

Bündnis für Inklusion, workshop 1

„Positive Psychologie und der pädagogische Bezug – Impulse für den Umgang mit (ver)störendem Verhalten“

Einleitung

Nach dem Salamanca-Statement der UNESCO 1994 und der UN-Konvention 2006, 2009 ist Inklusion gesetzlicher Auftrag. Ziel ist die Überwindung von Chancenungleichheit durch Förderung von Potentialen und bestmöglicher Bildung für alle. „Gut-Begriffe“ der Inklusionsrhetorik treffen inzwischen auf schulpragmatische Realitäten und verkehren sich in ihr Gegenteil. „Bildung für alle“ wird zu einem Programm von „Kompetenz-ung“. Unter der Fahne der „Selbsttätigkeit“ wird ein großer Teil von Kindern, die nicht von allein ins Arbeiten finden, methodisch zurückgelassen. Entwicklungschancen dieser Kinder werden verhindert statt eröffnet, wenn Motive, Interessen, Impulse und Anregungen durch schriftliche Aufgabenstellungen und Lernbüros ersetzt sind. Sozialer Zusammenhalt geht verloren, wenn Exklusionsrisiken steigen. Die Programmatik der Inklusion „Pädagogik der Vielfalt“ droht an ihrer Pragmatik „Diktatur der Norm“ zu scheitern. „Bilder des Gelingens“ sehen anders aus.

Trotz dem gesetzlichen Inklusionsauftrag besteht bei erheblichen emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen weiterhin ein hohes Exklusionsrisiko in Angebote der Psychiatrie, der Jugendhilfe und des Strafvollzugs. (vgl. Mettlau, 2013) Das Spannungsfeld Inklusion/Exklusion polarisiert sich durch 2 konträre Thesen: „Das Regelschul-System muss vom Kinde aus denken und in jedem Fall integrative Maßnahmen bereitstellen!“ und „Es wird immer Kinder geben, die unter integrativen Bedingungen nicht beschulbar sind und eine besondere schulische Heimat brauchen!“. Die „verdeckte Frage“ lautet: Ist Inklusion mit verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen überhaupt gewünscht und möglich? Wie geht Inklusion besser? Gibt es eine „inklusionspädagogische Methode“? Ich glaube ja! Meine Theoriebezüge dabei sind „der pädagogische Bezug“ und die „positive Psychologie“ mit ihren neuro- und motivationspsychologischen Erkenntnissen, die sowohl für die Beziehungspädagogik selbst als auch für die Gesunderhaltung des Personals bedeutsam sind.

Beziehung und Gemeinschaft

Die Reformpädagogik als Reaktion auf die „schwarze Pädagogik“ der Gründerzeit knüpfte an das Bildungsideal der Aufklärung an. »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht« (Immanuel Kant Gesammelte Werke, Band VI) Das „Ideal eines aus seiner Vernunft frei handelnden Wesens“ (Nohl, 1914) lässt eine neue Pädagogik entstehen, die sich über den „pädagogischen Bezug“ definiert. Selbstachtung und Selbständigkeit entwickeln sich demnach durch die Bindung an und die Achtung durch „bedeutsame Andere“. „Wo ich vertraue, handle ich selbst besser, wo mir vertraut wird, fühle ich

mich gebunden und bekomme Kräfte über mein Maß.“ (Nohl 1935) Selbständigkeit ist keine isolierte Fähigkeit im Kompetenzportfolio. „Der Erzieher nimmt für den jungen Menschen nicht eine bestimmte Zukunft vorweg, auf die er mit Handlungen einübt und über die er mit Regeln belehrt, sondern qualifiziert ihn für die eigene Gestaltung der von ihm selbst zu wählenden und zu schaffenden Zukunft.“ (Menze, 1978)

Selbständigkeit ist ebenfalls nicht als pädagogische Methode oder Sozialform miss zu verstehen, sondern sie ist das Ergebnis von Beziehungsarbeit. „So ist Bildsamkeit nie gegeben, nie einfach vorhanden als Möglichkeit des Kindes, als gleichsam abstrakt verfügbare Potenz. Sie zeigt sich nur als Antwort auf Herausforderungen, als Ergebnis pädagogischer Beziehungen und Erwartungen ebenso wie kultureller Angebote und Aufgaben.“ (Thiersch, 1983) „Bildung erfolgt nicht nur innerhalb des pädagogischen Bezuges oder durch diesen, aber die Bildungsgemeinschaft ist ein, wenn nicht der zentrale Ort der Bildung.“ (Hoch, 2005) Dazu passt die Programmatik der Inklusion bestens. Die aktuelle Schul-Pragmatik einer digitalisierten Maschinenlogik und neoliberalen Konzepten weniger, da sie die Bedeutungen der Emotionen und der sozialen Einbindung sträflich unterschätzt.

