalltag, wie auch in den von mir oben erwähnten Trainings für Schüler mit Schwierigkeiten im Verhalten, wird oft mit positiven Verstärkern gearbeitet.

Die Arbeit mit Verstärkern lässt sich zurückführen auf die behavioristischen Lerntheorien der klassischen und der operanten Konditionierung.

Nach der Theorie der operanten Konditionierung kann durch positive Verstärkung erwünschtes Verhalten erlernt werden. Wenn das erwünschte Verhalten gezeigt wird, erfolgt die Abgabe eines positiven Reizes (Zuwendung durch die Lehrpersonen, Abgabe von materiellen oder immateriellen Belohnungen).

Mit dieser etwas verkürzten Definition gebe ich wieder, wie Lernen durch Verstärker im Schulalltag nach meiner Erfahrung im allgemeinen verstanden und auch von mir praktiziert wird. Ich gehe jedoch mit LEFRANCOIS einig, der be-

schreibt, dass Lernen durch operante Konditionierung ein mehrdeutiger Vorgang ist. Mit Verstärkung sind alle Reize gemeint, welche die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Reaktion erhöhen. Dieser Reiz muss deshalb nicht unbedingt ein angenehmer Reiz sein. Ebenso wirken die Reize für die gleiche Person situativ unterschiedlich und der gleiche Reiz wirkt auch nicht auf alle Personen als Verstärker. (vgl. LEFRANCOIS, S. 61)

Mit dieser präziseren Definition der operanten Konditionierung lässt sich meiner Meinung nach eine Verbindung schaffen zum Konzept der Strokes. Beide Konzepte arbeiten mit Lernprozessen, die durch Reize beeinflusst werden. Dabei bleibt die operante Konditionierung beim sichtbaren Verhalten. Mit dem Konzept der Strokes wird das menschliche Verhalten zusätzlich auch tiefenpsychologisch erfasst, da es sich auch mit weiteren TA- Konzepten (Grundbedürfnisse, Ich-Zustände, Transaktionen, Spiele, Skript) verbinden lässt.

Grundbedürfnisse und Strokes

Schon früh setzte Berne den Schwerpunkt auf die Interaktion zwischen Mutter und Kind. Berne beschrieb drei Gruppen von Grundbedürfnissen, deren Bedeutung auch durch die Säuglingsforschung bestätigt wurde: Struktur, Stimulierung und Anerkennung (Stroke).

Strukturbedürfnis

Berne hat die Möglichkeiten, die Zeit zu strukturieren in eine Systematik gebracht und nach emotionaler Intensität geordnet.

- Rückzug
- Ritual
- Zeitvertreib

- *Aktivität*
- *Psychologische Spiele*
- *Intimität*

(vgl. HENNING / PELZ, S. 67-68)

Bedürfnis nach Stimulierung

HENNING/PELZ machen einen Unterschied zwischen dem Bedürfnis nach Stimulierung und dem Bedürfnis nach Anerkennung. Dies scheint mir auch im pädagogischen Kontext sinnvoll. Gerade bei Schülern sind die Auswirkungen von Unter- und Überstimulierung in der Freizeit und in der Familie ein Thema, das sich dann auch in der Schule bemerkbar machen kann.

Stimulierung durch:

- *Berührung (Streicheln, Massieren, kaltes Wasser, Sonne, Wind)*
- *Hören (Musik, Geräusche)*
- *Sehen (bewegte äussere und innere Bilder, Farben, Formen)*
- *Riechen und Schmecken (Nahrung, Kräuter, Gewürze, Duftstoffe, Parfum)*

(vgl. HENNING / PELZ, S. 70)

Bedürfnis nach Anerkennung / Strokes

Für Berne besteht ein wichtiger Teil des Lebens darin, dass die Menschen gegenseitig Anerkennung austauschen. Für diesen Austausch verwendete er den Ausdruck „Stroke“. Im Deutschen ist dafür oft der Begriff „Zuwendung“ gebräuchlich. (vgl. HENNING / PELZ, S. 71)

Es werden vier Grundformen von Strokes unterschieden:

Positive Strokes

bedingungslos / bedingt

Negative Strokes

bedingungslos / bedingt

Bedingungslose Strokes beziehen sich auf das **Sein** und **bedingte** auf das **Handeln**. Die Strokes können sowohl verbal als auch nonverbal gegeben werden.

STEINER prägte den Begriff „Stroke-Economy“ deutsch „Streichelsparwirtschaft“. Er nimmt an, dass die Menschen Regeln zum sparsamen Umgang mit Strokes einhalten. Diese Regeln werden von den Eltern unbewusst angewendet und weitervermittelt, um auf die Kinder Einfluss nehmen zu können. (vgl. HENNING / PELZ, S. 72-73)

An diesem Punkt kann ich auch wieder den Bezug herstellen zur Arbeit mit Verstärkern bei der operanten Konditionierung. Bei der operanten Konditionierung erfolgt die Einflussnahme auf das Verhalten von Anfang an bewusst. Bei den Strokes setzt eine bewusste Einflussnahme eine intensivere Auseinandersetzung mit dem TA- Konzept voraus, was meiner Meinung nach dann auch wirksamer sein kann.

