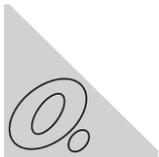


Fachtag Inklusion

Implementierung des 3. Themenheftes „Inklusion“

31.01.2018



Schulamt
für die Stadt
Oberhausen

Permanente Verknüpfung von Theorie und Praxis

„Heute wissen wir, dass es besonders auf die
Qualität der Verknüpfung von (theoretisch
ausgerichtetem) **Reflexionswissen** mit
Praxiserfahrung geht.“

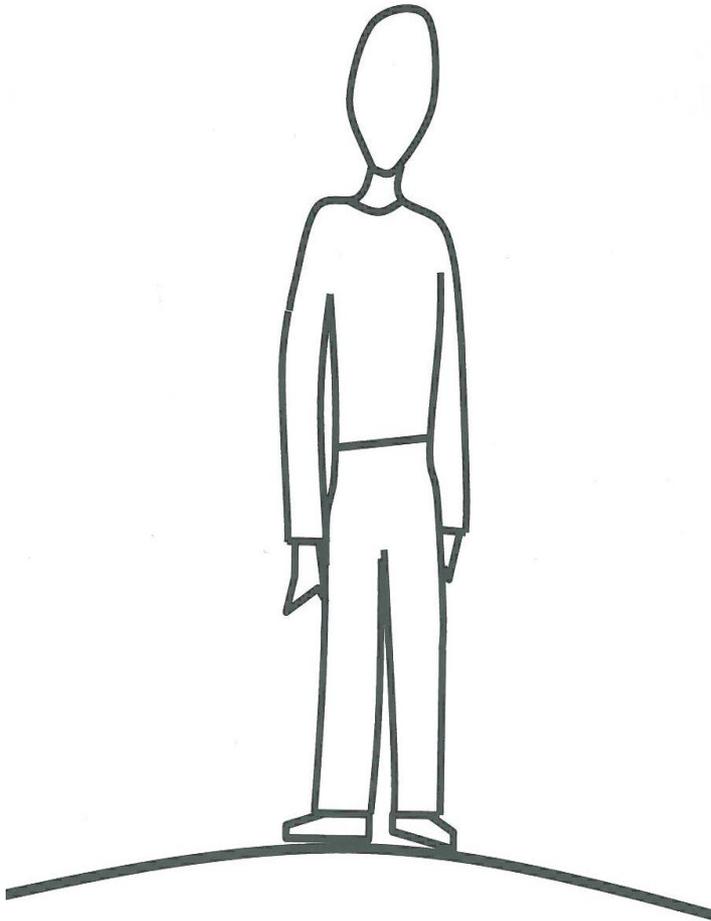
Der Blick über den Tellerrand

3. Themenheft Inklusion „Grundlagen und Hinweise für die Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“

Das Themenheft soll weiterhin in schulischen Gremien und Konferenzen thematisiert und individuell auf die Schule angepasste Entwicklungsziele sollen abgeleitet werden. Dieser Prozess mündet in einem **schuleigenen systemischen Konzept** zur Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung.

- 1) **Einstiegsreflexion**
- 2) **Begriffsklärung Inklusion**
- 3) **Rekontextualisierung** in inklusiven Bildungsreformen
- 4) Der Förderschwerpunkt **emotional-soziale Entwicklung**
- 5) **Inklusion** im Förderschwerpunkt **emotional-soziale Entwicklung**
- 6) Intervention, Prävention und/oder **Arbeit am System?**
- 7) Zur Rolle der **Schulleitungen** im Inklusionsprozess
- 8) **Diskussion**

Welche Berührungspunkte habe ich mit dem Thema Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ in meinem Schulischen Alltag?



Kopf: Welche Fragen gehen mir durch den Kopf?

Nacken: Was sitzt mir im Nacken?

Herz: Wann schlägt mein Herz höher?

Hände: Wofür habe ich ein Händchen?

Fundament: Worauf kann ich mich stützen? Worauf kann ich zurückgreifen?

1. Begriffsklärung Inklusion



1. Begriffsklärung Inklusion

- Aktuell **inflationärer Gebrauch** des Inklusionsbegriffs
- Integration durch Inklusion ersetzt, ohne klare Definition von Inklusion (Amrhein 2014)

1 Grundsätzliches zur inklusiven Erziehung

12 | INKLUSION ALS SYSTEMISCHE NEUORIENTIERUNG

12 | DIE INKLUSIONSLEHRER

19 | DIE INKLUSIONSSCHÜLER

19 | Die „Regelschüler“

23 | Die „Förderschüler“

23 | *Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen*

25 | *Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache*

27 | *Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung*

32 | *Einzelfälle*

33 | DIE INKLUSIONSELTERN

1. Begriffsklärung Inklusion

3

Prävention und Minimierung
der Unterrichtsstörungen

104

DER UMGANG MIT SCHWIERIGEN SCHÜLERN

Claßen, A. (2013): Classroom-Management im
inklusive Klassenzimmer:
Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und
angemessen reagieren

1. Begriffsklärung Inklusion

- **Deutliche Positionierung** und ein **tragfähiges Begriffsverständnis** als zentrale Grundlage
- Orientierung an **internationalen** Diskurslinien (Allemann-Ghionda 2013)
 - Menschenrechte in der **UN-Behindertenrechtskonvention** (2006)
 - Guidelines der **UNESCO** für die Bildungspolitik (UNESCO 2005)
- „Schulische Inklusion ist ein Prozess, der auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse **aller Lernenden** durch Erhöhung der Teilhabe an Bildung, Kultur und Gesellschaft eingeht und den Ausschluss innerhalb und von der Bildung reduziert“ (UNESCO Guidelines 2005 S. 13).

1. Begriffsklärung Inklusion

- Erkennen und die Überwindung „ausgrenzender und marginalisierender Praktiken und Strukturen“ (Sturm 2013, 128), damit **alle** Schüler/-innen ein und dieselbe wohnortnahe Schule besuchen und dort gemeinsam auf ihre individuelle Art und Weise lernen können (vgl. Werning 2014)
- Gemeinsames Lernen von SuS mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf als **ein** wesentlicher **Teil**beitrag (vgl. Badstieber/ Amrhein / Köpfer 2017)

Inklusive Pädagogik:

„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die **Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen**, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren **Partizipation in allen Lebensbereichen** plädieren und auf **strukturelle Veränderungen** der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2009, 193).