Emotionen und soziale Einbindung

Abraham H. Maslow entwickelte 1954 in den USA die sogenannte „Positive Psychologie“, die sich im Gegensatz zur damaligen Defizitorientierung klinisch beeinflusster Psychologie damit beschäftigte, wie der Mensch seine Ressourcen und Möglichkeiten entwickelt, wie er auch im Sinne von „Selbstbildung“ aktiv wird. Die Themen „Emotion“ und „Motivation“ rücken in den Vordergrund. Persönliche Einstellungen werden in ihrer Bedeutung für die Willensbildung untersucht. Maslows Bedürfnispyramide zeigt uns, dass am stärksten motivierend immer das hierarchisch niedrigste, unbefriedigte Bedürfnis ist. Soziale Motive und Ich-Motive, wie das Streben nach Glück, Sehnsucht nach Geborgenheit und Vertrauen, rangieren vor der Selbstverwirklichung individueller Stärken. Es wird klar, warum einige Kinder und Jugendlichen sich in einer Bildungsgemeinschaft nicht problemlos integrieren und herausfordern lassen können, wenn fundamentale physiologische und Sicherheits-Bedürfnisse durch Mangelsituationen vernachlässigt sind.

Für die Umsetzung von Potentialen in reale Fertigkeiten und Handlungen bedarf es also bestimmter emotionaler und sozialer Voraussetzungen. „Der wichtigste Architekt des Geistes ist daher nicht die kognitive Stimulierung, es sind vielmehr Emotionen.“ (vgl. Greenspan, 2001) Das Leistungspotential für Bildungserfolg hat wichtige psychische (Motivation, Selbstdisziplin) und volitive Komponenten (Einsatzbereitschaft, Willensstärke, Durchhaltevermögen). Deren Ausbildung wird durch emotionale (Hyper)-Sensibilität und sozialen Stress beeinflusst. Emotionale Panzerung, betäubte Gefühle, abgeschaltete Wahrnehmung und sogar die Umpolung von Motivation, wie man sie von Kindern und Jugendlichen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung kennt, sind Schutzreaktionen gegen bedrohliche Mangelsituationen. Opp sieht darin „schmerzbasierende“ Verhaltensweisen (vgl. Opp, 2017), die zu Entwicklungsblockaden werden. Diese wirken sich als Probleme bei der Integration widerstreitender Gefühle

und Gedanken ebenso aus, wie in eingeschränkten Anpassungsfähigkeiten und fehlendem Explorationsstreben nach Selbstverwirklichung. Die „Unterrichtbarkeit“ ist erschwert, die Bindungsfähigkeit massiv eingeschränkt. Deshalb spricht Opp von einer „paradoxen pädagogischen Herausforderung“. Die Realisierung von Potentialen und ein Ausgleich von Defiziten sind auf „Bindung“ angewiesen, die Bindungsabwehr betroffener Kinder aber scheint unüberwindlich. Neufeld empfiehlt uns hier den „pädagogischen Dreischritt“: erst „Kontext“ herstellen (Pädagoge bietet: emotionale Verbindung, Vertrauen, Autorität und Schutz), dann „Kompensationsangebote“ wie Individualisierung und Differenzierung bereitstellen, bevor überhaupt an eine „Korrektur“ im Sinne von Verhaltenstrainings zu denken ist. (vgl. Neufeld, 2006).

Die Inklusionspragmatik müsste den konkreten sozialen Beziehungen, der „connectedness“, in jeder Hinsicht zentrale Bedeutung geben- auch im diagnostischen Blick- und wäre damit auf der Höhe der Neurowissenschaften.

Hier sei ein kleiner Diskurs zur aktuellen Festschreibungs-Diagnostik erlaubt. Deren aktuelle klinisch-kindzentrierte Ausrichtung ist substanzlos. Eine moderne (Begabungs-) Diagnostik untersucht ein „soziales Phänomen“, das nicht nur mit leistungsfördernden Persönlichkeitsfaktoren zusammenhängt, sondern mit familiären, schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in einer Wechselwirkung steht. Der Wahrnehmungsleitfaden „Talente erkennen-Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens für Erzieherinnen in Kindertagesstätten“ der Forschungsstelle Begabungen in Niedersachsen stellt fest: Der intuitiven Wahrnehmung durch ganzheitliche Beobachtung ist größere Bedeutung beizumessen, als dem gerichteten logisch-analysierenden Blick auf bestimmte Fertigkeiten und Verhaltensbereiche. (vgl. Kuhl/Solzbacher, 2011) Deswegen gehört die prozessbegleitende Förderdiagnostik zurück in die Schule.