STEINER formuliert die Regeln, die diese ungesunde oben erwähnte „Stroke-Ökonomie“ ausmachen. Ich kehre diese hier bewusst in die positiven Regeln um, die für einen gesunden Stroke-Austausch stehen:

- 1) *Gib Strokes, wenn du gerne welche geben möchtest!*
- 2) *Bitte um Strokes, wenn du welche brauchst!*
- 3) *Nimm Strokes an, wenn du welche willst!*
- 4) *Lehne Strokes ab, wenn du sie nicht willst!*
- 5) *Gib dir selbst Strokes!*

Umsetzung der Stroke-Ökonomie im Projekt

Das heisst entweder gebe ich unbedingte Strokes: „Schön, dass du da bist!“ „Schön dich heute zu sehen!“ „Ich freue mich heute mit dir zu arbeiten!“ Oder ich kann bedingte Strokes geben und dann genau sagen, welches Verhalten ich positiv beurteile. Prinzipiell kann ich mit den positiven Strokes sehr grosszügig umgehen, wenn ich gut darauf achte, wie das Lob beim Kind ankommt.

Das Lob wird mit Freude entgegengenommen, wenn es dem Bedürfnis des Kindes gut entspricht. Bei Anita konnte ich beobachten, dass sie manchmal positiv bedingten Strokes ausweicht, indem sie mir zum Beispiel eine Zeichnung nicht zeigen will, sich selber aber über ihre gelungene Zeichnung freut. Sie kann also Strokes ablehnen und sie kann sich auch selber stroken (Punkte 4 und 5 der Stroke-Ökonomie von Steiner).

Ich konnte auch beobachten, dass Anita anderen Kindern und auch den Kindergärtnerinnen Strokes in Form von Komplimenten geben kann (Punkt 1 der Stroke- Ökonomie).

Auf Grund ihrer Aufmerksamkeitsstörung hat Anita viel Erfahrung mit negativ bedingten Strokes und weniger mit positiv bedingten Strokes. Ich achte deshalb

darauf, wie ich die Anzahl der positiv bedingten Strokes erhöhen und die Anzahl der negativ bedingten Strokes verringern kann. Dies gelingt mir am besten, wenn ich sofort zu Beginn des Schultages positive Strokes gebe, wenn Anita noch fit und motiviert ist. Auch hier achte ich gut auf die Reaktionen von Anita. In der Regel kann sie positive Strokes gut annehmen (Punkt 3).

Zusammenfassend gelange ich zur Schlussfolgerung, dass Anita kann durch Komplimente und durch Lob von erwünschtem Verhalten (positiv unbedingte und positiv bedingte Strokes) ein positives Selbstbild aufbauen und ihre Schulfähigkeit ausbauen.

3.6. Umsetzung

3.6.1. Entwicklung eines positiven Selbstbildes mit dem Lehrmittel „Lubo aus dem All“

Arbeitsweise

Das Lernprogramm „Lubo aus dem All“ hat sich als sehr tauglich zur Durchführung in der Halbkasse des Kindergartens erwiesen. Das Programm ist entwicklungsorientiert. Ziel ist die Stärkung der Selbst- und der Fremdwahrnehmung und der Problemlösungsfähigkeit der Kinder. Die Trainingseinheiten von ca. 30 Minuten führte ich jeweils in der Halbkasse in einer Gruppe von 7-10 Schülern durch.

Anita war in einer dieser Halbgruppen integriert und konnte gemeinsam mit den Mitschülern lernen.

Das Programm ist so aufgebaut, dass viele Grundbedürfnisse der Schüler erfüllt werden.

Struktur:

- a) **Rituale:** Der Stundenablauf folgt einem einheitlichen Schema. Zuerst tritt die Handpuppe „Lubo“ auf und begrüsst die Kinder. Dann wird gemeinsam das „Lubo-Lied“ gesungen und „Lubo“ führt ins Thema der Stunde ein. Dann folgt ein Spiel, oder eine gestalterische Tätigkeit. Nach einem Gespräch im Kreis erhält jedes Kind von „Lubo“ einen Stern und wird für eine positive Verhaltensweise gelobt. Dann wird „Lubo“ gemeinsam verabschiedet.
- b) **Rückzug:** Wenn die Kinder etwas zeichnen oder basteln, können sie sich zurückziehen und für sich alleine arbeiten.
- c) **Zeitvertreib:** Gesprächsrunde.
- d) **Aktivität:** Ein gemeinsames kooperatives Spiel, eine Zeichen- oder Bastelarbeit.
- e) **Psychologische Spiele:** Bei den Gesprächsrunden können Gelegenheiten für Spiele entstehen, entweder zwischen den Kindern oder zwischen einzelnen Kindern und mir.
- f) **Intimität:** In den Gesprächsrunden können auch kurze Momente der Intimität entstehen, wenn ein Kind seine Gefühle klar benennen kann und ich und die anderen Kinder darauf mit Empathie reagieren.

Für Anita war die Strukturierung hilfreich. Sie konnte sich gut in den Ablauf einfügen. Die Aktivität schien ihren Bedürfnissen sehr entgegen zu kommen. Sie löste die „Arbeitsaufgaben“ mit Begeisterung. Dabei zog sie sich auch ab und zu in eine stille Ecke zurück. Sie konnte das Erwachsenen-Ich und das positive freie Kind gut besetzen.

Die kurzen Gesprächsrunden waren für Anita eher schwierig auszuhalten. Hier konnte sie nur kurz, ca. 3 Minuten, stillsitzen und dabei bleiben.

Bedürfnis nach Stimulierung:

- a) **Berührung:** Die Handpuppe begrüsst die Kinder. Sie besteht aus einem angenehmen flauschigen Material.
- b) **Hören:** „Lubolied“ am Stundenanfang
- c) **Sehen:** Die Handpuppe „Lubo“, die zu den Kindern spricht. Bilder und Zeichnungen, die wir zusammen anschauen und besprechen.

An der Handpuppe hat Anita Freude gezeigt. Beim Singen des Liedes und beim Betrachten der Bilder war sie unruhig und zeigte sich weniger interessiert.