1. Begriffsklärung Inklusion

Kontext: Eine Weltanschauung?

Contexts: A world view?

‘Inklusive Bildung ermöglicht uns, über die Natur der Welt, in der wir leben nachzudenken, sowie über die einer Welt, in der wir gerne leben würden, und wie wir diese beiden Welten formen können.’

(Roger Slee 2011)

- ***Was denken Sie?***

‘Inclusive education invites us to think about the nature of the world we live in, a world that we prefer, and our role in shaping both of those worlds.’

(Roger Slee 2011)

- ***What do you think?***

2. Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen

STANDARDS



?????



INCLUSION

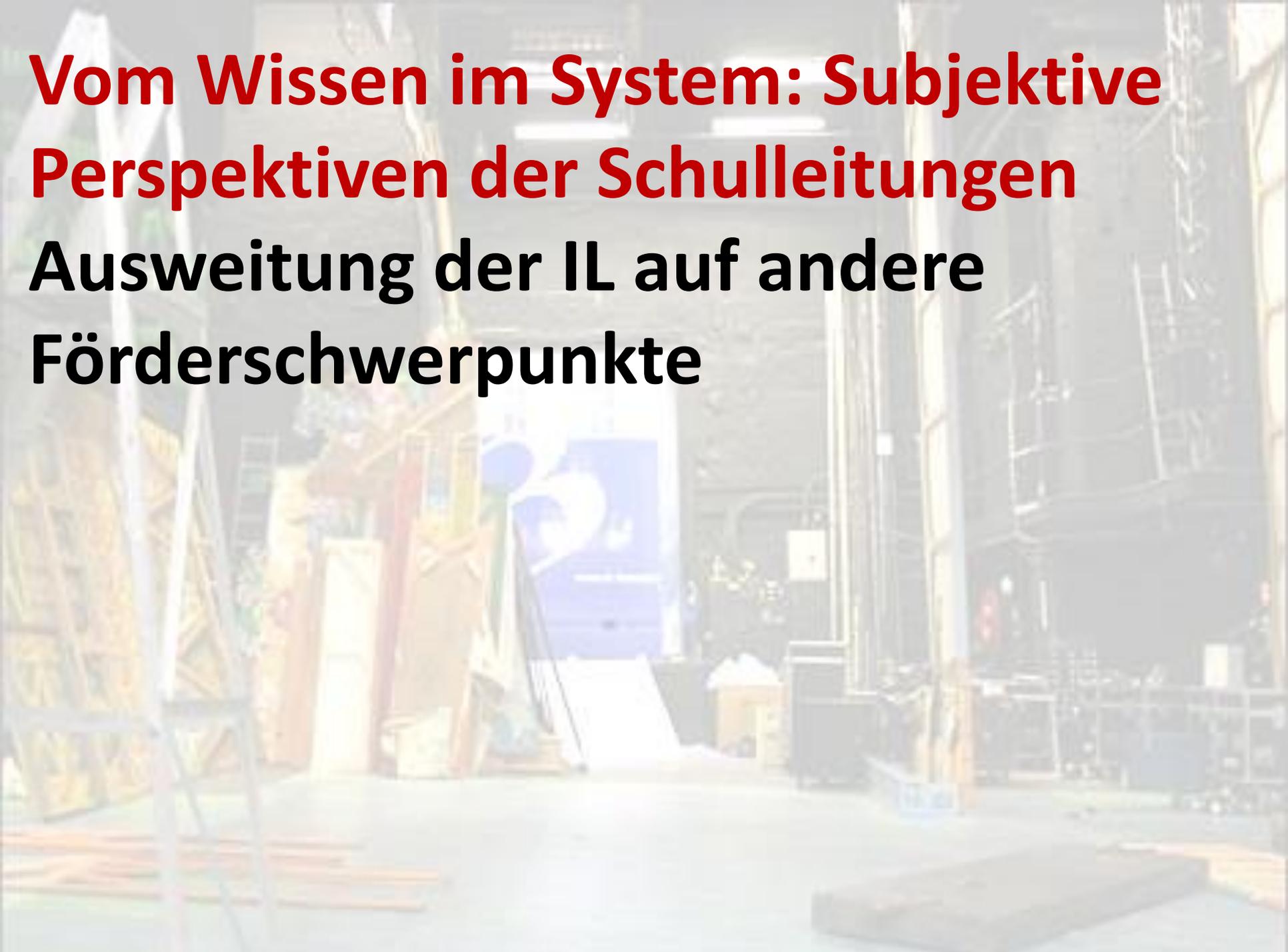
- ***Is there tension between standards and inclusion?*** (Black-Hawkins 2016)

2. Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen

„Es handelt sich um ein Schulmodell zur Integration von Problemkindern“.

2. Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen





**Vom Wissen im System: Subjektive
Perspektiven der Schulleitungen**
**Ausweitung der IL auf andere
Förderschwerpunkte**

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der Schulleitungen

Ausweitung der IL auf andere Förderschwerpunkte

*„Eigentlich sind diese Stellen
an diesen Schulen hier auch
nur für LE-Schüler
ausgeschrieben.“ (7/15)*

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der Schulleitungen

Ausweitung der IL auf andere Förderschwerpunkte

„Dass wir, ich sagte sofort, ich nehme keine bunte Schar von Behinderten, sondern aufgrund des Zustandes unserer Schüler bleiben wir bei einer LB-Lerngruppe und das hat sich eigentlich als ganz positiv herausgestellt.“ (3,17)