Die Plastizität der neurobiologischen Entwicklung

Die Bedeutung des Sozialen bei der Entwicklung des Gehirns erweist sich als viel größer als bisher vermutet. (vgl. Zimpel, 2011) Bei den ersten Evaluationen eines Stipendienprogrammes für Familien, das ich leitete, erhielten die gemeinschaftsstiftenden Programmbausteine (Akademietage, Eltern-Kind-Treffen, Exkursionen) höchste Zustimmungswerte bei den Teilnehmenden, mehr als z.B. die finanzielle Unterstützung. (vgl. Mettlau 2014) Wir erklärten uns das mit den unterschiedlichen Dimensionen der Potentialentfaltung, die sich gegenseitig beeinflussen und verstärken können. Gerald Hüther nennt fünf: Wertschätzung, Inspiration, Verbundenheit, Ermutigung und akademisches Lernen. „Unser Gehirn ist also in viel stärkerem Maß als bisher angenommen ein soziales, kulturell geformtes Konstrukt. Es wird daher weder in seiner inneren Struktur noch in seiner Funktionsweise zu verstehen sein, solange es isoliert und abgetrennt von den formenden und strukturierenden Einflüssen der sozialen Gemeinschaft betrachtet wird, in der der betreffende Mensch aufgewachsen ist und in der er lebt.“ (Hüther, 2011, 187)

Die Plastizität, also Formbarkeit, der kindlichen Entwicklung ist ein Risiko, wie wir aus Forschungen zu Wolfskindern oder Anstaltshospitalisierung wissen. Genauso

eröffnet sie eine Fülle von Chancen. Die Intelligenz ist ein wachsendes funktionelles System, das man als ein Produkt (IP) aus drei Multiplikatoren beschreiben könnte: dem angeborenem Potenzial (A), der intrinsischen Motivation (I) und sozialen Spielräumen (S). Die Formel $A \times I \times S$ bedeutet, dass sich bei der Entfaltung kognitiver Potentiale drei Variablen gegenseitig beeinflussen, die dabei dynamisch und nicht feststehend sind. (vgl. Zimpel 2016, 9f)

Potentialentfaltung wird entscheidend durch soziale Resonanz angeregt und diese wiederum steht mit der Entwicklung von intrinsischer Motivation in direkter Verbindung. Diese dynamische Verbindung wird durch einige Paradigmen bestimmt, von denen ich heute drei vorstelle:

1. Veränderungsglaube schafft Entwicklung
2. Feedback im Dialog wirkt auf die neurobiologische Entwicklung
3. Entwicklung von prosozialen Motiven und Verantwortungsgefühl braucht Gegenseitigkeit

Diese Leitsätze haben Konsequenzen für pädagogisches Personal und strukturelle Rahmenbedingungen, die als „Leitplanken“ für eine mögliche Weiterentwicklung dienen sollten, sowohl für die Kinder und Jugendlichen, ihre Pädagogen und die Systeme in denen sie zusammen lernen und arbeiten.

Veränderungsglaube schafft Entwicklung

Carole Dweck, Professorin für Sozial- und Entwicklungspsychologie an der Universität Stanford und am MIT, führte in diesem Zusammenhang Studien an Schülerinnen und Schülern nahezu aller Altersstufen durch, die sich unter anderem mit der Selbstwirksamkeit, den „mastery-oriented patterns“, den „helpless patterns“, sowie deren zugrundeliegenden, psychologischen Prozessen auseinandersetzten.

„Most interesting was: our research with children has demonstrated that those who avoid challenge and show impairment in the face of difficulty are initially equal in ability to those who seek challenge and show persistence. ... The puzzle, then, was why individuals of equal ability would show such marked performance differences in response to challenge.“ (Dweck/Legget 1988, 256).

Eng mit den „helpless“ und „mastery-oriented patterns“ verknüpft, sieht Dweck die verschiedenen Intelligenzkonzepte von Kindern und Jugendlichen, die sich zusammengefasst, entweder aus einer Intelligenz als ein angeborenes Fixum, oder aber einer dehnbaren, vergrößerbaren Intelligenz „growth-mind-set“, zusammensetzen. In ihren Studien wies Dweck nach, dass eine niedrig ausgeprägte Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern mit dem Gedankengut von Intelligenz als etwas Nicht-Veränderbarem einhergeht und diese Kinder eher zu Hilflosigkeitsreaktionen tendieren. Solche, die eine hohe Selbstwirksamkeit besitzen, und Intelligenz als etwas Veränderbares betrachten zeigen Verhaltensweisen, die eher den „mastery-oriented patterns“ zuzuordnen sind. (vgl. Dweck 2007)

Die Pädagogik allgemein und Ihre Förderprogramme im Besonderen benötigen ein Methodenrepertoire, das bei Kindern diese Selbstwirksamkeit verstärkt und wahrnehmen lässt. Gleichzeitig müssen deren Bezugspersonen davon überzeugt

sein. Denn Selbstkonzepte werden durch deren soziale Reaktionen maßgeblich beeinflusst.