Strokes:

- a) **positive bedingungslose Strokes:** Am Anfang der Stunde freundliche Begrüssung durch „Lubo“ und mich. Während der Stunde wiederholt positiver Blickkontakt.
- b) **positive bedingte Strokes:** Am Ende der Stunde wird jedem Kind von „Lubo“ ein Stern überreicht und es wird individuell für eine positive Verhaltensweise gelobt (siehe auch Rituale). Während der Lektion wird positive Mitarbeit verbal gelobt.

c) negativ bedingte Strokes: Während der Lektion wird unerwünschtes Verhalten gestoppt.

Ziel war es, Anita genügend unbedingte und bedingte positive Strokes zu geben, damit sie ein positives Selbstbild aufbauen kann. Dies gelang mir im Rahmen des Unerrichts. Gleichzeitig sah ich mich veranlasst Anita in den Gesprächssequenzen auch negativ bedingte Strokes zu geben, damit ich den geordneten Unterricht aufrechterhalten konnte.

Die vier Grundgefühle als Lerninhalt

Die vier Grundgefühle „**Freude**“, „**Wut**“, „**Angst**“, „**Trauer**“ wurden thematisiert und die Kinder erhielten viele Gelegenheiten, die sich an ihr **positives freies Kind** und ihr **Erwachsenen-Ich** richteten, um bei sich und bei den Mitschülern Gefühle zu beschreiben, zu benennen und auszudrücken:

- Gefühle von Kindern und von „Lubo“ an Hand von Bildern beschreiben
- Bilder von anderen Kindern den vier Grundgefühlen zuordnen
- Situationen zeichnen und die eigenen Gefühle dazu erklären
- beschreiben, wie sich Gefühle körperlich anfühlen
- Gefühle pantomimisch darstellen
- für die vier Grundgefühle werden symbolisch Wetterlagen eingeführt
 - o Freude = Sonnenschein
 - o Wut = Gewitter
 - o Trauer = Regen
 - o Angst = Nebe

Am Ende einer Lektion durften die Kinder im „Gefühlswetterbericht“ eine Wetterecke, auswählen und ihre Wahl begründen. Die Wetterecken waren mit Farben, Wettersymbolen und Gefühlsbildern geschmückt.

Hier konnte ich den Kindern mit Hilfe der **3 P's** einen guten Rahmen bieten, um mit ihren Gefühlen in Kontakt zu kommen.

Anita konnte in diesem Kontext sehr klar ihre „Freude“ und ihre „Wut“ zum Ausdruck bringen. „Angst“ und „Trauer“ waren für mich bei ihr weniger direkt wahrnehmbar.

Hier ist der Ansatzpunkt, bei welchem ich mit Anita in einer Einzelsituation weitergearbeitet habe. Ich traf die Annahme dass sie für die konstruktive Bewältigung dieser Gefühle und für eine gute Weiterentwicklung ihres Selbstwertgefühls mehr Schutz und Erlaubnis benötigte, als ich ihr in der Gruppensituation bieten konnte.

3.6.2. Beispiel einer Lektion Einzelunterricht

Ziel der Lektion war es, die mathematischen Vorläuferfähigkeiten von Anita zu bestimmen. Im Anschluss daran erhielt sie die Möglichkeit aus verschiedenen Materialien eine Auswahl für eine weitere Aktivität auszuwählen.

Die Kindergärtnerin schickte Anita zum Unterricht in mein Zimmer. Da sie zur vereinbarten Zeit nicht eintraf, ging ich auf die Suche nach ihr und fand sie beim Schaukasten mit den ausgestopften Tieren. Ich stellte mich neben sie und wir betrachteten einige Minuten die Tiere und sprachen über sie. Ich

konnte ihr die **Erlaubnis „Nimm dir Zeit“** geben und gleichzeitig durch unser Gespräch meine **positive unbedingte** Zuwendung ausdrücken.

Die mathematischen Vorläuferfähigkeiten testete ich zu Beginn der Lektion mit dem Goldschatzspiel. Bei diesem Würfelspiel geht es darum Goldstücke (5 Rappen Stücke) zu sammeln und diese dann am Schluss zu zählen. Anita spielte das Spiel zusammen mit mir konzentriert und war sehr interessiert daran, die Geldstücke einzusammeln und anschliessend zu zählen. Sie konnte also ihr **Erwachsenen-Ich** gut besetzen, um im Spiel voranzukommen. Durch die Aufgabe, die echten Münzen zu zählen, konnte ich auch ihre Motivation und ihr **positives freies Kind** ansprechen.

Anschliessend stellte ich Anita ein weiteres Rechenspiel und Material zum Zeichnen als Wahlmöglichkeit zur Verfügung. Durch die Wahlmöglichkeit konnte sie ihr **Erwachsenen-Ich** besetzen und gleichzeitig erhielt sie auch die **Erlaubnis „Du darfst deine Wünsche ausdrücken“**.

Die Wandtafel in meinem Schulzimmer übt eine grosse Anziehungskraft auf Anita aus und sie malte mit Kreide ein wunderschönes Pferd auf die Wandtafel. Nachdem ich ihr den Tipp gegeben hatte, dass sie die Kreide auch quer halten könne, malte sie auf diese Weise noch einen Regenbogen über das Pferd. Weil mir das Bild so gut gefiel, fragte ich Anita, ob ich es für mich fotografieren dürfe. Sie stimmte zu und wir beschlossen, dass ich das Foto auch noch der Mutter schicke.

In dieser kurzen Unterrichtssequenz konnte ich die **3 P's** gut verwirklichen und so der Erlaubnis „**Du darfst deine Wünsche ausdrücken**“ und „**Du bist gut genug, so wie du bist**“ Nachdruck verleihen. Ich war überzeugt, dass sich Anita am Schluss der Lektion sicher und gut fühlte.