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der Schulleitungen

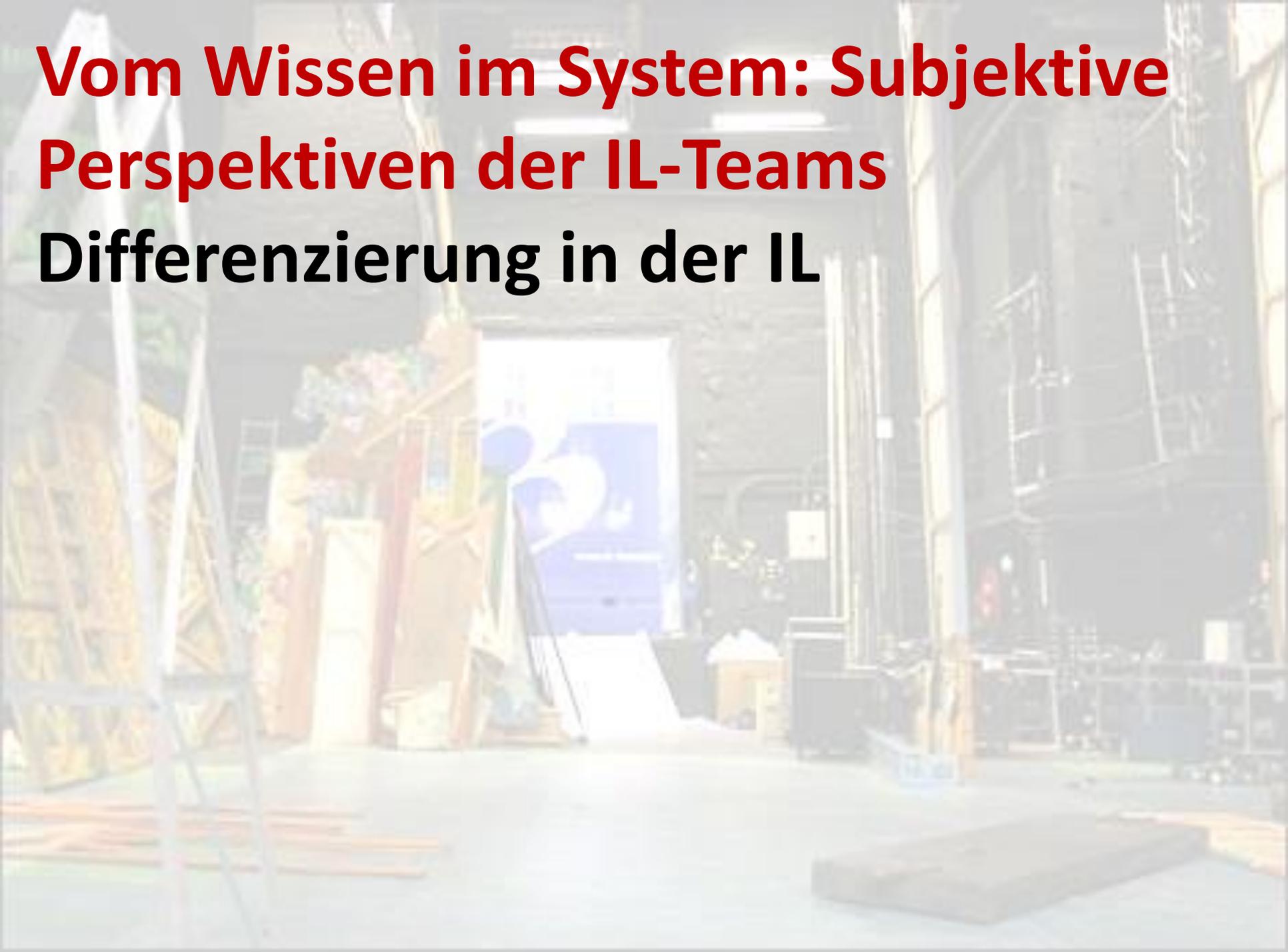
Ausweitung der IL auf andere Förderschwerpunkte

„Ja, ja. Wir hatten auch eine Anfrage im vorigen Jahr, aber die haben sich dann ‚Gott sei Dank‘ dann selber anders entschieden. Das war ein Mädchen mit Down-Syndrom.“ (5,18)

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der Schulleitungen

Ausweitung der IL auf andere Förderschwerpunkte

*„Wir haben gesehen, dass bei einigen Kindern unheimliche Fortschritte zu sehen sind. Bei einigen ist es Quatsch, von den sieben vielleicht bei zwei, aber diese zwei, die sind sehr gut geworden, also gut geworden.“
(8,67)*

The background image is a blurred photograph of a construction site. It shows a large, open space with various construction materials and structures. On the left, there are wooden beams and scaffolding. In the center, a blue banner with a white graphic is visible. On the right, there are more scaffolding and structural elements. The overall scene is busy and industrial.

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der IL-Teams Differenzierung in der IL

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der IL-Teams

Differenzierung und Zusammensetzung der IL

„Wie gut es dann letztlich doch möglich war, die zumindest in Sichtweite des Hauptfeldes zu halten.“ (7/18)

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der IL-Teams

Differenzierung und Zusammensetzung der IL

“Aber die Gruppe hat sich, bis vielleicht auf zwei – die mal so ausbrechen – eigentlich gefunden.“ (4/50)

Vom Wissen im System: Subjektive Perspektiven der IL-Teams

Differenzierung und Zusammensetzung der IL

„Das so quasi die Creme de la Creme der Sonderschüler ist bei uns in der Klasse, weil die eben, wie gesagt, so im Klassenverband kaum auffallen. Also vom Leistungsniveau her.“ (3/54)

7. Interpretation

Anpassung des Projektes an diese Logik!

Somit verhalten sich schulische Akteure hier in erster Linie institutionskonform, Handeln in Institutionen zeigt sich hier als normativ geleitetes gemeinsames Handeln (Fend 2006a, 145).