Das Intelligenzprodukt ist zwar ein dreidimensionaler Vektor ($A \times I \times S$) wie das Wetter, das sich auch aus drei Multiplikatoren (Temperatur, Windstärke und Luftdruck) zusammensetzt. „Es gibt jedoch einen Unterschied: Wetter ist ein komplexes System erster Ordnung. Das Wetter schert sich nicht um Vorhersagen. Es regnet z.B. nicht, weil das Wetter einen Meteorologen ärgern will. Der Mensch ist dagegen ein komplexes System zweiter Ordnung. Solche Systeme reagieren sensibel auf Vorhersagen.“ (Zimpel, 2016, 10)

Positive Vorhersagen, wie z.B. für ein Stipendium ausgewählt worden zu sein, schaffen Entwicklungsmöglichkeiten. Negative Vorhersagen, wie sie z.B. mit zielgruppenspezifischen Benachteiligtenprogrammen oder einer sonderpädagogischen Diagnostik häufig verbunden sind, können dagegen Überzeugungen von Versagen schaffen und – noch schlimmer – auch soziale Unterstützung vermindern. So war die Aufregung eines Vaters nach der Aufnahmefeier in ein Stipendiatenprogramm begründet. Er beschwerte sich über die Fernsehberichterstattung. Sein Kind auf der Bühne war im Fernsehen gezeigt worden mit dem Kommentar, das Stipendium sei ein Programm für „benachteiligte Familien“. Der Vater meinte dazu: „Das soll mein Sohn nicht hören.“ Er hat intuitiv richtig entschieden. Denn das „growth-mind-set“ stellt die gute Nachricht „Ich kann lernen“ in den Mittelpunkt.

Feedback wirkt direkt auf die neurobiologischen Funktionen

Der Dialog ist der direkteste Weg Selbstwirksamkeit zu erhöhen. Die Neurobiologie zeigt, dass soziale Resonanz neuronale Spiegelungsvorgänge in Gang setzt, die uns unsere soziale Umwelt besser einschätzen lassen und durch Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit Vertrauen schaffen (vgl. Bauer 2005). Was wir im Beziehungskontakt (vorher)sagen und zeigen wirkt in die neurobiologischen Korrelate des Selbst. Jason Mitchell von der Harvard University untersucht diese Mechanismen menschlichen Verstehens genauer. Er zeigt, wie soziale Beziehungen zum wichtigsten Motor unseres biologischen Programms und der Gehirnentwicklung werden. In Hirnscans ist zu lesen, wie dialogisches Feed-Back direkt den präfrontalen Cortex aktiviert, nicht nur über Reflexion, die in Beratungs-, Trainings- und Förderprogrammen eine große Rolle spielt. Besonders die präreflexiven Feedbacks, wie intuitives Einfühlen, Resonanz, „Ansteckung“ über Körpersprache und Mimik sind hochwirksam und haben direkte Auswirkungen auf neurobiologische Prozesse. (vgl. Mitchell, 2017) Dies begründet die Wichtigkeit der persönlichen Begegnungen. Nicht allein die fachliche Professionalität, die Verbindlichkeit, die Anzahl der Förderstunden oder die inspirierende Anregung wirken auf SuS, sondern das intuitive präreflexive Verhalten, die Persönlichkeit und das Charisma des Gegenübers müssen als wichtige Feed-Back-Qualitäten hinzukommen - kein unwichtiger Befund für Personalentwicklung und Lehrgesundheit.

Entwicklung von prosozialen Motiven und Verantwortungsgefühl braucht Gegenseitigkeit