3.6.3. Antreiber und Erlaubnis

Frage 8 aus Teil D: Welche Modelle oder Konzepte benutzen Sie, um intrapsychische Prozesse zu verstehen, und wie beeinflusst dies ihre Art zu arbeiten?

*Bei der Arbeit mit den Schülern im Unterricht steht bei mir im Hintergrund auch das Wissen um intrapsychische Prozesse (Strukturmodell 2. Ordnung, Symbiose, Maschensystem, Skript) . Dieses Wissen ist auch Teil meiner Stärke (Power) und ermöglicht mir dem Kind Schutz (Protection) zu gewähren. Erst dadurch ist es möglich, dass meine **Erlaubnis** (Permission) auch wirksam werden kann, um **Antreiber** zu reduzieren, und nicht selbst Antreiber an das Kind zu formulieren.*

Antreiber und Erlaubnisse stehen im Zusammenhang mit den Skriptentscheidungen eines Schülers und einer Schülerin. Diese Skriptentscheidungen im Einzelfall zu entschlüsseln ist im schulischen Kontext nicht möglich und auch nicht nötig. Es ist für mich ausreichend, wenn ich mir in der täglichen Arbeit die folgenden grundlegenden Konzepte vor Augen halte:

Die Antreiber sind Botschaften, die vom Eltern Ich-Zustand der Eltern zum Eltern-Ich-Zustand des Kindes verlaufen. Wenn ein Kind diese Antreiber aufnimmt, werden sie Bestandteil seines Eltern-Ichs (Ablage im Eltern-Ich). (vgl. Meier-Winter. S. 273) Damit meine Erlaubnis wirken kann, muss ich also aus meinem Eltern Ich-Zustand 2. Ordnung, den Eltern Ich-Zustand 2. Ordnung im Schüler ansprechen. Es findet so ein Dialog statt zwischen meinem Inneren Kind und dem Inneren Kind des Schülers. Um zu klären, ob dieser Dialog auch tatsächlich auf den Schüler schützend und stärkend wirkt, schlagen HENNING /PELZ vor, nachzufragen „Fühlst du dich im Moment sicher?“. (vgl. 208) Ich frage in entsprechenden Situationen eher nach: „Fühlst du dich wohl?“. Oft beobachte ich den Schüler auch ganz genau. Im vorliegenden Beispiel war es klar ersichtlich, dass sich Anita sehr wohl fühlte, während dem sie an die Wandtafel zeichnete.

Antreiber

Taibi Kahler bezeichnete fünf Antreiber, die sich an äusseren Verhaltensweisen (Wortwahl, Sprechweise, Gesten, Körperhaltung, Gesichtsausdruck) bei den Menschen beobachten lassen (vgl. STEWART / JOINES). Diese Antreiber legen eine bedingte O.K.-Einstellung nahe. Im dem Sinn, dass jemand nur O.K. ist, wenn er dem entsprechenden Befehl Folge leistet. (vgl. SCHLEGEL S. 54) . Die folgenden fünf Antreiber werden in der Literatur aufgeführt:

- **Sei perfekt!**
- **Sei (anderen) gefällig! / Sei liebenswürdig!**
- **Streng dich an!**
- **Sei stark!**
- **Beeil dich!**

Antreiberverhalten erkennen:

STEWART / JOINES (S. 229-233) Geben eine Übersicht über die Verhaltensweisen auf Grund derer man die Antreiber erkennen kann. Sie betonen, dass Antreiberverhalten sehr schnell abläuft (etwa 1 Sekunde), und dass mehrere Indizien gleichzeitig für einen bestimmten Antreiber beobachtet werden können. Jeder hat mehrere oder alle Antreiber, aber die meisten Menschen haben einen Antreiber, der am häufigsten durchkommt.

Sei perfekt!

Benützt beim Sprechen häufig Einschübe. Sprechweise klingt nach Erwachsenen-Ich. Zählt beim Sprechen Argumente an den Fingern ab. Sitzt kerzengerade. Blick geht häufiger nach oben.

Sei anderen gefällig!

Verwendet beim Sprechen häufig das Wort „aber“, „nicht wahr“, „oder“. Tonhöhe beim Sprechen ist hoch. Nickt beim Sprechen mit dem Kopf. Schiebt die Schultern nach vorn. Blickt das Gegenüber sehr oft an und neigt dabei den Kopf etwas.

Streng dich an!

Verwendet oft das Wort „versuchen“ und Ausdrücke wie „versteh ich nicht, wie bitte“. Sprechweise verspannt und unfrei. Ballt die Hände zu Fäusten oder vermittelt den Eindruck, als gebe er sich grosse Mühe etwas zu hören oder zu sehen. Körperhaltung ist nach vorne gebeugt mit den Händen auf den Knien. Die Stirne ist zusammengezogen.

Sei stark!

Verwendet oft das Wort „man“, geht zu sich selbst auf Distanz. Die Sprechweise ist unbewegt, monoton und leise. Gestik wird vermieden. Die Körperhaltung ist zu, Arme und Beine gekreuzt oder übereinander gelegt. Der Körper wirkt statuenhaft. Das Gesicht wirkt ausdrucks- und bewegungslos.

Beeil dich!

Braucht die Worte „mach schnell, kurz, los“. Redet abgehackt und schnell, bringt die Worte durcheinander oder verschluckt sie. Klopft mit den Fingern, wippt mit dem Fuss, zappelt unruhig auf dem Stuhl. Vermittelt einen Gesamteindruck von unruhiger ständiger Bewegung. Wechselt ständig und rasch die Blickrichtung.