„Würde man in Reformprozessen, die eventuell von Forschungsergebnissen ausgehen, die über das System Auskunft geben, dieses Wissen im System ignorieren, dann könnte dies dazu führen, **dass Gestaltungsbemühungen wirkungslos bleiben oder ins unerwünschte Gegenteil umschlagen**“ *(Fend 2006, 134)*

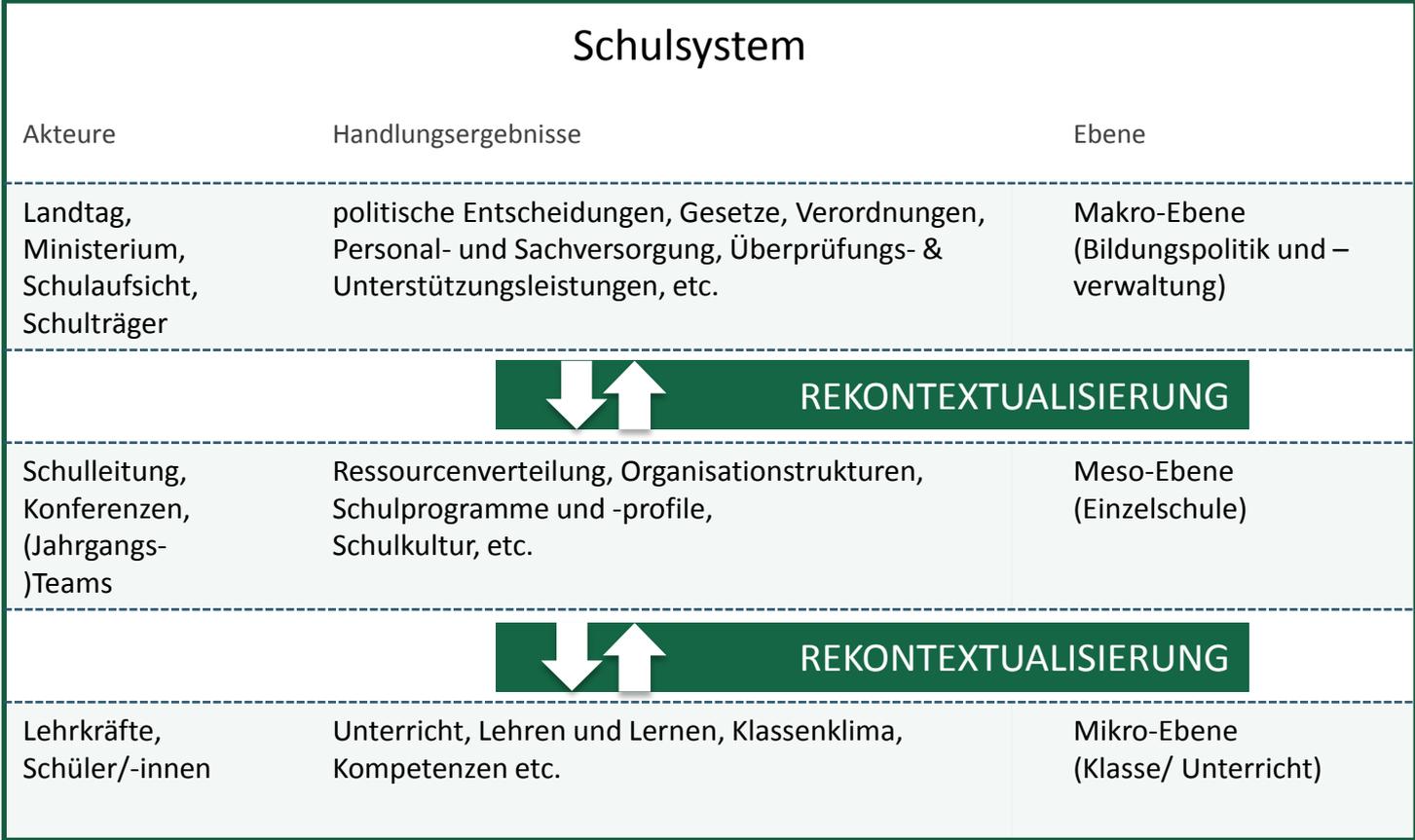
3. Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen



Mehr-Ebenen-Theorie

Umfassende neue, veränderte gesellschaftliche Anforderung Inklusion

REKONTEXTUALISIERUNG



- 1) Welche Rekontextualisierungsstrategien wenden Sie im Kontext Ihrer institutionellen Rolle und im Rahmen der Umsetzung von Inklusion in Ihrem System an?

- 1) **Einstiegsreflexion**
- 2) **Begriffsklärung Inklusion**
- 3) **Rekontextualisierung** in inklusiven Bildungsreformen
- 4) Der Förderschwerpunkt **emotional-soziale Entwicklung**
- 5) **Inklusion** im Förderschwerpunkt **emotional-soziale Entwicklung**
- 6) Intervention, Prävention und/oder **Arbeit am System?**
- 7) Rolle der **Schulleitungen** im Inklusionsprozess
- 8) Diskussion

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- **Gibt es den „typischen“ ES- Schüler überhaupt?** (3. Themenheft Inklusion, S. 5)
- **Das Kind mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung gibt es nicht**
 - „Das Verhalten dieser Schüler ist in seiner besonderen Art so vielfältig wie das Spektrum der zugeordneten Störungsbilder“ (Harms, 2014, S. 10).
- „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, **wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können**“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2000, S. 10).

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Anlehnung an Fachverband Council for Children with Behavior Disorders (CCBD)

Bezug auf ICD-10 der WHO, DSM-V der APA: Gefühls- und Verhaltensstörungen nach 3 Kriterien

1. **Intensität:** längere Zeitdauer, höherer Schweregrad
 2. **Ökologie:** Symptome neben der Schule in mind. einem weiteren Setting
 3. **Integration:** für die Teilhabe sind spezifische Hilfen erforderlich (vgl. Hennemann & Casale, 2016, S. 209)
- **Für die Schule sind solche Klassifikationen eher wenig gewinnbringend** (vgl. Stein & Müller, 2015b, S. 31)

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ = Subsumierung verschiedener „Störungsbilder“
- Unterscheidung:
 - externalisierende (z.B. Störungen des Sozialverhaltens)
 - internalisierende (z.B. Angststörungen, Depression) Verhaltensweisen (vgl. Myschker & Stein, 2014)
- Lern- und Verhaltensstörungen bedingen sich oft gegenseitig (Klauer & Lauth, 1997)
 - „Overlap“ (Ricking, 2005, S. 235)

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- Störungen sind immer Formen der Normabweichung

„Von Störungen wird also überwiegend dort gesprochen, wo Akte der Abweichung von einer **fiktiven Norm** deutlich werden, die im gesellschaftlichen Kontext gemäß dort geltender Maßstäbe als störend beurteilt werden“ (Störmer, 2013, S. 31).