Positives Feed-Back in haltgebenden Beziehungen ist die Basis für die Persönlichkeitsentwicklung. „Positive Vorstellungen, die Bezugspersonen von jungen Menschen haben, werden so zu einem Teil des Plans, den junge Menschen für sich selbst haben werden.“ (Bauer, 2015, 50) Die Normvermittlung durch Beobachtung und Identifikation in der familialen Sozialisation formulierte Karl Valentin so: „Sie brauchen Kinder nicht zu erziehen, sie machen einem sowieso alles nach.“ Bei der Entwicklung eines „moralischen Selbst“ aber spielen neben der Internalisierung von „role models“ die Selbstkonstruktion von Normen, die Entwicklung von Autonomie, das Aufbegehren gegen konventionelle Fesseln eine nicht minder große Rolle. Die Veränderung von Werthaltungen und Lebenszielen ist eine adaptive Leistung, die bis ins höhere Erwachsenenalter gefordert ist. Durch positiven Affekt erhält der Wille die erforderliche Stärke, um das Gewollte, eine gefasste Absicht, tatsächlich umzusetzen (Willensbahnung). Positive Affekte werden durch Selbstmotivierung und externe Anreize (Ermutigung) initiiert. (vgl. Kuhl/Strehlau, 2014) Diese Selbstentwicklung findet in der mittleren und späten Kindheit z.B. über die Ausdifferenzierung des selbstbezogenen Wissenssystems, über eigene Fähigkeitskonzepte und über ein Selbstkonzept der Begabung statt. Hervorragende Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung haben dabei: Vorbilder, Mentoring, Gemeinschaften und gemeinsame Rituale. (vgl.: Renger, S./Kuhl, J., 2017). Denn „...alle Ideen wirken nicht in ihrer Abstraktion auf sie >die Jugend<, sondern durch die Gestalt der Persönlichkeiten, in denen Sie sie erfährt.“ (Nohl, 1914, S. 120)

Lehrergesundheit

Wenn Sonderpädagog*innen zum „Garant für eine umfassende und gelingende Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen“ werden sollen (vgl. vds Positionen Berufsbild Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in inklusiven Systemen 09/2014), müssen deren konkreten Arbeitsbedingungen genauer in den Blick genommen werden. Eine Kollegin aus Sachsen berichtet in einem „Forschungstagebuch“ aus einer beliebig ausgewählten Arbeitswoche im Jahr 2016. Die Kollegin versorgte mit ihren 25 LWS sieben Schulen. Sie war mit 22 verschiedenen Kindern in Einzelförderungen tätig, betreute 3 Kleingruppen, war in 15 Kooperationsgesprächen bzw. Beratungseinheiten zu diversen Themen gefragt und nutzte 9 Arbeitseinheiten für administrative Tätigkeiten (Vor- und Nachbereitung). Ein solches Pensum ist nur zu bewältigen durch Verkürzung von Zeit und weniger Intensität in den einzelnen Aufgaben. Solche objektiv schlechten Bedingungen werden zum subjektiv höchst belastenden Faktor eines sich selbst Beschränkens wider besseren Wissens.

Burnout bei Lehrkräften ist in der Freiburger Schulstudie von Prof. Bauer untersucht worden. Die dort festgestellten Risikofaktoren wirken wie die Zustandsbeschreibung der Inklusionsrealität in vielen Bundesländern. Die Umsetzung von Inklusion wird als „Learning on the job“ erlebt. Administrative Verpflichtungen, fortlaufende Neuerungen und Veränderungen müssen umgesetzt werden. Insbesondere durch die stetige Erhöhung von Stundenanzahlen, die Zunahme von Unterrichtsstörungen, die

Verdichtung hochproblematischer Schüler*innen mit dissozialen Verhaltensweisen und wenig Rückmeldungen über Erfolge, fehlende Anerkennung und Wertschätzung wirken stressverstärkend. (vgl. Schels/Janz/Hintermayer, 2015). Solche Rahmenbedingungen wirken sich direkt auf die Lehrergesundheit aus. Die Phänomene „Efford-Reward-Imbalance“ (Hohe Verausgabebereitschaft in Verbindung mit niedriger Anerkennung) und „High Demand – Low Influence“ (Hohe Arbeitsbelastung bei gleichzeitig geringem persönlichen Gestaltungsspielraum) steigern das Burnout-Risiko. Stressförderliche Gedanken, schlechte Trennung von Beruflichem und Privatem, sowie negative innere Haltungen bzw. (un-) bewusste Einstellungen steigern es noch (vgl. Bauer, 2009)

In der Rangliste belastender Arbeitsbedingungen nehmen die ersten beiden Plätze ein: die Klassenstärke und das Verhalten schwieriger SuS. Die geringe Anerkennung der Bedeutung von Beziehungen in der Schule (zwischen LuL – SuS, LuL - Eltern, LuL - LuL) wird als weiterer bedeutsamer Risikofaktor erkannt. Als Ergebnis der Freiburger Studie wurde ein Präventionsprogramm entwickelt und evaluiert. Dies fördert die Gesundheit über die Verbesserung der Beziehungsqualität zu Schüler*innen und zu den Eltern. Organisation und Zeit für kollegiale Unterstützung zur Begrenzung von Spaltungsphänomenen ist ebenso gesundheitsförderlich. Die drei wichtigsten Beziehungsqualitäten in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind aus meiner Sicht Die Verbindlichkeit der Person anstelle der Beliebigkeit der Methode, der pädagogische Bezug anstelle von Sozialtechnik und das Aufrechterhalten der Beziehung anstelle von Abbruch und Delegieren der Verantwortung.