Erlaubnisse

Die Erlaubnisse sind das Gegenmittel zu den Antreibern. Kann der Schüler meine Erlaubnis annehmen und aus dem Antreiberverhalten aussteigen, verstärkt er für sich nonverbal die Erlaubnis. Im Laufe der Zeit kann er sich die Erlaubnis selbst geben. (vgl. MEIER-WINTER S. 282-283)

Bei den Erlaubnissen ist es wichtig darauf zu achten, wie sich der Schüler bei den einzelnen Erlaubnissen fühlt. Zeigt er Unbehagen, kann dies auf eine schwerwiegende Skriptentscheidung hinweisen und ich lasse dann die entsprechende Erlaubnis vorübergehend weg.

Die fünf Antreiber und ihre Erlaubnisse!

Sei perfekt!

Du bist gut genug, so wie du bist.

Sei (anderen gefällig)!

Sei dir selbst zu Gefallen.

Du darfst es auch dir recht machen.

Sei stark!

***Sei offen und drück deine Wünsche
aus.***

Streng dich an!

Du darfst deine Wünsche ausdrücken.

Tu es.

Du darfst es tun.

Beeil dich!

Nimm dir Zeit.

Du darfst dir Zeit nehmen.

(vgl. STEWART / JOINES S. 240)

*„Beeil dich!“ Ist der Antreiber, den ich bei Anita am häufigsten beobachten kann. Er ist in meinen Augen an ihrem sehr unruhigen Verhalten zu beobachten, wenn sie still auf einem Stuhl sitzen sollte, am Gesamteindruck von unruhiger, ständiger Bewegung und einem raschen Wechsel der Blickrichtung. Im Beispiel der Einzellektion konnte ich Anita die Erlaubnis **„Du darfst dir Zeit nehmen“** dadurch geben, dass ich sie im Treppenhaus abgeholt habe und mit der Lektion in einem gemächlichen Tempo begonnen habe.*

*Den **„Sei perfekt!“** Antreiber kann ich weniger an ihrer Sprechweise, ihrer Gestik und Mimik erschliessen. Ich deute den Widerstand, den sie auf Leistungsanforderungen zeigt eher in der Richtung, dass sie auf keinen Fall etwas falsch machen will. Im Lektionsbeispiel deutete ich ihre Offenheit mir ihr Bild zu zeigen und mich mit mir zusammen über ihr Bild zu freuen als Vertrauen mir gegenüber. Sie konnte von mir die Erlaubnis **„Du bist gut genug, so wie du bist“** oder hier eher **„Das, was du tust, ist gut genug, so wie du es tust“** gut annehmen.*

3.7. Evaluierung

3.7.1. Beobachtete Verhaltensänderungen

Das Verhaltenstraining führte ich während zehn Wochen mit jeder Halbgruppe während 30-45 Minuten durch. Daneben erfolgte weiterhin die Betreuung von Anita in Einzellektionen oder unterrichtsbegleitend in der Kindergartenklasse. Die Verhaltensveränderungen evaluierte ich anhand von Beobachtungen und Notizen vor allem im Klassenunterricht und vereinzelt auch im Einzelunterricht.

Verhaltensregeln im Kreis anwenden

Anita kennt die Verhaltensregeln, die in Kreissituationen gelten. Diese über eine längere Zeitspanne auch einzuhalten fällt ihr schwer. Sie ruft oft etwas dazwischen, spielt auffällig mit Gegenständen, stört den Sitznachbarn oder entfernt sich aus dem Kreis. Diese Verhaltensweisen sind in etwa gleich wie vor dem Training.

Umgang mit Anforderungen

Um Anita für eine Arbeitsaufgabe zu gewinnen, braucht es viel Energie. Wenn es mir dabei schnell gelingt ihr Interesse zu wecken, entweder durch das Thema oder die Art der Tätigkeit, kann sie sich auf die Arbeit einlassen. Ich brauche dann weniger Energie als vor dem Training. Es war vorher schwierig Anita zum Zählen zu bewegen. Sie sagte dann, sie könne und wolle nicht zählen. Beim Spiel als Räuber Goldmünzen zu zählen gelang ihr gut. Sie konnte sich so im

Zählen verbessern. Sie hat auch etwas mehr Ausdauer bei der Arbeit entwickelt, von anfänglich 10 Minuten konzentrierter Arbeit auf 15 Minuten.

Höhere Selbst- und Sozialkompetenz

Insgesamt wirkt Anita etwas gelassener in der Gestaltung ihrer Sozialkontakte. Sie kann auch etwas ruhigere Spiele spielen, etwas längere Zeit mit einem Kind ein Buch anschauen. Beim Spiel kann sie sich stärker zurücknehmen und vermehrt auch auf die Spielvorschläge der anderen Kinder eingehen.

Entwicklung der Schulfähigkeit

In Bezug auf motorische Unruhe und Impulskontrolle in Kreissituationen konnte ich wenig Entwicklung erkennen. Ihre Fähigkeiten Arbeitsaufgaben zu bewältigen, die schulische Vorläuferfähigkeiten betreffen, konnte Anita verbessern.

Entwicklung eines positiven Selbstbildes

Insgesamt konnte ich mehr Situationen beobachten, in denen Anita sich in der **plus/plus Haltung** befand. Die plus/plus Haltung sah ich, wenn sie eine selbstgewählte Tätigkeit oder eine grob- oder feinmotorische Tätigkeit ausführen konnte. Im freien Spiel konnte sie die plus/plus Haltung länger beibehalten und in der Folge besser mit den anderen Kindern kooperieren. Im Umgang mit Anforderungen konnte Anita rascher in eine plus/plus Haltung gehen und dann auch zeitlich etwas länger in dieser Haltung bleiben. Im Unterricht im Kreis zeigte Anita am wenigsten häufig eine plus/plus Haltung.