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

N. Störmer (2013)

Du störst!: Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als "Verhaltensstörung"



4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- Das Problem resultiert aus den **sonderpädagogischen Kategorien** selbst, da es sich bei Ihnen um Bewertungen (Präkriptionen) handelt, die logischerweise nicht für eine Beschreibung taugen (Schlee 2008, 123)
- Dies trifft insbesondere auch für den Begriff „**Verhaltensstörung**“ zu, mit dem keine Gegebenheiten bezeichnet, **sondern Begebenheiten bewertet werden** (Störmer 2013).
- Nach Georg Feuser hat eine sonderpädagogische Diagnostik mit Entwicklungsförderung und Lernen recht wenig zu tun, aber viel mit **Auslese, Aussonderung und Verbesonderung** (Feuser 1995, 35)

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

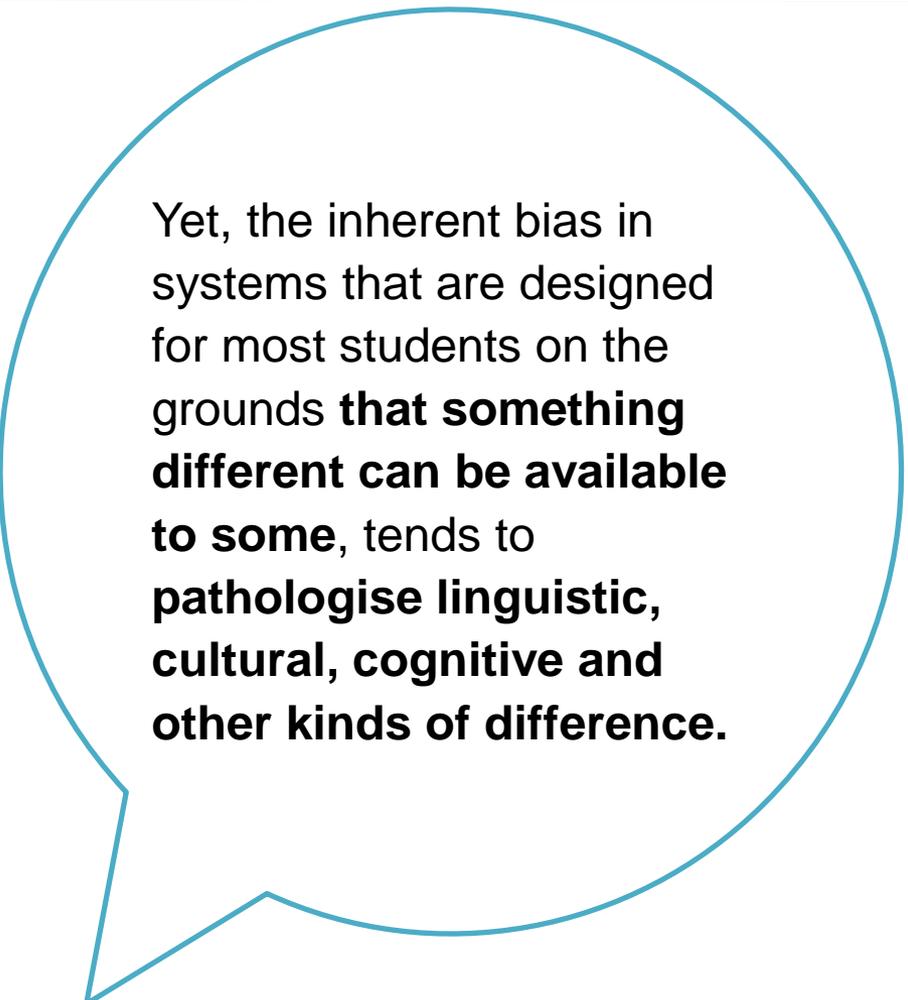
- „diagnostischen Parzellierungen“ als permanent aufscheinendes Bemühen um Objektivität und Kontrolle im Kleinen (Bundschuh 2008, 167)
- Kein Offensein für ein Verstehen von komplexen Lebens- und Lernzusammenhängen sowie zur Begegnung und Wahrnehmung der ganzen Person (ebd.)
- Erweiterung des Blicks: Erkennen des subjektiven Sinns und die verbogenen Ziele in Handlungsweisen eines Menschen (Störmer 2013).
- In der Regel: Es wird viel zu wenig nach den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen, den bisherigen und aktuellen Lebensweisen sowie den Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen gefragt (ebd).
- ‘focusing on single dimensions of difference [...] cannot take into account the complex experiences and interactions which are the reality of children’s lives.’ (Alexander 2010)

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- **Das Etikett SPF im Bereich emotionale-soziale Entwicklung**
- Das, was jedoch hier in der Etikettierung symptomhaft als Abweichung bzw. Defekt in Erscheinung tritt, **ist gar nicht der Ausgangspunkt** der Entwicklung eines Menschen, sondern muss als **Resultat eben dieser Entwicklung** aufgefasst werden (Lanwer 2012, 114).

„Beschränken wir uns in unserer Beobachtung und Beurteilung des je anderen Menschen darauf, lediglich die Symptome der Entwicklung zu bestimmen und zu messen, werden wir niemals in der Lage sein, mehr zu erreichen, als rein empirisch zu konstatieren, was jedem, der ein Kind beobachtet, ohnehin bekannt ist“

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung



Yet, the inherent bias in systems that are designed for most students on the grounds **that something different can be available to some**, tends to **pathologise linguistic, cultural, cognitive and other kinds of difference.**

4. Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

„Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie des Erlebens und Verhaltens **zielt auf Erziehungshilfe** und strebt bei einem hohen Maß an Verständnis, besonderer persönlicher Zuwendung und pädagogisch-psychologischer Unterstützung einen **Aufbau von Grundverhaltensweisen** an. (Auszug aus den Empfehlungen der KMK vom 6. Mai 1994).

5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Folgt man Stein und Müller (2015,12), stellt der Umgang mit sogenannten „Verhaltensstörungen“ den „**Brennpunkt**“ bzw. die „**Nagelprobe**“ und damit eine der größten Herausforderungen im Hinblick auf die inklusive Schulentwicklung der kommenden Jahre dar.