Was braucht unser Bildungssystem jetzt? - Menschen, Beziehungen, Netzwerke!

Die aktuellen Rahmenbedingungen passten nicht zu den Herausforderungen, sondern führten dazu - so befürchteten Workshop-Teilnehmende auf einem sonderpädagogischen Fachkongress in Weimar 2016 -, dass Kinder auf der Strecke blieben, und Pädagog*Innen sich zerteilen müssten mit dem Gefühl, niemandem mehr gerecht werden zu können. (vgl. deBoer/Drolsbach/Köster/Mettlau/Middeke, 2016) Wir wissen, wie das zu ändern ist.

Anforderungen an Rahmenbedingungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann man in vier Maßnahmebündeln zusammenfassen (vgl. Willmann, 2011). Bezogen auf die Pädagog*innen sind professionelle Reflektionsräume, Hilfen bei der Problemwahrnehmung gegenüber schwierigem Schülerverhalten und ein Augenmerk auf „Feinfühligem Unterricht“ notwendig. Die „settingvariablen“ hierfür wären: kleine Lerngruppen mit günstiger L_S-Beziehung, begleitete Rückzugsmöglichkeiten (Schutz, emotionales Auffangen, Halt geben) in Krisen und eine flexible Stundengestaltung, damit Angebote temporärer Einzelzuwendung möglich werden. Die Forderung nach Doppelbesetzung und Team-teaching ist daraus zu begründen. Bei den Konzepten und Methoden gilt das Primat der Erziehung in stabilen Beziehungsangeboten durch feste Bezugspersonen. Abschließend ist die Notwendigkeit von Netzwerken erweiterter Helfersysteme nachgewiesen. Mobile Dienste, ReBUZ, ReBBZ waren als solche gedacht und

könnten wirksam sein, wenn sie nicht mit administrativen Aufgaben überschwemmt würden. (vgl. Drolsbach, 2017; vds-positionen, 2017). In der wissenschaftlichen Begleitforschung zu intensivpädagogischen Programmen sind ebenfalls Qualitätskriterien nachgewiesen: Anerkennungskultur mit Beziehungsangebot (individualisiert, dialogisch, aufsuchend), Mehrdimensionalität der pädagogisch-therapeutischen Zugänge, hohe Intensität der Zuwendung bei Kurzzeitintervention, Komplexleistung unterschiedlicher Kostenträger, familienbasiertes systematisches Vorgehen, Evaluation und Kontrolle, Teamverantwortung und Supervision. (vgl.: Vierbuchen/Hillenbrand, 2011) Wir wissen also, wie es gehen könnte, mit der Integration verstörter Kinder und Jugendlicher in unsere Bildungsangebote.

Fazit: „Put people first“

Neurobiologie ist sozial. Begaben ist soziale Arbeit. Motivation, Verhalten und Moral sind soziale Produkte. Inklusion unter Bedingungen emotionaler und sozialer Schwierigkeiten kann gelingen mit einem dialektisch-dialogischen Erziehungs- und Bildungsverständnis, das positive Zuschreibungen nutzt: Einmal durch die Anregung des Glaubens an sich selbst und die eigenen Talente - „Ich kann lernen“. Dann durch die anerkennende soziale Wertschätzung - „Du kannst lernen“ und schließlich durch die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften - „Wir können von- und miteinander lernen.“ Diese drei Arbeitsebenen gilt es professionell aus zu gestalten. Beziehungsarbeit in höchster Qualität wird aber zunehmend ersetzt durch die Maschinenlogik von Trainingsprogrammen oder die Delegation von Beziehungsverantwortung (Schulbegleiter). Erziehung kann so nicht *gemacht* werden. Die Kontinuität der Beziehung wird aus Kostengründen reduziert auf punktuelle Beratungskontakte, Planung und Koordination. Der Sonderpädagoge erhält eine „Drehscheibenfunktion“, wie ein Sozialarbeiter im ASD. Inklusion muss diesem „Trend“ entgegenlaufen, wenn sie erfolgreich umgesetzt werden soll. Es gilt Menschen zu (ver)binden, zu begaben und zu bilden. Es geht um die Humanisierung der Schule – mehr Menschen ins System. Eine erfolgreiche Inklusion bedarf dieser zusätzlichen Investition, laut Bertelsmann-Stiftung wären das 34 Millionen Euro für knapp 500 zusätzliche Lehrkräfte.