3.7.2. Feedback und weitere Entwicklung

Die Kindergärtnerinnen bestätigen meine Sicht der Entwicklung im Spiel- und im Arbeitsverhalten, wie auch die minimale Entwicklung im Verhalten im Kreis.

Die Kindergärtnerinnen messen dem Verhalten im Kreis einen wichtigen Stellenwert bei. Sie machen sich daher immer noch grosse Sorgen, was die Einschulung von Anita im August betrifft.

Ich sehe die Entwicklung von Anita in Bezug auf die Einschulung positiv. Ihr Selbstbild hat sich verbessert und ihre guten sozialen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten werden für sie hilfreich sein. Mit den Lehrpersonen des Kindergartens stimme ich überein, dass Anita im Bereich der Aufmerksamkeit und der Impulskontrolle noch problematisches Verhalten zeigt.

Für die weitere Arbeit mit Anita haben wir einen neuen Vertrag abgeschlossen. Nach dem abgeschlossenen Training in der Halbgruppe, betreue ich Anita wieder vermehrt im Einzelunterricht. Dies finde ich sinnvoll, da ich festgestellt habe, dass Anita die sozialen Kontakte zwar sucht, gleichzeitig damit aber auch überfordert sein kann.

Im weiteren nehme ich den Wunsch der Lehrpersonen auf, die sich vorstellen, dass ich in der Klasse wie ein Schatten auf Anita wirken soll. Ich habe den Vorschlag aufgenommen und kann auf diese Weise eine „Schutzengel-Funktion“ für Anita übernehmen.

Ich setzte mich zu Anita, als sie ein Bild ausmalte. Sie akzeptierte dies unter der Bedingung, dass ich nicht schauen würde, was sie malt. Ich betrachtete dann die Aussicht und sie malte zufrieden an ihrem Bild und kontrollierte von Zeit zu Zeit spielerisch, ob ich wirklich nicht auf ihr Blatt schaute. Anita konnte so ca. 15 Minuten in der **plus/plus** Haltung bleiben.

In Kreissituationen setze ich mich jetzt nicht neben, sondern hinter Anita und gab ihr sehr früh durch eine sehr kurze Berührung oder einen sehr kurzen verbalen Hinweis ein Zeichen. So konnte sie ihr Verhalten stoppen, wieder ruhig werden und ihre Aufmerksamkeit wieder bündeln. Anita konnte so rasch wieder in die **plus/plus** Haltung zurückfinden.

In diesen Situationen war ich mit meiner Aufmerksamkeit ganz bei Anita und nur sehr wenig bei den anderen Kindern. Ich denke, dies hat Anita die Sicherheit und den Schutz vermittelt, den sie brauchte, um die **plus/plus** Haltung beizubehalten und ihre Aufmerksamkeit zu bündeln.

3.7.3. Mein pädagogisches Ziel und TA

Frage 6 aus Teil D: Welches sind die übergeordneten Ziele und Wertvorstellungen, die Sie in Ihrer Arbeit leiten? In welcher Beziehung stehen diese Vorstellungen und diejenigen von Heilung in der TA-Literatur?

Selbstwirksamkeit und Autonomie

„Hilf mir, es selbst zu tun.“ Diese Aussage von Maria Montessori gilt mir als Leitspruch in meiner pädagogischen Arbeit. Ich unterstütze meine Schülerinnen und Schüler darin, ihre Selbstwirksamkeit auf der fachlichen und der persönlichen Ebene zu entwickeln. Dies entspricht in der TA der Entwicklung zur Autonomie hin.

Autonomie kann verstanden werden als Unabhängigkeit und Selbständigkeit in Urteil und Entscheidung. Die folgenden Fähigkeiten zeichnen Menschen aus, die autonom sind:

- *Bewusstheit*
- *Spontaneität*
- *Intimität*

Nach Berne handelt es sich in bei der Autonomie in erster Linie um Freiheit vom Skript. (vgl. SCHLEGEL S. 11) Das Skript steht in einem engen Zusammenhang zu den Grundpositionen. Berne geht davon aus, dass die Grundpositionen auf Grund von frühkindlichen Beschlüssen eingenommen werden. Nach der Meinung von Steiner entsprechen die Grundpositionen dem Erleben des Säuglings. Diese Grundpositionen bilden dann den Beginn der Skriptbildung. (vgl. STEWART /

JOINES S. 179) Auch HENNIG / PELZ (S. 94) gehen davon aus, dass Kinder in der plus / plus Position geboren werden und solange ihre Bedürfnisse erfüllt werden, sie auch darin bleiben und sich zu Gewinnern entwickeln.

Grundpositionen / Grundeinstellungen

Die Grundpositionen nehmen für mich im Schulalltag einen wichtigen Stellenwert ein. Wie mit den Erlaubnissen (3.6.3.) kann ich auch mit der Förderung einer plus/plus Haltung allenfalls negative Skriptentscheidungen abschwächen, diese auf eine positive Bahn lenken und Spielverhalten so weit wie möglich vermeiden. Ich kann also die Autonomie der Schüler fördern und sie so zum Erleben von höherer Selbstwirksamkeit führen.

1) ich bin o.k. – du bist o.k. (+/+)

Mit mir hat es seine Richtigkeit, und du bist mir recht, so wie du bist.

Kinder, die sich oft in dieser Position befinden sind Gewinner. Diese Kinder kann ich in ihrer Position bestärken. Für Kinder, die diese Position weniger häufig aufsuchen, kann ich Möglichkeiten anbieten in diese Position zu gelangen.

Als Anita das Pferd an die Wandtafel zeichnete und dann mit mir und später mit einem anderen Kind die Freude über ihre schöne Zeichnung teilte, war Anita in der + / + Haltung.