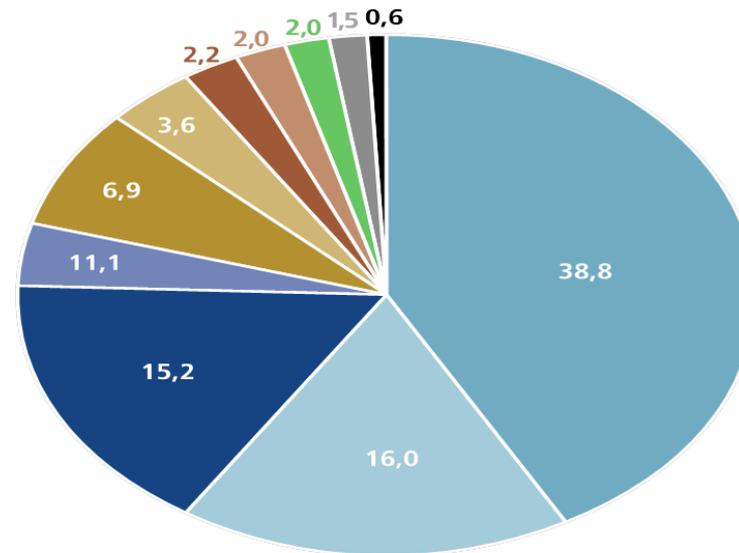
5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Abbildung 6: Sonderpädagogischer Förderbedarf nach Förderschwerpunkten* in Deutschland

Angaben in Prozent (Abweichung zu 100 Prozent ergibt sich durch Rundungseffekte)

Förderschwerpunkte

- Lernen
- Geistige Entwicklung
- Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)
- Sprache
- Körperliche/motorische Entwicklung
- Kranke
- Hören
- Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)**
- Ohne Zuordnung
- Sehen
- Übergreifend



* Da schon heute einige Bundesländer bei einzelnen Förderschwerpunkten („Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sprache“) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Quellen: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2014a und KMK 2014b.

| BertelsmannStiftung

(vgl. Klemm, 2015, S. 32)

5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- Zunahme an Lernenden mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung

„Seit 2005 ein Anstieg von nahezu 80 % der Schülerinnen und Schüler bzw. eine Erhöhung des Anteils von 9,5 % auf 16,1 % an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2016, S. XIV).

5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- Inzwischen besuchen bundesweit ca. 53 % der Lernenden im Bereich emotionale und soziale Entwicklung eine Regelschule (KMK, 2016, S. XVIII)
- In NRW: ca. 37% (vgl. Klemm, 2015, S. 33)
- Es mangelt an aktuellen empirischen Befunden zur Gestaltung der inklusiven Lernsituationen
- Sehr heterogene Ergebnisse (heterogener Personenkreis)
- **Leicht positiv** für inklusive Settings: Schulleistung, Sozialverhalten, Selbstkonzept
- **Problematisch:** soziale Integration, Wirkung auf MitschülerInnen (vgl. Stein & Ellinger, 2015)

5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- Sehr lückenhafter Forschungsstand (Ellinger/Stein 2012)
- Konzeptionelle Beiträge dominieren
- Wenig empirische Beiträge
- **Relevante Teilaspekte**
 - ① Sozialverhalten
 - ② Emotionalität
 - ③ Selbstkonzept
 - ④ Kognitive und schulische Leistungen
 - ⑤ Leistungsmotivation
 - ⑥ Soziale Akzeptanz in der Klasse
 - ⑦ Wirkung auf Klassenklima
 - ⑧ Wirkung auf Mitschüler/-innen

5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

	Aspekt	Ergebnisse für Integrative Beschulung	
1	Sozialverhalten	+	Leicht positives Bild, abhängig von Ressourcen
2	Emotionalität	-	Uneinheitliche Befundlage
3	Selbstkonzept	+/-	Uneinheitliche Befundlage, teilweise in separativen Settings besser
4	Kognitive Leitungen	+/-	Positiver bei L
5	Leistungsmotivation	-	Negative Entwicklung bei suboptimalen Rahmenbedingungen
6	Soziale Akzeptanz	-	Negativ bei schlechten Rahmenbedingungen, wenig Bereitschaft bei Regelschullehrkräften
7	Gruppenklima	-	E = soziale Verlierer innerhalb heterogener Gruppen, je heterogener desto eindeutiger die Ausgrenzung
8	Einflüsse auf andere Schüler/-innen	-	Heterogenität wünschenswert gilt eher nicht für E

5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

- Erhöhtes Engagement der Lehrkräfte in inklusiven Lernsettings im Hinblick auf Lernende mit ESE (vgl. Textor, 2010)
- Zunehmendes Stresserleben bei Lehrkräften (vgl. Soloway, 2016)
- Besonders verunsichert sind Lehrkräfte im Umgang mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Kontext heterogener Lerngruppen (vgl. Lindsay, 2007)
- Studie mit Grundschullehrkräften zeigte, dass diese gegenüber der Integration von SuS mit ESE deutlich schlechter eingestellt sind als SuS mit dem FS Lernen (vgl. Lübke, Meyer & Christiansen, 2016, S. 235)
- „Es gelingt den betroffenen Fachkräften nur schwerlich, individuelle Förderung mit einer wirkungsvollen sozialen Integration der Verhaltensauffälligkeiten in die Lerngruppe zu verbinden“ (Stein & Ellinger, 2015, S. 95).

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

„Emotional-soziale Schwierigkeiten in der Schule sind selten alleiniger Ausdruck von intra-individuellen Störungen des Kindes, im Gegenteil ist regelhaft von **Störungen im Umfeld** des Kindes auszugehen“ (Willmann, 2015, S. 427).

Aufbau von Grundverhaltensweisen? (Auszug aus den Empfehlungen der KMK vom 6. Mai 1994).

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

Das Themenheft soll weiterhin in schulischen Gremien und Konferenzen thematisiert und individuell auf die Schule angepasste Entwicklungsziele sollen abgeleitet werden. Dieser Prozess mündet in einem **schuleigenen systemischen Konzept** zur Förderung von Kindern und Jugendlichen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung.