UNESCO-Ziel ist eine Pädagogik, die vom Menschen ausgeht

Nach sieben Jahren LSE-Diagnostik, sind wir von diesem Ziel weiter entfernt, denn je. In dieser Zeit sind laut Hamburger Schulbehörde die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE von 6135 auf 9433 gestiegen. Es werden immer mehr Kinder markiert, mit all den Folgen für deren Selbstkonzept (siehe oben). Die Hamburger Morgenpost fragt deshalb in ihrer Ausgabe vom 7.10.2017 „Oder sind die Lehrer überfordert? Sorgt das dafür, dass >normale< Kinder zu Problemkindern gestempelt werden?“ Die Volksinitiative „Gute Inklusion“ in Hamburg erklärt dies mit gesellschaftlichen Veränderungen, wie mehr Alleinerziehenden, Doppelverdienern oder einem geschärften Blick und mehr Gesundheitsbewusstsein. (Morgenpost, 7.10.2017) Das mag alles dazu beitragen, aber „die Etikettierungsschwemme steht vielmehr für eine beispiellose, inakzeptable Inflationierung der Förderbedarfe.“ (Wocken, 2017, S. 10), für eine Sonderpädagogisierung der Inklusion, die wir uns weder monetär noch fachlich leisten können. „Es kann nicht

angehen, dass Schüler*innen in großen Scharen diagnostisch gescannt und als defizitär gelabelt werden“ (Wocken, 2017, S.11)

Ein erster Schritt zur Integration von SuS aus benachteiligenden Lebenssituationen wäre es, wenn Schule diese „nicht länger als abstrakte Kategorie betrachtet und sie stattdessen als Personen sieht“ analysierte Paolo Freire, der 1986 mit dem UNESCO-Preis für Friedenserziehung ausgezeichnet wurde und die Programmatik der Inklusion maßgeblich beeinflusst hat. Er empfahl, diesen an den Rand gedrängten Lernenden gegenüber keine „frommen, sentimentalen und individualistischen Gesten zu vollführen.“ (Freire, 1985, p. 37) und sie nicht in eine gegebene Struktur hinein zu integrieren. Es gilt die Struktur selbst so zu verändern, dass sie neue Entwicklungsmöglichkeiten auf beiden Seiten - für Lehrende und Lernende – geschaffen werden. Davon sind wir weit entfernt. Und noch schlimmer – wir haben die Weichen falsch gestellt. „Die zentralen Indikatoren für die Negativbilanz sind der Separationsstillstand und die Etikettierungsschwemme. Wer große Hoffnungen in die Behindertenrechtskonvention gesetzt hat, muss angesichts der höchst unbefriedigenden Ergebnislage zutiefst enttäuscht sein. Es ist an der Zeit, die zivile und wissenschaftliche Contenance abzulegen und dem gerechten Zorn Ausdruck zu verleihen.“ (Wocken, 2010)

Das Bündnis für Inklusion in Hamburg, die Volksinitiative „Gute Inklusion“, Fachverbände und Gewerkschaften protestieren mit recht. Es muss Umsteuerungen geben, die vor allem nach fachlichen Qualitätsgesichtspunkten ausgerichtet sind. „Freilich kann der humanistische und revolutionäre Erzieher nicht warten, bis diese Möglichkeit Wirklichkeit wird. Von allem Anfang an muss seine Bemühung sich mit seinen Schülern darin treffen, sich in kritischem Denken einzuüben und das Ringen um gegenseitige Vermenschlichung zu wagen.“ (Freire, 1985, S. 60) Wenn wir kein Rädchen mehr im Getriebe eines dehumanisierten Bildungswesens sein wollen, beginnt die befreiende Kraft für echte Veränderung.

Literatur:

Bauer, J. (2005): Warum ich fühle was du fühlst – Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 3. Aufl., Hamburg

Bauer, J. (2004): Die Freiburger Schulstudie 2004. http://www.gesundeschule-fs.de/fileadmin/PDF-Dokumente/Schulstudie_Freiburg.pdf

Bauer, J. (2009): Burn-Out bei schulischen Lehrkräften. Psychotherapie im Dialog PID 3/2009 · 10. Jahrgang, 251-255. <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrergesundheit.pdf>

Bauer, J. (2015): Selbststeuerung – Die Wiederentdeckung des freien Willens. 3. Aufl., München

de Boer, S./Drolsbach, B./Köster, M./Mettlau, C./Middeke, H. (2016) „Schulische Erziehungshilfe-Was können wir für Sie tun?“ - Protokoll eines interaktiven workshops. In: Tagungs-CD vds-Fachkongress Weimar 2016