2) ich bin o.k. – du bist nicht o.k. (+/-)

Ich bin in Ordnung, aber mit dir stimmt etwas nicht.

Diese Haltung führt dazu, dass ein Schüler gegenüber den andern Schülern seine Überlegenheit demonstrieren muss, sei das durch bessere Leistungen oder

durch seine soziale Position. Dieser Haltung kann ich entgegenwirken, indem ich die Leistungen der Schüler nicht direkt vergleiche und eher kooperative Leistungsformen einsetze. Ich dulde es nicht, wenn Schüler ausgeschlossen werden.

Anita spielt am liebsten und fast ausschliesslich mit Nik und Johanna. Hier greifen die Kindergärtnerin und ich ein, wenn Anita dann ein anderes Kind ausschliesst, das mitspielen. Wir suchen gemeinsam nach Möglichkeiten, damit das vierte Kind sich auch beteiligen kann.

3) ich bin nicht o.k. – du bist o.k. (- / +)

Mit mir stimmt was nicht, du bist in Ordnung.

Diese Haltung kann entstehen, wenn ein Schüler merkt, dass die anderen Schüler den schulischen Stoff besser beherrschen, oder ihr Verhalten besser steuern können als er selbst. Schüler, die sozial ausgeschlossen werden, befinden sich auch in dieser Position. Auf diese Haltung kann ich gleich, wie auf die + / - Haltung reagieren. Auch in diesem Fall kann es hilfreich sein, wenn ich Leistungen und Verhalten nicht direkt vergleiche, sondern die Leistung und das Verhalten mit gezielten und individuellen Massnahmen fördere und gleichzeitig auch kooperative Lernformen anbiete.

Bei einem Kreisspiel hat Anita auf Grund ihrer Hyperaktivität eine Kerze in einem Glas umgestossen, obwohl die Lehrerin die Kinder kurz vorher zu vorsichtigem Verhalten angehalten hatte.

Anita hatte darauf hin einen sehr erschrockenen Gesichtsausdruck und schien sich sichtlich unwohl zu fühlen. Wir haben sie dann getröstet und darauf hingewiesen, dass ja nichts in die Brüche gegangen sei.

4) ich bin nicht ok. – du bist nicht o.k. (- / -)

Mit mir stimmt etwas nicht, und mit dir ist auch etwas nicht in Ordnung.

Ein Schüler mit dieser Haltung ist verzweifelt. Er betrachtet sich als unterlegen und nicht liebenswert. Auch die anderen Schüler und die Lehrpersonen bewertet er negativ und sieht darum keine positiven Perspektiven.

Der Widerstand, den Anita auf Leistungsanforderungen zeigt, weist auf diese Position hin. Im Sinne ich traue mir diese Leistung nicht zu und dir (Autoritätsperson), traue ich auch nicht über den Weg.

(vgl. SCHLEGEL S. 22-24 und STEWART / JOINES S. 177)

3.8. Schlussfolgerungen

3.8.1. Aufmerksamkeitsstörungen im Schulalltag

Schüler und Schülerinnen mit Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeit können ihr Verhalten nur schlecht steuern. Sie können ihr ER als Steuerinstanz nur eingeschränkt einsetzen. Dies hat zur Folge, dass sie im Alltag bei Lehrpersonen und Mitschülern mit ihrem Verhalten häufig anecken, negative Rückmeldungen erhalten und so nur schwer ein gutes Selbstbild aufbauen können. Da diese Schwierigkeiten meist seit der frühen Kindheit bestehen, haben sie sich bis zum Schul-

eintritt verfestigt. Der Erziehungsstil im Elternhaus trägt meist auch eher zu einer Verstärkung der Problematik bei.

In der Schule mit Kindern mit dieser Problematik zu arbeiten bedeutet für mich eine grosse Herausforderung. Es gilt genau zu unterscheiden zwischen dem was wünschbar, und dem was machbar ist. Der Leidensdruck der Lehrpersonen ist gross, sie sehen den geordneten Schulbetrieb gefährdet. Gleichzeitig lässt sich das „Störungsbild“ allein durch Massnahmen in der Schule nur schwer positiv beeinflussen. Auf kleine und kleinste Fortschritte zu bauen und diese für das Kind, die Eltern und die Lehrpersonen sichtbar zu machen und zu dokumentieren kann ein Ausweg aus diesem Dilemma sein.

3.8.2. Stolpersteine und Ausblick

Hier liegen auch meine Stolpersteine im geschilderten Fall. Einerseits habe ich ein hohes Ziel, Aufbau eines positiven Selbstbildes von Anita, gesetzt. Andererseits konnte ich zwar das Vorgehen der vorgesetzten Behörde, den Lehrpersonen und den Eltern gegenüber durch meinen Förderplan und durch direkte Kontakte dokumentieren. Anita selber habe ich dabei in der Vorbereitung und Auswertung der Unterrichtseinheit nur wenig einbezogen.

Ziel ist es, das Erwachsenen-Ich von Anita zu stärken, damit sie ihr Verhalten besser steuern kann. Hier sehe ich auch noch andere Möglichkeiten als die im Fallbeispiel aufgeführten. Ich werde künftig Anita und ihre Eltern auch in der Vor-

bereitungsphase stärker mit einbeziehen, damit sie ihre Wünsche und Ziele besser einbringen können. Den gegenseitigen Kontakt und den Austausch über die Zielerreichung werde ich regelmässiger als bisher organisieren. Erste Schritte in dieser Richtung habe ich schon unternommen, zum Beispiel durch das Senden des Wandtafelbildes von Anita an die Mutter (3.7.3).

Vermutlich werde ich im nächsten Schuljahr Anita bei ihrer Einschulung begleiten und sie auch in der 1. Klasse betreuen. Ich werde wieder neue Verträge mit anderen Lehrpersonen abschliessen. Im Sinn der Stärkung meines Erwachsenen-Ichs orientiere ich mich darum am Gewinnerdreieck.