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

- **Geeignete Maßnahmen, Strukturen und Kompetenzen** für einen erfolgreichen Umgang mit SchülerInnen mit SPU-ESE in inklusiven Klassen (whole-school-approach)
- **Kompetenzen der „Regelschullehrkräfte“ bzw. aller Professionellen** für diesen Bereich stärken, da sie sich in der Regel für den Umgang mit sogenannten „Verhaltensauffälligkeiten“ nicht qualifiziert fühlen
- Nachhaltigkeit: Umgang mit dem FSP emotional-soziale Entwicklung muss **Systemwissen** werden

Der Blick über den Tellerrand

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

- **RAISE** – *Restorative Approaches in Inclusive School Environments*: Entwicklung und Evaluierung eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zur Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (Amrhein/Fries/Verenooghe BMBF Projekt 2018-2021)
- **Aktuell**: Auswahl der teilnehmenden Schulen im Raum!

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

- Internationale Perspektiven: Der Ansatz „restorative practice“
- **“restorative approaches are about managing relationships rather than behavior“** (Drewery, 2013, S. 48)
- Alle Lernenden sollen zu einer **positiven Beziehungsgestaltung** befähigt werden (Prävention)
- **Kein Fokus auf individuelle Verhaltensweisen und eine Verbesserung individueller Defizite, sondern ein systemischer Ansatz** (vgl. Drewery, 2013; Thorsborne & Blood, 2013)

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

- **Positive Effekte dieses Ansatzes sind bestätigt**
 - Reduzierung von Mobbing (vgl. McCluskey, Lloyd, Kane, Riddell, Stead & Weedon, 2008)
 - Erfolgreiche Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2014)

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

- Präventiver Ansatz
- professioneller Umgang mit Konflikten im Unterricht
- Schwerpunkt auf dem **Aufbau förderlicher pädagogischer Beziehungen** im Klassenverband
- **Damit wird nicht nur ein verbesserter Umgang mit dem SPU-ESE erzielt**
- Kompetenzaufbau des multiprofessionellen Teams zum Umgang mit allen SchülerInnen und herausfordernden Konfliktsituationen im Unterricht

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

- Hierzulande im schulischen Alltag noch wenig verbreitete Sichtweise auf den Umgang mit Konflikten im inklusiven Unterricht mit SchülerInnen mit dem SPU-ESE
- Im nationalen Raum dominieren in diesem Förderschwerpunkt nach wie vor sehr stark Programme, die eher auf eine **Verhaltensänderung beim Kind** bzw. Jugendlichen abzielen und damit einen **eher reaktiven Charakter** aufweisen.

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

What are Restorative Approaches?

The ‘unique selling point’ of a restorative approach is **that it offers schools an alternative way of thinking about addressing discipline and behavioural issues** and offers a consistent framework for responding to these issues. The approach is much more than a ‘behaviour management tool’ (Hendry, Hopkins, Steele 2010).

6. Intervention, Prävention und/oder Arbeit am System?

- Systemische Perspektive auf belastete Kinder und Jugendliche (3. Themenheft Inklusion)
- Systemimmanente Stressoren von Schule (ebd. S.12)
- **Was macht Schule zu einem schwierigen Bewährungsfeld für belastete Kinder und Jugendliche?** (ebd.)
- **Überforderungserleben** der Lehrkräfte durch fehlende Qualifizierung zum Umgang mit SchülerInnen mit dem SPF-ESE

7. Die Rolle der Schulleitungen im Inklusionsprozess



7. Die Rolle der Schulleitungen im Inklusionsprozess

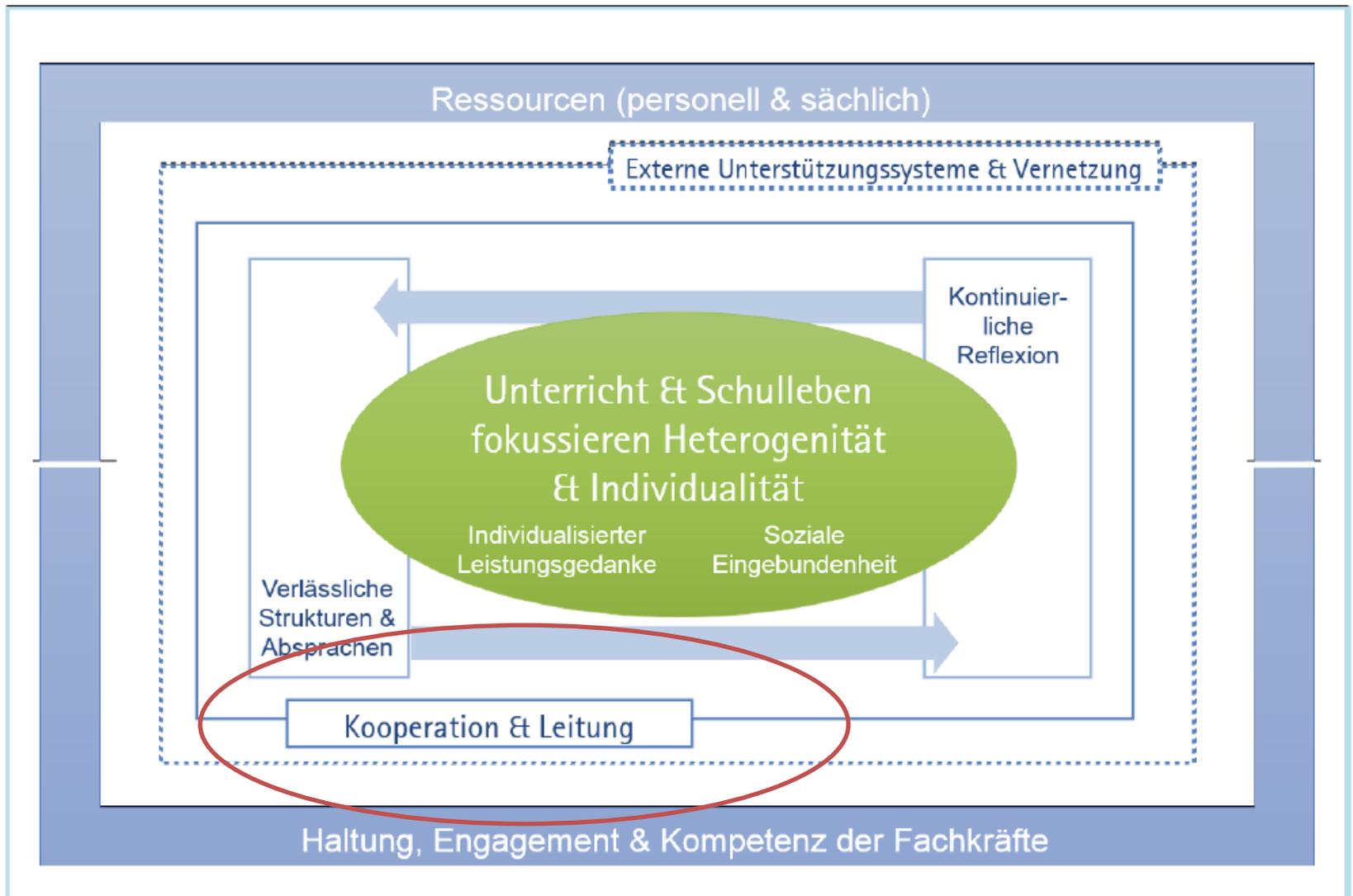
- Forschungslücke: Schulleitungen bisher eher „nur“ am Rande berücksichtigt (vgl. u.a. Amrhein 2011, Arndt / Werning 2014)
- Bedeutsame Funktion im Kontext der Schulentwicklung (zsf. Wissinger 2014) und im Kontext inklusiver Lernangebote (vgl. u.a. Arndt / Stenger / Werning 2014, S. 11)
- SL befinden sich in „einer schwierigen Sandwichposition“ (Amrhein 2011, S. 177), nutzen unterschiedliche Implementationsstrategien (**Rekontextualisierungsstrategien**) (ebd.).
- „Positionsschwäche“: tatsächliche strukturelle Verhältnisse zwischen Ihnen, dem (pädagogischen) Akteuren ihrer Schule sowie der Schulaufsicht/ dem Schulträger äußert komplex, teilweise unbestimmt und widersprüchlich (zsf. Klein, 2014)
- Schulleitungen nehmen einen großen Einfluss auf das Kollegium (bzgl. Einstellungen und Wirksamkeitsüberzeugungen schulischer Inklusion) (Kurt et al. 2012)