Drolsbach, B. (2017): Nützt die Schulische Erziehungshilfe? – Ein Beitrag zur Debatte um die Wirksamkeit von Prävention und Intervention. In: Behindertenpädagogik 2/2017, 56. Jg., 203-206

Dweck, C.S./Legget E.L. (1988): A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, Psychological Review, 95(2), S. 256-273

Dweck, C.S. (2006): Mindset: The New Psychology of Success. Random House

- Dweck, C. S. (2007): Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. Campus Verlag
- Freire, P. (1981) Der Lehrer ist Politiker und Künstler: neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Freire, P. (1985) Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt 1973. 80.-83.tausend 1985
- Greenspan, Stanley I. (2001): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. Goldmann Verlag. München.
- Hoch, Ch. (2005): Zur Bedeutung des `Pädagogischen Bezuges` von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne-Eine erziehungsphilosophische Reflexion. Ergon Verlag. Würzburg.
- Hüther, G. (2011): Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt/M.
- Kuhl, J./Müller-Using, S./Solzbacher, C./Warnecke, W. (Hrsg.) (2011): Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg.
- Kuhl, J./Solzbacher, C. (2011): In: Nifbe-Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung-Forschungsstelle Begabungsförderung (Hrsg) (2011): Jahresbericht.
- Kuhl J./Strehlau A. (2014): Emotionale Dialektik im Coaching: Willensbahnung und Selbstentwicklung. In: Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching. essentials. Springer VS, Wiesbaden
- Menze, C. (1978): Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezuges. In: Pädagogische Rundschau, 32.Jg., 1978. S. 288-299
- Mettlau, C. (2013): Mittendrin und doch daneben. „Ausschluss inklusive“ für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen? In: Herz, Birgit (Hrsg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, 116-127
- Mettlau, C. (2014) : „Gemeinsam stark“. In: Potenziale wecken statt Grenzen ziehen. Jahrbuch 2013/2014 der Patriotischen Gesellschaft von 1765
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Aufl. Juventa Verlag. Weinheim/München.(1991)
- Mitchell, J. (2017) Zugriff 18.Februar 2017 :
http://jasonmitchell.fas.harvard.edu/Papers/Leshinskaya_BeliefConcepts_CerebralCortex_2017.pdf
- Neufeld, G/Mate, G. (2006): Unsere Kinder brauchen uns-die entscheidende Bedeutung der Eltern-Kind-Bindung. Bremen. Genius-Verlag.
- Nohl, H. (1914): Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In: Nohl 1929, S. 111-120
- Nohl, H. (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main. Vittorio Klostermann, 1988. 10.Aufl.
- Opp, G.: Schmerzbasierendes Verhalten-eine paradoxe pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik.68., 2017. 22-30
- Positionspapier Emotionale und Soziale Entwicklung – Kurzfassung; http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/2017_Emotionale_und_Soziale_Entwicklung_Kurzfassung.pdf; Zugriff 8.6.2017
- Positionen: Berufsbild Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in inklusiven Systemen; http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/3-2014-_Positionspapier-Kurzform-_Berufsbild_Sonderpdagoginnen_verabschiedet.pdf; Zugriff 8.8.2016
- Schels, L. / Janz, F. / Hintermair, M.(2015): Rolle stressverstärkender Gedanken für das Stresserleben von Sonderpädagog*innen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 11/2015

Renger, S., & Kuhl, J. (2017). Potenzialförderung durch Mentoring: Theoretische Fundierung und empirische Evaluation eines diagnostisch gestützten Programms zur Begabungsförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 64-76.

Schuck, Karl Dieter/ Rauer, Wulf (2014): ELSE. Evaluation des Anstiegs der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Eine Zusatzuntersuchung im Rahmen von Eibisch (Evaluation inklusiver Bildung in Schulen). Hamburg 2014

Thiersch, H. (1983): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (hrsg. von Lenzen, D./Mollenhauer, K.). Klett-Cotta. Stuttgart. S. 81-100

Vierbuchen, M.-C./Hillenbrand, C.(2011): Wirksame pädagogische Hilfen bei Delinquenz im Jugendalter. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62, S. 258-268

Willmann, Marc (2012): De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder. München: Reinhardt.

Wocken, H. (2010) Architektur eines inklusiven Bildungswesens-Eine bildungspolitische Skizze. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung* 18 (2010), Heft 3

Wocken, H. (2017): Stabile Fehlentwicklungen-Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand weiterhin auf hohem Niveau. Manuskript. hans-wocken@t-online.de

Zimpel, A.F. (2011): Ressourcen lassen sich ausbeuten. In: *Gehirn & Geist* 7-8

Zimpel, A.F. (2016): Trisomie 21 – Was wir von Menschen mit Down-Syndrom lernen können. Göttingen