3.8.3. Vom Dramadreieck zum Gewinnerdreieck

Frage 9 aus Teil D: Welche Modelle oder Konzepte dienen Ihrem Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen und Kommunikation und wie beeinflusst das ihr Arbeiten?

Dreiecksverträge und Dramadreieck

Die Vertragsarbeit ist in meinem beruflichen Tätigkeitsfeld auf Grund der verschieden Vertragsebenen und Vertragspartnern anspruchsvoll. Den Zusammenhang zwischen den Dreiecksverträgen und dem Dramadreieck habe ich im Kapitel 3.4.2. aufgezeigt. Im nächsten Schuljahr richte ich mein Augenmerk auf eine

gute Vertragsarbeit. Ich steige, wo möglich, aus dem Dramadreiseck aus und arbeite mit dem Gewinnerdreieck.

Dramadreiseck

„Ein Spiel besteht aus einer fortlaufenden Folge verdeckter Komplementär-Transaktionen, die zu einem ganz bestimmten, voraussagbaren Ergebnis führen.“ (Berne in HENNIG / PELZ S. 56) Nach der dritten Kommunikationsregel bestimmt die verdeckte Ebene das Ziel der Kommunikation.

Steven Karpmann entwickelte das Modell des Dramadreisecks. Bei der Untersuchung von Märchen und Dramen nach typischen Spielsequenzen fand er die drei charakteristischen Rollen „Opfer“ „Retter“ „Verfolger / Ankläger“. Dabei sind alle Rollen gekennzeichnet durch eine Über- oder Untertreibung (Abwertung) der eigenen Fähigkeiten und Bedeutung. Auf Grund der häufigen Rollenwechsel entsteht Verwirrung und Spannung. Das Spielende wird in jedem Fall durch einen Rollenwechsel ausgelöst.

Opfer eine Person, die vorgibt

- *dass ihr die Kraft zum Problemlösen fehlt,*
- *dass andere sich ändern müssen für ihr Wohlbefinden,*
- *dass ihre Bedürftigkeit sie vom Problemlösen abhält,*
- *dass ihre Denkfähigkeit nicht ausreicht.*

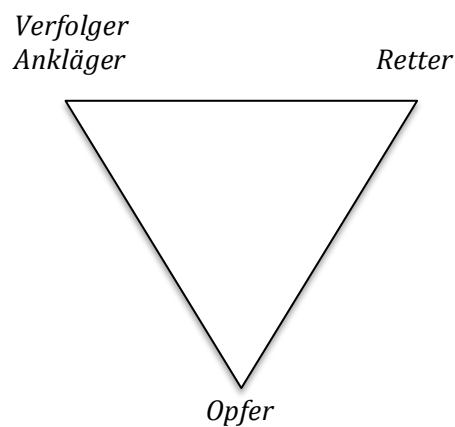
Retter eine Person, die

- *sich auf grandiose Art zutraut, anderen zu helfen,*
- *Denken und Problemlösen für andere übernimmt,*
- *mehr für andere tut, als sie ihnen mitteilt,*
- *Dinge tut, die sie eigentlich nicht tun mag.*

Verfolger / Ankläger eine Person

- die andere herabsetzt, sie verletzt und übermässig kritisiert,
- die andere bestrafen will
- unter deren Verhalten andere leiden.

Das Drama-Dreieck



(vgl. HENNIG / PELZ, S. 57-58)

Das Gewinnerdreieck

Im Dramadreieck sind die Verfolger zu sehr auf ihr Recht-Haben und die Retter zu sehr aufs Helfen bedacht. Die Opfer konzentrieren sich auf ihr Leiden. Mit dem Modell des Gewinnerdreiecks von Choy kann die negative Abfolge der drei Rollen verändert werden, indem die Bedürfnisse und Haltungen in den drei Rollen erfüllt werden. (vgl. HENNIG / PELZ S. 251)

Opfer / Hilfesuchender / Problemlöser

- *Ich bin mir meiner Verletzlichkeit bewusst und übernehme Verantwortung.*
- *Ich kann selbständig denken, fühlen und handeln.*
- *Erlaubnis: Ich bin wichtig und habe Zugang zu meinen Ressourcen.*

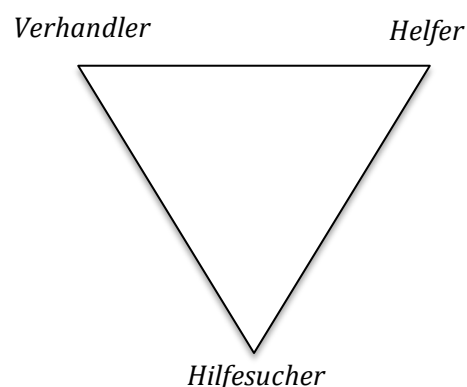
Retter / Helfer / Coach

- *Ich habe Interesse am Helfen aus Fürsorglichkeit.*
- *Ich nehme dem anderen die Verantwortung nicht ab.*
- *Erlaubnis: Ich stehe zu meinen Interessen, Gefühlen und Bedürfnissen.*
-

Verfolger / Verhandler / Problemlöser

- *Ich will meine Bedürfnisse befriedigen und meine Rechte einfordern.*
- *Ich fordere Leistung, indem ich klare Vereinbarungen treffe.*
- *Erlaubnis: Ich respektiere die Interessen, Bedürfnisse und Gefühle anderer Menschen.*

(vgl. HENNIG / PELZ S. 251-253 und www.cantodellessere.de S. 63)



(vgl. HENNIG / PELZ S. 253)