7. Die Rolle der Schulleitungen im Inklusionsprozess

- Positiver Zusammenhang: Selbstwirksamkeit - Einstellung zur Integration zwischen der Schulleitung und dem Kollegium einer Schule (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 12)
- Eine Begleitung zur Umsetzung schulischer Inklusion muss auf verschiedenen Ebenen ansetzen (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 11)
- Positive Einstellungen von Bedeutung für Umsetzung von Inklusion (zusammenfassend Badstieber / Köpfer / Amrhein 2017)
- Zentrale Aufgabe: Aufmerksamkeit des Kollegiums wiederholt auf den Unterricht sowie bestimmte Themen lenken (vgl. Arndt / Stenger / Werning 2014, S. 11).
- Mitentscheidend „distributed leadership“ & Empowerment des Kollegiums: Partizipation sicherstellen, einfordern, gleichzeitig nicht überfordern (zusammenfassend Badstieber / Moldenhauer 2016).
- Unterschiedliche Schulleitungstypen: passive Einpassung als „technical problems“ bis „gestalterischer Typ“ (Köpfer 2016)

7. Die Rolle der Schulleitungen im Inklusionsprozess

- Zentrale Rekontextualisierungsinstanzen auf Ebene der Einzelschule (Badstieber & Moldenhauer 2016)
- Im Rahmen anhaltender Dezentralisierung staatlicher Steuerung (Altrichter & Maag Merki, 2010) zunehmende Eigenverantwortung in der Qualitätssicherung und –entwicklung auf Ebene der Einzelschule (Wissinger, 2014).
- Erfolg schulischer Wandelungsprozesse in hohem Maße von den Leistungen der Schulleitungen mitbestimmt (vgl. zsf. Huber 2009)
- **Zentrale Schnittstellenfunktion:** Vermittlung zwischen Vorgaben der Bildungspolitik und -verwaltung auf der einen Seite und Berücksichtigung der lokalen Bedingungen und Interessenslagen der Akteure vor Ort (Wissinger, 2014.).



Herzlichen Dank!

„Die Zukunft, die wir wollen, müssen wir selbst erfinden, sonst bekommen wir eine, die wir nicht wollen.“

- Bogumil, J., Fahlbusch, R. M. & Kuhn, H.-J. (2016). *Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW: Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums*. Abgerufen am 07.03.2017 unter:
<https://www.finanzverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/endberichtschole-nrw0509.pdf>
- Drewery, W. (2013). Restorative approaches in New Zealand schools. In E. Sellmann, H. Cremin & G. McCluskey (Hrsg.), *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships* (S. 40-50). London u. New York: Routledge.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A. & Gerewitz, J. (2014). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 1-29.
- Harms, U. (2014). *Rund um den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Hintergrundinformationen, Fallbeispiele, Strategien*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hennemann, T. & Casale, G. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 208-213). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Holtmann, M. & Schmidt, M. H. (2008). Klassifikation. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 25-48). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Hövel, D. C., Hennemann, T., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2015). Das erweiterte LUBO Schultraining in der Förderschule: Evaluation einer indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule, *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 117-134.
- Hillenbrand, C. (2008). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 5-24). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Lübke, L, Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion, *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 225-238.
- Klauer, K.J. & Lauth, G. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701-738). Göttingen. Hogrefe.

- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*: Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kurt, T. Duyar, I. & Calik, T. (2012). Are we legitimated yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy, *Journal of Management Development*, 31, 71-86.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1-24.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60, 405-417.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H. (2005). Zum ‚Overlap‘ von Lern- und Verhaltensstörungen, *Sonderpädagogik*, 35, (4), 235-248.
- Schell, A. (2011). *Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter: „Lubo aus dem All!“ Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soloway, G. B. (2016). Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. In K. A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (S. 191-205). New York: Springer.
- Stein, R. & Müller, T. (2015a). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – zur Einleitung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 11-18). Stuttgart: Kohlhammer.

- Stein, R. & Ellinger, S. (2015b). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19-43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, A. (2010). Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Belastung oder Bereicherung? In A. D. Stein, S. Krach & I. Niedick (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thorsborne, M. & Blood, P. (2013). *Implementing Restorative Practices in schools: A practical guide to transforming school communities*. London u. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien, *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-16.
- Willmann, M. (2015). Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 419-432). Weinheim u. Basel: Beltz.